

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca
in Psicologia Sociale, Dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

TESI DI DOTTORATO

**Caratteristiche organizzative e relazionali dei
contesti educativi e leadership democratica nei
giovani di 18 e 19 anni**

Dottoranda
Barbara Bacocco

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

Ciclo XXIX

Anno Accademico 2016 – 2017

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca
in Ricerca educativa e psicologia dello sviluppo**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Barbara Bacocco

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

XXIX Ciclo

**Caratteristiche organizzative e relazionali dei contesti
educativi e leadership democratica nei giovani di 18 e
19 anni**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2016 – 2017

Composizione grafica a cura dell'Autore

Indice

Introduzione.....	XI
Parte prima – Democrazia, cittadinanza attiva e leadership nei contesti educativi	17
Capitolo primo – Quale educazione per il futuro della nostra società.....	19
1.1. Il dibattito a livello internazionale e europeo sulle competenze chiave per i giovani	21
1.2. Le misure adottate in Italia.....	25
1.3. La valutazione dell'“ambiente di apprendimento” prevista dall'Invalsi	32
1.4. L'importanza di valutare il contesto educativo attraverso la percezione dei giovani	36
Capitolo secondo – Cittadinanza democratica e orientamento alla leadership socialmente responsabile.....	39
2.1. Educare alla democrazia tra coesione sociale e sviluppo individuale.....	40
2.2. La formazione del cittadino	43
2.3. L'importanza dell'orientamento alla leadership per i giovani e per la società.....	46
2.3.1. La leadership come fenomeno complesso	48
2.3.2. Le tappe principali della ricerca sulla leadership	50
2.3.3. Il costrutto di leadership nella presente ricerca: <i>Social Change Model of Leadership Development</i>	53
Capitolo terzo – Contesti educativi tra educazione formale e non-formale	57
3.1. Il ruolo del contesto nella crescita personale dei giovani: le teorie di riferimento.....	58
3.2. L'organizzazione del contesto scolastico: criticità e sfide.....	63
3.2.1. La scuola come “laboratorio di democrazia”	66
3.3. L'educazione non formale come strumento di <i>empowerment</i> dei giovani	70
3.3.1. Il contributo dell'associazionismo educativo: l'esempio dello scoutismo.....	71
3.3.2. Caratteristiche della Branca Rover e Scolte.....	75
3.4. Rapporto tra contesto educativo e caratteristiche attribuite agli adolescenti.....	76

3.4.1. La fiducia nei giovani: come la società considera gli adolescenti	78
3.4.2. Gli adolescenti a scuola: la relazione con l'adulto e il clima psicologico della classe	80
3.4.3. Gli adolescenti e il gruppo dei coetanei come luogo di apprendimento e sviluppo della persona: l'esempio dei gruppi scout	85
Parte seconda – I risultati dell'indagine	89
Capitolo primo – Origini e prospettive della presente ricerca.....	91
1.1. Dai risultati delle indagini precedenti allo studio presente: caratteristiche, obiettivi e ipotesi della ricerca	91
1.2. Scoutismo, scuola e progetto D.A.D.A.: le motivazioni del confronto.....	94
1.3. Utilità della presente ricerca	97
Capitolo secondo – Metodologia: fasi della ricerca, campione e strumenti di misura	99
2.1. Fasi della ricerca e descrizione del campione	99
2.1.1. Caratteristiche delle unità di analisi	100
2.2. Strumenti di misura	103
2.2.1. <i>Educational Context Perception Questionnaire - ECPQ</i>	103
2.2.2. <i>Socially Responsible Leadership Scale - SRLS</i>	109
Capitolo terzo – Adolescenti in classe e nei gruppi scout: la percezione del contesto educativo.....	117
3.1. Percezione del contesto educativo di riferimento in adolescenti di 18 e 19 anni.....	117
3.1.1. Il confronto tra Scout e Studenti.....	117
3.1.2. La percezione della classe da parte degli Studenti in funzione di alcune variabili di sfondo legate alla scuola	120
3.1.3. Il confronto tra Studenti delle scuole D.A.D.A. e Studenti di altre scuole	124
3.1.4. La percezione del contesto nelle singole scuole D.A.D.A.	125
3.2. Come cambia la percezione del contesto educativo dall'inizio alla fine della scuola secondaria superiore: il confronto tra i punteggi medi degli Studenti di 15 e 16 (I-II anno) e gli Studenti di 18 e 19 anni (IV-V anno)	132
Capitolo quarto – Atteggiamenti di leadership democratica e socialmente responsabile a scuola e nello scoutismo.....	135

4.1. Il confronto tra Studenti e Scout di 18 e 19 anni nei livelli di acquisizione di atteggiamenti di leadership	135
4.1.1. Come cambiano gli esiti in termini di leadership nella formazione scout: il confronto tra il Reparto Esploratori e Guide e la Comunità Rover e Scolte dell'Agesci	138
4.2. L'impatto del contesto educativo sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership.....	141
4.3. Atteggiamenti di leadership, rapporto con la scuola ed esperienza di educazione non formale.....	145
4.3.1. Le differenze tra Studenti e Scout nel rapporto con la scuola	148
4.3.2. Il ruolo di esperienze di associazionismo nel rapporto con la scuola e nei livelli di leadership degli Studenti	150
Conclusioni	157
<i>Bibliografia</i>	165

Ai miei genitori
A mio marito
Ai miei figli

Introduzione

In ambito scolastico il tema della leadership è stato studiato soprattutto in riferimento all'attività del dirigente scolastico o degli insegnanti.

Sebbene i recenti studi sulla leadership educativa prendano in considerazione anche l'apporto degli studenti nei processi decisionali che coinvolgono tutta la comunità scolastica, la leadership dei giovani è un tema che nel sistema scolastico italiano ha ancora un impatto piuttosto limitato, a differenza di altri Paesi in cui costituisce un vero e proprio insegnamento disciplinare o interdisciplinare, soprattutto nel secondo e nel terzo ciclo di istruzione.

Poiché abilità come la leadership si acquisiscono proprio durante l'adolescenza, risulta fondamentale studiare le condizioni che promuovono l'acquisizione di tali capacità durante gli anni della scuola secondaria superiore.

Nonostante autorevoli indicazioni elaborate a livello internazionale e nazionale (Who, 1993; Unesco, 2005, 2014; 2006/962/CE; OECD, 2006; D.P.R. 249/1998, D.P.R. 235/2007, L. 169/2008) pongano l'accento sulla necessità di sviluppare nei giovani un orientamento alla democrazia e all'agire per il bene comune, nonché capacità di collaborazione, autonomia e senso di responsabilità, la scuola si è spesso trovata impreparata ad affrontare tale sfida.

Le cause di questa difficoltà non sono imputabili solo all'operato dei docenti – per i quali comunque sarebbe necessaria una formazione ad hoc sull'argomento (Campione, 2010) – ma vanno ravvisate nell'organizzazione generale della scuola, che non offre spazi di partecipazione e autonomia agli studenti (du Mérac, 2017a).

Il costrutto di leadership adottato in questa indagine fa riferimento a una gamma, certamente non esaustiva ma coerente, di atteggiamenti, disposizioni e valori che i giovani dovrebbero possedere per operare nella società come agenti di cambiamento.

Tale modello, infatti, mira a rilevare nei giovani atteggiamenti socialmente responsabili, orientati al bene comune e guidati da principi democratici. Si tratta di una leadership orientata al cambiamento positivo in ogni contesto di vita (personale, lavorativo, sociale) e caratterizzata dalla capacità di collaborare, di raggiungere obiettivi condivisi con il gruppo, di confrontarsi civilmente con altri, di impegnarsi e assumersi responsabilità, di essere coerente con i propri valori, di analizzare i propri punti di forza e di debolezza, di porsi al servizio della collettività.

Parliamo, dunque, di atteggiamenti che attengono alla formazione del cittadino attivo, obiettivo – riconosciuto e sottolineato in diversi documenti ufficiali – della scuola secondaria superiore (D.P.R. 249/1998, D.P.R. 235/2007, L. 169/2008; D.P.R. 87/2010, D.P.R. 88/2010, D.P.R. 89/2010).

Tali disposizioni, da un lato, sono parte integrante della formazione della persona nel senso più compiuto del termine; dall'altro, risultano indispensabili per affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita, specialmente in ambito lavorativo, dove la leadership è ritenuta dalle imprese un'abilità fondamentale non solo per le figure apicali, ma anche per le figure alla base della piramide aziendale: a chiunque è richiesta la capacità di assumere il ruolo di leader in determinate situazioni (Unio-camere, 2014). Non a caso la leadership è annoverata tra le 22 *soft skills* che l'Unione Europea ha individuato come indispensabili per il mondo del lavoro e che i sistemi educativi dei diversi Paesi dovrebbero coltivare nelle nuove generazioni (EC, 2011).

La presente ricerca prende le mosse da un'indagine condotta da du Mérac sul contributo che un determinato contesto educativo, in virtù delle proprie caratteristiche, può dare allo sviluppo di atteggiamenti di leadership democratica in giovani di 15 e 16 anni (du Mérac, 2013; 2014b, 2015, 2017a).

Lo studio di du Mérac si è basato su tre presupposti principali.

Il primo riguarda l'idea che nel processo educativo la trasmissione di valori e modelli morali sia inevitabile, in quanto all'interno dell'aula scolastica si viene a creare un "curricolo latente" che permea "l'atmosfera morale" della classe (Kohlberg, 1984; Bertolini, 1996; Bloom, 2006; du Mérac, 2014b, 2017a).

Il secondo è che abilità quali la leadership «si apprendano in un contesto in cui ai giovani sia data la possibilità di farne esperienza» (du Mérac, 2014b, p. 513).

Infine, il terzo si basa sulla convinzione che «l'organizzazione dell'ambiente educativo abbia conseguenze rilevabili e rilevanti sull'atteggiamento e il comportamento di chi ne fa esperienza» (*ivi*, p. 514).

Lo scopo alla base di quella indagine, così come di questa, era evidenziare quali aspetti di un contesto educativo promuovono o inibiscono l'acquisizione nei giovani di determinati atteggiamenti orientati al senso di cittadinanza, allo spirito di collaborazione e all'assunzione di responsabilità, inseriti in un modello teorico di leadership socialmente responsabile basata su valori democratici.

Per questo, sono stati presi in considerazione i due contesti educativi della scuola secondaria di II grado e dello scoutismo, al fine di confrontare la percezione che studenti e scout hanno della loro esperienza nei rispettivi contesti.

Ai fini dell'indagine, lo scoutismo ha costituito un ottimo termine di paragone, permettendoci di evidenziare gli aspetti del contesto che più di altri favoriscono lo sviluppo della leadership nei giovani; senza questo confronto, la sola analisi del contesto educativo scolastico non ci avrebbe fornito la stessa ricchezza di informazioni.

I risultati ottenuti con l'indagine di du Mérac hanno dimostrato che esistono differenze statisticamente significative tra i due gruppi (studenti e scout) per quanto riguarda sia la percezione del contesto sia lo sviluppo di atteggiamenti di leadership e che tali differenze – a favore degli adolescenti scout – sono spiegate, almeno in parte, proprio alla percezione che gli scout hanno del proprio contesto.

Questo nuovo studio da una parte mantiene l'impianto metodologico del precedente, così come i presupposti teorici, costituendone una "replica" volta a verificare la stabilità di certi risultati, dall'altra presenta alcune differenze.

In primo luogo, l'età dei soggetti coinvolti, studenti e scout, è compresa tra i 18 e i 19 anni, fase in cui la formazione scolastica volge al termine.

Abbiamo ritenuto interessante indagare lo sviluppo di un modello di leadership su soggetti in uscita dalla scuola secondaria superiore al fine di raccogliere dati sul livello raggiunto in questo ambito al termine di un ciclo di studi che si propone di promuovere, tra le altre cose, «la crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (D.P.R. 249/1998, mod. dal D.P.R. 235/2007), garantendo la formazione alla cittadinanza, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, della personalità, del senso di responsabilità e dell'autonomia individuale dei giovani (*ibidem*).

Inoltre, replicando la ricerca di du Mérac su soggetti di età superiore, da una parte abbiamo potuto vedere come cambia la percezione del contesto tra studenti in entrata (I-II anno) alla scuola secondaria superiore e studenti in uscita (IV-V anno)¹, dall'altra abbiamo potuto raccogliere indicazioni sull'evoluzione dell'orientamento alla leadership nei due gruppi, studenti e scout.

¹ Non è stato possibile fare la stessa cosa per gli scout, in quanto, limitatamente alla percezione del contesto, i dati delle due rilevazioni non erano comparabili.

In secondo luogo, poiché i risultati della precedente indagine, ma anche i primi dati relativi alla presente, delineavano un quadro piuttosto negativo in termini di percezione del contesto educativo da parte degli studenti, abbiamo ritenuto interessante analizzare una particolare sperimentazione in ambito scolastico, chiamata D.A.D.A – Didattiche per Ambienti di Apprendimento, la cui implementazione nelle scuole che hanno aderito ha determinato una rivoluzione nell'organizzazione degli ambienti e degli spazi educativi, un ripensamento delle strategie didattiche e comunicative tra docenti e ragazzi, tra ragazzi e ragazzi e dei docenti tra loro, e la mobilitazione, più o meno volontaria, dell'intera "comunità educante" (docenti, personale ATA, studenti e famiglie).

Lo scopo della comparazione tra la percezione di studenti iscritti a scuole aderenti al progetto D.A.D.A. e studenti iscritti in altre scuole è stato quello di verificare se una riorganizzazione dell'ambiente fisico e delle metodologie didattiche potesse avere degli effetti sulla percezione del contesto educativo, nella convinzione che il confronto tra modalità organizzative diverse possa fornirci ulteriori informazioni sulla strada da percorrere per rendere la scuola un ambiente in cui i giovani possano crescere a tutti i livelli, anche usufruendo in maniera innovativa degli spazi educativi.

I risultati esposti in questa tesi indicano che ascoltare il punto di vista degli studenti può fornire informazioni preziose sulle modalità organizzative e relazionali della scuola e sul modo in cui esse incidono, da un lato, sull'apprezzamento della scuola stessa e, dall'altro, sullo sviluppo di valori, orientamenti morali e comportamenti volti al senso di cittadinanza, alla responsabilità e alla leadership.

Il presente contributo è articolato in due parti.

La prima parte è dedicata all'approfondimento del dibattito nazionale e internazionale sui temi dell'educazione alla democrazia, alla cittadinanza, al senso di responsabilità e alla collaborazione che l'orientamento alla leadership porta con sé e ad alcune riflessioni sull'importanza della leadership stessa per i giovani nella società di oggi.

Inoltre, contiene la raccolta dei contributi teorici di alcuni importanti studiosi sulla rilevanza del contesto educativo per lo sviluppo della persona, come anche un approfondimento sul contributo che l'educazione non-formale può dare allo sviluppo di atteggiamenti e valori democratici nei giovani e sulle criticità che incontra la scuola nell'affrontare tale problematica.

Nella seconda parte, invece, vengono illustrati i rapporti con la precedente indagine, gli scopi e le ipotesi di ricerca, la metodologia e gli

strumenti impiegati per la raccolta dei dati; infine, vengono esposti i risultati emersi dall'indagine e alcune considerazioni in merito.

Relativamente alla prima parte, nel *capitolo primo* troviamo l'analisi del dibattito internazionale e nazionale sulla promozione di competenze di cittadinanza, partecipazione, collaborazione e responsabilità nei giovani, e una riflessione sull'importanza di valutare il contesto per verificare i livelli di acquisizione di determinati atteggiamenti e sulla necessità di dare voce ai giovani, diretti interessati del processo educativo.

Nel *secondo capitolo* viene esaminata la relazione tra democrazia, formazione del cittadino e orientamento alla leadership responsabile, ripercorrendo i passi più significativi del pensiero di alcuni autori sull'argomento.

Nel *capitolo terzo*, invece, viene analizzata l'importanza del contesto educativo nella crescita psicologica e morale dei giovani, attraverso le parole di alcuni importanti psicologici e pedagogisti; inoltre, ci siamo soffermati sul contributo che le diverse agenzie educative, appartenenti all'educazione formale (scuola) e non formale (associazionismo educativo), possono dare alla formazione di atteggiamenti di leadership, dando l'occasione ai giovani membri della società di sperimentare concrete opportunità di partecipazione.

La seconda parte del lavoro inizia con la definizione delle origini e delle prospettive della presente ricerca, chiarendo i rapporti con il precedente studio e le nuove specificità (*capitolo primo*).

Nel *secondo capitolo* vengono illustrate le fasi della ricerca e descritta la composizione del campione. Inoltre, vengono definiti gli strumenti di misura utilizzati per la rilevazione della percezione del contesto e degli atteggiamenti di leadership nei soggetti coinvolti.

Nel *terzo capitolo* vengono esposti i dati relativi al confronto tra la percezione del contesto educativo da parte degli scout e la percezione dei coetanei riferita alla scuola. Inoltre, vengono analizzati i risultati degli studenti delle scuole D.A.D.A. rispetto alla percezione del contesto, comparati con quelli raggiunti dagli studenti delle altre scuole del campione. Infine, grazie ai dati relativi al precedente studio fornitici da du Mérac, vengono riportati i risultati del confronto tra gli studenti di 18 e 19 anni e gli studenti di 15 e 16 anni nelle scale di percezione del contesto.

Il *capitolo quarto* è dedicato alla presentazione dei risultati ottenuti da studenti e scout nelle scale di leadership. Vengono, inoltre, riportati i risultati del confronto nei punteggi di leadership tra scout di Branca Rover e Scolte e scout di Branca Esploratori e Guide, che hanno partecipato

alla precedente indagine. La trattazione prosegue verificando l'impatto della percezione del contesto sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership, attraverso l'analisi della regressione lineare multipla svolta sulle risposte degli scout. Infine, abbiamo riportato alcune analisi volte a mettere in luce la relazione tra sviluppo di atteggiamenti di leadership, rapporto con la scuola e esperienze di educazione non formale negli studenti.

Nelle *Conclusioni* vengono riassunti i principali risultati dell'indagine, sulla base dei quali abbiamo provato a delineare alcune indicazioni per la scuola e ulteriori prospettive di ricerca.

Parte prima

DEMOCRAZIA, CITTADINANZA ATTIVA E LEADERSHIP
NEI CONTESTI EDUCATIVI

Capitolo primo

Quale educazione per il futuro della nostra società

I continui mutamenti che intervengono sempre più rapidamente nella nostra società ci costringono a un ripensamento delle modalità con cui educiamo le giovani generazioni affinché si inseriscano efficacemente nei contesti di vita reale, non per adeguarvisi pedissequamente, ma per intervenire in essi con consapevolezza allo scopo di generare cambiamenti positivi. Parliamo di fenomeni quali la globalizzazione, i cambiamenti nelle gerarchie economiche a livello mondiale, le modificazioni demografiche causate dai movimenti migratori, la rapida obsolescenza dei saperi e delle competenze, come anche la dinamicità e la diffusione delle nuove tecnologie.

Nelle nostre società sempre più complesse, la capacità di generare cambiamenti, di intervenire nel contesto con consapevolezza, partecipando attivamente ai processi di governo, richiede l'abilità di emergere come leader in determinate situazioni, assumendo un ruolo propositivo e propulsivo di ideatore e guida e coinvolgendo altri nel processo di innovazione. Tale capacità richiede a sua volta disponibilità al confronto, cooperazione, senso di responsabilità, conoscenza di sé.

In tutti i paesi democratici uno dei compiti principali del sistema educativo è, infatti, quello di formare cittadini attivi, responsabili, disponibili al confronto con l'altro, in grado di prendere decisioni autonomamente, ma anche di collaborare con altri in vista di obiettivi comuni.

Come sottolinea Domenici (2011),

Laddove si vuole promuovere lo sviluppo economico senza compromettere la struttura democratica della società e dei rapporti internazionali, si assiste al delinearsi di un progetto di uomo nuovo, di un uomo cioè capace di essere assieme produttore partecipante ma anche critico; cittadino consapevole del mondo ma anche della comunità civile in cui opera [...].²

Questi atteggiamenti e capacità sono di primaria importanza per la formazione e lo sviluppo delle persone, in quanto la realizzazione del

² Domenici, 2011, p. 26, in Domenici G., & Moretti G. (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando.

cittadino e la formazione del sé diventano «elementi cardine attorno ai quali si gioca, a ben vedere, la stessa possibilità per gli individui di essere in società» (Benadusi, Censi, & Fabretti, 2004, p. 12).

Nel dibattito nazionale e internazionale si afferma sempre di più il tema del rapporto tra democrazia, scuola e educazione alla cittadinanza e alla responsabilità.

Il tema delle competenze di cittadinanza e delle abilità per la vita si è imposto sul piano internazionale e nazionale all'attenzione di studiosi e decisori politici per almeno due motivi.

Innanzitutto, la crisi economica e dei sistemi di welfare, i crescenti flussi migratori, la convivenza di culture e religioni diverse, rischiano di provocare da una parte una pericolosa crescita dell'individualismo e dall'altra una contrapposizione tra gruppi sociali difficile da gestire. La promozione di competenze di cittadinanza e di attitudini democratiche si pone come un freno alle spinte centrifughe che possono derivare da tale situazione, assumendo inoltre una funzione coesiva nel dare a tutti i cittadini la possibilità di partecipare attivamente e in modo responsabile alle comunità di appartenenza, dal micro al macro.

In secondo luogo, si è reso sempre più chiaro il fatto che l'apprendimento disciplinare e nozionistico impartito a scuola non solo non è più sufficiente, data la rapida obsolescenza dei saperi che caratterizza la società e il sistema produttivo, ma risulta anche del tutto incoerente rispetto alle richieste del mondo del lavoro. Ed è proprio dal mondo del lavoro che arriva la domanda di competenze "altre" - spesso chiamate *soft skills* - oltre a quelle specifiche della professione; richiesta che spesso resta insoddisfatta, come rilevato in alcuni rapporti nazionali ed europei.

Nel documento del 2008, *Nuove competenze per nuovi lavori*, la Commissione Europea rilevava una «domanda crescente da parte dei datori di lavoro di competenze di base trasversali, quali capacità di risolvere problemi, capacità di analisi, di gestirsi autonomamente e di comunicare, competenze linguistiche e legate, più in generale, ad attività non routinarie» (COM(2008) 868, p. 9).

Nell'indagine di Unioncamere Excelsior, *Il lavoro dopo gli studi* (2014), tra le competenze che le imprese ritengono molto importanti per le assunzioni vengono menzionate la capacità di lavorare in gruppo, di risolvere problemi, di lavorare in autonomia, di pianificare e coordinare.

Infine, sempre in un documento dell'Unione Europea viene sottolineata la carenza di queste competenze trasversali nei giovani in uscita dalla scuola dell'obbligo (EU Skills Panorama, 2014).

Tra queste abilità indispensabili per l'occupabilità e la realizzazione professionale, così come per la vita di tutti i giorni, l'Unione Europea ha esplicitamente menzionato la leadership, quale capacità non legata ad un lavoro particolare, ma trasferibile da un contesto lavorativo ad un altro, necessaria per operare efficacemente nel mondo del lavoro (EC, 2011).

1.1. Il dibattito a livello internazionale e europeo sulle competenze chiave per i giovani

Già alla fine del secolo scorso, alcune delle maggiori organizzazioni internazionali hanno sottolineato l'importanza di promuovere nei giovani atteggiamenti di cittadinanza attiva, caratterizzati da partecipazione, senso di responsabilità e solidarietà, attraverso il coinvolgimento dei ragazzi in esperienze capaci di sviluppare in loro atteggiamenti e valori democratici.

L'OMS è stata una delle prime organizzazioni internazionali a porre l'accento sulla necessità di educare i giovani ad una gamma di abilità emotive, relazionali e cognitive, diverse dai tradizionali esiti del processo di apprendimento.

Tali abilità, denominate *life skills*, sono state descritte come quell'insieme di capacità, atteggiamenti e disposizioni, che portano gli individui ad adottare comportamenti positivi grazie ai quali possono affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana, relazionandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità (WHO, 1993).

Secondo l'OMS, lo sviluppo di competenze quali l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni e dello stress, il saper comunicare e relazionarsi agli altri in modo efficace, l'empatia, la creatività, il pensiero critico, il saper prendere decisioni e risolvere problemi, contribuisce alla promozione del benessere mentale e fisico di ognuno, incrementando i livelli di fiducia e autoefficacia degli individui.

L'OMS sottolinea che le *life skills* possono essere acquisite attraverso l'apprendimento e l'allenamento. Pertanto, il loro sviluppo necessita di esperienze in grado di mettere le persone nelle condizioni di esprimere le proprie potenzialità, riconoscendo le proprie risorse e debolezze, relazionandosi agli altri in un clima di fiducia, potendo agire in autonomia e avendo occasione di assumersi qualche responsabilità.

Sebbene le indicazioni dell'OMS siano rivolte principalmente ai sistemi educativi dei diversi Paesi, appare chiaro come in Italia, ma non

solo, l'esperienza scolastica difficilmente possa offrire opportunità di apprendimento in grado di raggiungere tali obiettivi³.

Successivamente, anche l'UNESCO nel suo rapporto sulla qualità dell'educazione (2005), ha sottolineato il ruolo della scuola nella promozione di una crescita personale degli studenti anche a livello emozionale e nell'acquisizione di valori e attitudini per una cittadinanza responsabile.

Inoltre, nel più recente documento riguardante una strategia a medio termine per l'educazione a una cittadinanza creativa e responsabile, sempre l'UNESCO ha dichiarato:

[...] education has a key role to play in promoting the knowledge, skills, attitudes and values needed to bring about behavioural changes which can enable children, youth and adults to avoid and prevent conflict and violence. Education can help create conditions conducive to peace by cultivating respect for others and fostering global citizenship. This assertion is based on the belief that well-functioning democracies require responsible citizens [...]. Education can empower learners of all ages and equip them with values, knowledge and skills that are based on and instill respect for democracy, human rights, social justice, cultural diversity, gender equality and environmental sustainability⁴.

L'OCSE, sulla base degli indicatori di qualità dei sistemi formativi, ha evidenziato il ruolo dell'educazione nella promozione di atteggiamenti di partecipazione e impegno civico: «Education can directly increase civic and political engagement by providing relevant information and experience, and developing competencies, values, attitudes and beliefs that encourage civic participation» (OECD, 2010, p. 154).

Le principali organizzazioni giovanili a livello mondiale operanti nel settore dell'educazione non-formale, chiamati The Big 6⁵, hanno descritto

³ Proprio per ovviare a tale carenza, per così dire, strutturale della scuola che per le sue caratteristiche organizzative spesso non offre la possibilità di andare oltre la lezione frontale, nel nostro Paese è nata l'Associazione Life Skills Italia, che si occupa di promuovere e sviluppare tali competenze con un approccio esperienziale anche in contesti educativi diversi dalla scuola.

⁴ UNESCO (2014), *Education. Strategy 2014-2021*, Parigi, Unesco, p. 14.

⁵ Dei cosiddetti Big 6 fanno parte i cinque più grandi movimenti giovanili del mondo, l'YMCA (Young Men's Christian Association), l'YWCA (Young Women's Christian Association), il WOSM (World Organization of the Scout Movement), il WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts represents Girl Guiding/Girl Scouting), l'IFRC, (International Federation of Red Cross and Red Crescent

to le qualità che i cittadini di oggi e domani in tutto il mondo devono possedere. A loro è richiesto di essere autonomi, ossia «able to make choices and to control personal and social life as an individual and as a member of society» (Casey et al., 1998a p.5), solidali, cioè «able to show concern to others, to act with them and for them, to share their concern» (*ibidem*), responsabili, ossia «able to take responsibility for actions, keep commitments and complete whatever is undertaken» (*ibid.*) e capaci di impegnarsi in vista di un ideale, cioè «able to assert themselves in respect of values, a cause or an ideal and to act accordingly» (*ibid.*).

A livello europeo, il dibattito sulle competenze strategiche di cittadinanza è stato formalmente avviato, poco più di 10 anni fa, con la Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite come «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (2006/962/CE, p. 13).

Da allora, il tema dello sviluppo delle competenze chiave dei cittadini europei è al centro delle politiche dei settori di istruzione e formazione in Europa, considerati di importanza strategica per trasformare l'Unione Europea nella «economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo» (Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, p. 2).

Nella Raccomandazione 962/2006 vengono individuate 8 competenze chiave, definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto» (2006/962/CE, p. 13), e considerate tutte «ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza» (*Ibidem*). In questo senso le competenze chiave sono quelle che «permettono agli individui di prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuiscono alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società» (ISFOL, 2014, pp. 19-20).

Tra queste competenze fondamentali, oltre alle più tradizionali competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, vengono individuate le cosiddette “competenze sociali e civiche” e lo “spirito di iniziativa e imprenditorialità”.

Le “competenze sociali e civiche” vengono descritte come quelle

Societies), e un prestigioso programma di sviluppo dei giovani, l'IAA (Duke of Edinburgh's International Award Foundation).

competenze personali, interpersonali e interculturali [che] riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere conflitti ove sia necessario⁶.

Nello specifico, parlando di “competenza sociale”, il documento dice:

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri⁷.

Per quanto riguarda, invece, la “competenza civica” nel documento si legge che

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

[...]Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri⁸.

“Spirito di iniziativa e imprenditorialità” vengono descritte come «la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità

⁶ European Parliament and Council of Ministers of the EU, 2006, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), L 394/10, GUCE 30.12.2006, p. 16.

⁷ *Ivi*, p. 17.

⁸ *Ibidem*.

di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi» (2006/962/CE, p. 17).

Fanno parte di questa dimensione la capacità di leadership, la capacità di collaborazione all'interno di gruppi, la motivazione e l'impegno a raggiungere obiettivi condivisi e la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza (cfr. 2006/962/CE).

Dunque, a fianco dei tradizionali prodotti del processo di apprendimento legati alle varie discipline, è stata evidenziata da più parti l'importanza e la necessità di promuovere altri esiti dell'educazione, ossia competenze e attitudini che, proprio per il loro carattere trasversale, consentano all'individuo di realizzarsi pienamente a livello sia personale sia professionale e di operare nella società per il bene comune.

In base alle indicazioni fornite nei vari documenti prodotti da organizzazioni internazionali e istituzioni europee, la scuola nell'esercizio della sua funzione educativa dovrebbe elaborare e proporre modelli positivi di comportamento, valorizzando la cittadinanza attiva, nelle forme della partecipazione a tutti i livelli (di classe, di scuola, di provincia, di regione, di nazione, di Europa).

Vediamo ora come queste indicazioni a livello globale hanno trovato applicazione nel contesto italiano.

1.2. Le misure adottate in Italia

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente costituiscono ad oggi un punto di riferimento imprescindibile per gli esiti del sistema scolastico del nostro Paese.

A partire dal recepimento della strategia di Lisbona, l'Italia, richiamandosi in generale alle indicazioni europee e specificatamente al documento 2006/962/CE, ha avviato un processo di riordino della scuola secondaria superiore e di ridefinizione a livello nazionale degli obiettivi di apprendimento per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, la Legge Delega n. 53/2003⁹ sancisce che essa è finalizzata «a) alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani; b) allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) all'esercizio della responsabilità personale e sociale».

⁹ Legge 28 marzo 2003 n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Nell' allegato A del D.Lgs. 226/2005¹⁰ (citato all'art. 1, c. 5) si legge che al termine del secondo ciclo di istruzione gli studenti, tra le altre cose, saranno in grado di:

- conoscere se stessi, le proprie possibilità e i propri limiti, le proprie inclinazioni, attitudini, capacità;
- risolvere con responsabilità, indipendenza e costruttività i normali problemi della vita quotidiana personale;
- possedere un sistema di valori, coerenti con i principi e le regole della Convivenza civile, in base ai quali valutare i fatti ed ispirare i comportamenti individuali e sociali;
- concepire progetti di vario ordine, dall'esistenziale al pratico;
- decidere in maniera razionale tra progetti alternativi e attuarli al meglio, coscienti dello scarto possibile tra intenti e risultati e della responsabilità che comporta ogni azione o scelta individuale;
- utilizzare tutti gli aspetti positivi che vengono da un corretto lavoro di gruppo;
- partecipare attivamente alla vita sociale e culturale, a livello locale, nazionale, comunitario e internazionale¹¹.

La promozione nei giovani della cittadinanza attiva, del senso di responsabilità, della capacità di collaborare in vista del bene comune, di attitudini democratiche ancorate alla conoscenza e alla vivificazione dei principi fondamentali della Costituzione, è stata introdotta nelle scuole con la Legge 169/ 2008.

A questo tema è stata poi dedicata la successiva Legge n. 222/2012, mentre la traduzione in termini didattici è stata affidata al Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" (Prot. n. 2079/2009).

In particolare, nel Documento d'indirizzo si legge:

Ovunque si sottolineano l'importanza delle dimensioni trasversali e multidisciplinari, e l'esperienza di partecipazione alla vita della scuola, sul piano dell'esercizio della democrazia diretta o delegata, anche in riferimento ai processi decisionali, per mettere in pratica l'esercizio dei diritti e dei doveri dentro

¹⁰ D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226. Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della L. 28 marzo 2003, n. 53.

¹¹ Allegato A, D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 (art. 1, comma 5).

la scuola. Attenzione si rivolge poi, oltre al curricolo esplicito, anche al curricolo nascosto o implicito, che è assai importante didatticamente, perché tiene conto dei vissuti reali, sia degli studenti, sia dei docenti, per i quali è indispensabile un adeguato sostegno formativo¹².

L'attenzione verso lo sviluppo di valori civici viene ribadita anche nel D.M. n. 5/2009 relativo a "Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento", dove all'art. 1 – Finalità della valutazione del comportamento degli studenti – si legge:

La valutazione del comportamento degli studenti [...], risponde alle seguenti prioritarie finalità: - accertare i livelli di apprendimento e di consapevolezza raggiunti, con specifico riferimento alla cultura e ai valori della cittadinanza e della convivenza civile; [...] - diffondere la consapevolezza dei diritti e dei doveri degli studenti all'interno della comunità scolastica, promuovendo comportamenti coerenti con il corretto esercizio dei propri diritti e al tempo stesso con il rispetto dei propri doveri, che corrispondono sempre al riconoscimento dei diritti e delle libertà degli altri¹³.

Successivamente, nella Circolare Ministeriale n. 86/2010 si precisa che «l'insegnamento/apprendimento di Cittadinanza e Costituzione è un obiettivo irrinunciabile di tutte le scuole», che sono tenute a perseguirlo sia in un'ottica integrata all'interno delle discipline dell'area storico-geografico-sociale, sia in un'ottica trasversale a tutte le discipline allo scopo di educare la personalità degli allievi in tutte le dimensioni.

In linea con quanto appena detto, nella "Nota introduttiva" (Allegato A dello schema di regolamento) alle "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento"¹⁴ per i percorsi liceali, si riconosce ai licei un nucleo di competenze in comune con gli istituti tecnici e gli istituti professionali, afferenti proprio a quelle competenze indispensabili per l'esercizio della cittadinanza, alle quali - si dice senza ulteriori precisazioni - deve essere riservato uno "spazio adeguato" (cfr. DPR

¹² Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" (Prot. n. 2079/2009), p. 2.

¹³ D.M. n. 5/2009, art. 1.

¹⁴ Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.

15.3.2010 n.89, Indicazioni nazionali riguardanti le Linee generali e competenze di storia e geografia).

Le Indicazioni nazionali si rifanno ai 4 Assi culturali di cui all'allegato 1 del D.M. 139/2007. In particolare, l'Asse storico-sociale ha tra i suoi obiettivi l'educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza, la promozione della capacità di adottare nella vita quotidiana comportamenti responsabili, collocando l'esperienza personale in un sistema di regole a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente, nonché dello spirito d'iniziativa e della capacità imprenditoriale.

Nelle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento per gli Istituti Tecnici (D.P.R. n. 88/2010), sebbene venga ribadita la centralità dell'impianto disciplinare, si sottolinea che lo scopo è quello di «ampliare e rafforzare l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, con una particolare attenzione al dialogo interculturale e allo sviluppo di una responsabilità individuale e sociale»¹⁵.

Nella Direttiva MIUR n. 65/2010 (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali, a norma dell'art. 8 del D.P.R. 15.3.2010, n.87) si legge che attraverso l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione si conferisce «particolare rilievo al concetto di "cittadinanza attiva" [...] [che] diviene, come tale, elemento catalizzatore della valenza educativa di tutte le discipline» (p. 29).

In particolare, l'acquisizione di competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione"¹⁶ è trasversale rispetto al percorso scolastico, estendendosi su almeno tre livelli. Il primo livello è, per così dire, disciplinare, quindi demandato all'insegnamento di Storia e Filosofia, oppure di Diritto ed Economia o ancora di Storia e Geografia. Il secondo livello è rappresentato dalla vita stessa nell'ambiente scolastico che costituisce «un campo privilegiato per esercitare diritti e doveri di cittadinanza»¹⁷. Infine, il terzo livello è costituito dalla ricchezza delle attività educative promosse dalle singole scuole in virtù dell'autonomia scolastica, grazie alla quale possono «adottare le strategie più consone al raggiungimento degli obiettivi fissati dal Documento di indirizzo»¹⁸.

¹⁵ D.P.R. n. 88/2010, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento per gli Istituti Tecnici.

¹⁶ Cit. all'articolo 1 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.

¹⁷ Nota introduttiva alle "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento" (allegato A dello Schema di regolamento per i percorsi liceali), 2010, p. 9.

¹⁸ *Ibidem*.

Nonostante l'acquisizione di queste competenze debba essere garantita a tutti gli studenti della scuola secondaria superiore, a prescindere dal percorso scelto, costituendo un obiettivo fondamentale da conseguire al termine del ciclo di studi, le singole scuole si trovano spesso nella difficoltà di trovare le modalità per promuoverle¹⁹ e valutarle.

Quello che sembra mancare nei documenti citati è una chiara definizione delle modalità con cui raggiungere tali obiettivi e degli strumenti con cui poter valutare gli esiti di una tale azione educativa.

Sebbene venga ribadito in più documenti che l'organizzazione della vita scolastica stessa è uno strumento indispensabile per il raggiungimento di tali obiettivi, in assenza di altre indicazioni, queste raccomandazioni rischiano di rimanere solo nobili aspirazioni, che impegnano docenti e studenti solo al termine del quinquennio, ma non in sede di esame finale, per esempio.

Infatti, quando si passa a tradurre gli esiti auspicati in azioni da compiere per conseguirli, nella "Nota introduttiva" alle Indicazioni nazionali leggiamo che

competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche²⁰.

Allo stesso modo, sul versante della rendicontazione degli esiti del processo di apprendimento nella scheda per la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo (Decreto Ministeriale n.9, 27 gennaio 2010) si legge che le competenze di cittadinanza²¹ sono escluse dalla va-

¹⁹ In Italia, il provvedimento sull'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro (L. 107/2015) si pone in linea con quanto detto e costituisce un tentativo di favorire lo sviluppo di nuove competenze contro la disoccupazione e il disallineamento tra domanda e offerta nel mercato del lavoro.

²⁰ Nota introduttiva alle "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento" (allegato A dello Schema di regolamento per i percorsi liceali), 2010, p. 8.

²¹ In base all'Allegato 2 del D.M. 139/2007, le competenze di cittadinanza sono: 1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere i problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire ed interpretare l'informazione. Di queste, "collabo-

lutazione diretta, mentre costituiscono un esito indiretto del raggiungimento degli altri obiettivi di apprendimento, declinati secondo i 4 Assi culturali.

Ancora nelle indicazioni dell'Invalsi per la compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) le competenze trasversali di cittadinanza, di gestione dei conflitti, come anche il saper lavorare in gruppo, sono definite come esiti indiretti del processo di apprendimento legati alla natura del clima di classe e della relazione educativa tra docenti e studenti, per le quali non sono forniti indicatori a livello nazionale, ma viene chiesto direttamente alle scuole di elaborarne alcuni sulla base delle attività svolte.

Dunque, non solo le strategie per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento rispetto a tali competenze sono del tutto demandate alla "buona volontà" delle singole scuole, ma perfino la loro valutazione viene lasciata in sospeso e, di fatto, data per buona una volta raggiunti gli obiettivi di base in altre competenze descritte nella scheda per la certificazione dell'obbligo scolastico.

Ci sembra comunque importante sottolineare un punto. Nonostante le indicazioni dal punto di vista metodologico siano generiche, se non del tutto assenti, un aspetto viene più volte evidenziato in diversi documenti: l'educazione alla democrazia trova nel protagonismo degli studenti un ambito privilegiato. Si dà ormai per assodato il superamento dell'educazione civica come disciplina nozionistica e ci si accosta ad un approccio esperienziale che vede nell'assunzione di compiti e funzioni utili per la collettività scolastica lo strumento principale. Ed è proprio in questo senso che l'educazione alla cittadinanza, alla responsabilità e alla democrazia deve investire tutto il percorso di apprendimento, divenendo un sostrato comune a tutte le discipline.

A questo proposito, nello Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria superiore (D.P.R 249/1998, modificato dal D.P.R. 235/2007) che pone come obiettivo principale della scuola quello di «garantire la formazione alla cittadinanza e lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno», all'art. 1 – Vita della comunità scolastica (commi 2 e 3) si legge che la scuola «è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni». E ancora:

rare e partecipare", come anche "agire in modo autonomo e responsabile" sono dimensioni presenti nel costrutto di leadership adottato nelle presente ricerca.

La comunità scolastica [...] fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, [...] del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva²².

Nelle "Indicazioni ed Orientamenti sulla partecipazione studentesca" (Dir. 10.11.2006) si ribadisce che

La scuola di oggi non può vivere senza la partecipazione attiva e propositiva di tutti i soggetti che la compongono, compresa la componente degli studenti. [...]. La partecipazione studentesca, del resto, si carica anche di un'insostituibile valenza educativa per la formazione di una cittadinanza consapevole dei cittadini e dei lavoratori del domani. L'esercizio della democrazia, infatti, è un diritto-dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età. La scuola è la palestra ideale di questa pratica, quando sviluppa nella persona che apprende la consapevolezza dei propri percorsi formativi e favorisce e sostiene un processo relazionale finalizzato alla crescita globale, nella convinzione che le ragazze e i ragazzi, attraverso l'assunzione di responsabilità partecipative, si educano al confronto ed imparano le regole fondamentali del vivere sociale²³.

Sempre nello stesso documento i Dirigenti scolastici sono invitati a incoraggiare e favorire occasioni di partecipazione responsabile degli studenti alla vita della comunità scolastica, con l'obiettivo di contribuire a rafforzare il senso di identità e di appartenenza, la solidarietà, il rispetto degli altri, il bisogno di comunicare e progettare insieme²⁴.

In effetti, quello che viene definito "clima di istituto", ossia la qualità delle relazioni interne a un istituto scolastico, «dipende in primo luogo dai comportamenti manifesti del dirigente scolastico» (Moretti, 2011, p. 50). In questo senso,

²² D.P.R. 249/1998, modificato dal D.P.R. 235/2007, art. 1, commi 2 e 3.

²³ Dir.10.11.2006, Indicazioni ed Orientamenti sulla partecipazione studentesca.

²⁴ *Ibidem*.

Un clima positivo a livello di istituto, indubbiamente favorisce anche il miglioramento del clima di classe, sia con riferimento all'ambito affettivo-relazionale sia all'ambito cognitivo perché crea negli studenti una predisposizione favorevole all'apprendimento scolastico e sociale.²⁵

Dunque, è attraverso la reale partecipazione degli studenti alle attività della scuola, la presa in carico di responsabilità e la possibilità di cooperare con altri all'interno di progetti condivisi, che responsabilità, cittadinanza, collaborazione possono essere promosse.

A giocare un ruolo chiave per lo sviluppo degli studenti, «che dovrebbero vivere la realtà scolastica come comunità rappresentativa in cui fare esperienze di partecipazione democratica, di confronto e di condivisione di percorsi, iniziative e progetti» (*Ivi*, p. 52), sembrano essere il sentimento di appartenenza e di identità valoriale con l'istituto e la fiducia reciproca tra gli attori coinvolti:

Infatti la riconoscibilità pubblica della identità della scuola, specie se accompagnata dal senso di appartenenza e dal sentimento di orgoglio, facilita l'assunzione di responsabilità e il rispetto del patto formativo da parte degli studenti²⁶.

1.3. La valutazione dell'“ambiente di apprendimento” prevista dall'Invalsi

Nonostante tutte le raccomandazioni prodotte a più livelli, diversi report a cura di Eurydice²⁷ sullo stato dell'arte della promozione delle competenze chiave e in particolare sulle strategie messe in atto per l'educazione alla cittadinanza e all'imprenditorialità, testimoniano che i

²⁵ Moretti (2011) p. 53, in Domenici G., & Moretti G. (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando.

²⁶ *Ivi*, p. 52.

²⁷ Cfr. Indire/Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza in Europa* (2012), I quaderni di Eurydice n. 28, Bruxelles, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura; Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2012), *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea; Commissione europea/EACEA/Eurydice (2016). *L'educazione all'imprenditorialità a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

numerosi richiami nei documenti ufficiali, nazionali e internazionali, non hanno portato nel concreto a quel cambiamento paradigmatico nei processi di apprendimento e insegnamento cui si auspicava con lo spostamento da un'ottica disciplinare a un'ottica interdisciplinare, trasversale e contestualizzata.

In Italia, ma non solo, uno dei problemi principali, che rimane ancora irrisolto, sta proprio nei meccanismi di valutazione dell'apprendimento.

Da una parte, infatti, manca una chiara definizione di indicatori condivisi degli atteggiamenti e delle capacità che andrebbero valutati e, dall'altra, mancano strumenti e procedure di valutazione capaci di rilevare simili competenze.

Da questo punto di vista, in Italia negli ultimi anni una serie di provvedimenti legislativi, seguiti dall'emanazione di direttive e circolari, hanno avuto lo scopo di sviluppare un Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) in materia di istruzione e formazione, anche nell'ottica di completare quel processo di riforma avviato con l'attribuzione di autonomia alle istituzioni scolastiche prevista dal D.P.R. 275/1999.

In particolare, il D.P.R. n. 80/2013 definisce il procedimento di valutazione del sistema educativo di istruzione, promuovendo, tra le altre cose, l'autovalutazione delle scuole attraverso la compilazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV), messo a punto dall'Invalsi. L'obiettivo è quello di fornire spunti di riflessione sulle "modalità organizzative, gestionali e didattiche" messe in atto dai singoli istituti, al fine di individuare possibili percorsi di miglioramento (MIUR, 2015).

Nel modello RAV, da una parte, nella sezione relativa agli "Esiti", si chiede alla "comunità scolastica" di descrivere, tra le altre cose, i risultati ottenuti dagli studenti rispetto a "Competenze chiave e di cittadinanza"; dall'altra, nella sezione relativa ai "Processi", si richiede la descrizione dell'"Ambiente di apprendimento", declinando aspetti come il "Clima scolastico" (MIUR, 2014).

Nella Guida all'Autovalutazione (MIUR, 2014) appare chiaro che le due parti appena citate sono in relazione tra loro, laddove si ritiene che le competenze di cittadinanza possano essere promosse soprattutto attraverso un clima scolastico caratterizzato da relazioni appropriate e serene tra compagni e con i docenti e da una serie di azioni volte a promuovere la partecipazione degli studenti alla vita scolastica o ai problemi della comunità.

Nel documento le competenze chiave e di cittadinanza vengono definite come segue:

Si parla di competenze chiave per indicare un insieme di competenze, anche di natura trasversale, ritenute fondamentali per una piena cittadinanza. Tra queste rientrano ad esempio le competenze sociali e civiche (rispetto delle regole, capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso di legalità, sviluppo dell'etica della responsabilità e di valori in linea con i principi costituzionali) e le competenze personali legate alla capacità di orientarsi e di agire efficacemente nelle diverse situazioni. [...]»²⁸.

Al di là di alcune domande guida per l'individuazione di punti di forza e debolezze dell'area, non vengono forniti indicatori a livello centrale, mentre viene chiesto alle singole scuole di elaborarli autonomamente attraverso osservazioni più o meno strutturate oppure utilizzando o realizzando appositi questionari.

Data la complessità delle competenze da valutare, è facilmente rilevabile la difficoltà in cui molte scuole possono incorrere nell'adempiere a tale obbligo. In mancanza di indicatori attendibili e di una adeguata cultura della valutazione, i dati forniti dalle singole scuole rischiano di essere poco leggibili, inaffidabili e di configurarsi come mero adempimento burocratico (Losito, 2010).

Nella parte relativa ai "Processi", invece, all'interno della sezione "Ambienti di apprendimento" le scuole sono chiamate a fornire un'adeguata riflessione sulle azioni promosse per favorire l'acquisizione di tali competenze da parte degli studenti.

In questa sezione deve essere valutata la

Capacità della scuola di creare un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti. La cura dell'ambiente di apprendimento riguarda sia la dimensione materiale e organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi), sia la dimensione didattica (diffusione di metodologie didattiche innovative), sia infine la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise)²⁹.

Per quanto riguarda la dimensione relazionale, che attiene specificamente al lavoro qui presentato, e in particolare il "Clima scolastico", alcune indicazioni, fornite a livello centrale, relative agli aspetti da valutare riguardano:

²⁸ MIUR (2014), *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, p. 15.

²⁹ *Ivi*, p. 26.

- l'accettazione tra compagni;
- i comportamenti problematici tra compagni;
- la percezione del clima scolastico secondo gli insegnanti;
- il benessere dello studente a scuola;
- la percezione del clima scolastico secondo i genitori.

Ad eccezione dei primi due aspetti (accettazione e comportamenti problematici tra compagni) la cui fonte è il questionario rivolto agli studenti elaborato dall'Invalsi, per tutti gli altri la percezione dei giovani, diretti interessati dei processi messi in atto a scuola, non viene mai presa in considerazione. Viene invece consigliato l'utilizzo dei dati ottenuti dalla compilazione dei questionari rivolti agli insegnanti e ai genitori.

Come sottolinea Dettori (in Grion, & Cook-Sather, 2013), i processi autovalutativi, avviati negli ultimi anni, hanno coinvolto soprattutto dirigenti, docenti e genitori appartenenti agli organi collegiali, mentre in rarissimi casi è stato preso in considerazione il punto di vista degli studenti. Dobbiamo, però, concordare con Cook-Sather (in Grion, & Cook-Sather, 2013) quando rileva che «Vi è [...] qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema, senza mai chiedere il parere di coloro per i quali il sistema stesso viene effettivamente progettato» (p. 27).

In effetti, sono gli studenti a possedere un punto di vista privilegiato su quello che accade in classe e sulle dinamiche relazionali che caratterizzano la comunità scolastica. Tuttavia, si continua a privilegiare il punto di vista degli adulti che la scuola non la vivono quotidianamente, come ad esempio i genitori.

Al contrario, numerosi studi (Bragg, 2007; Angus, 2000; Cook-Sather, 2009; Fielding, 2012; Smyth, 2006; Rudduck & McIntyre, 2007) hanno messo in evidenza che dar voce alle riflessioni di bambini e ragazzi sulla qualità della scuola può contribuire al miglioramento dell'offerta formativa.

La presente ricerca risponde anche all'obiettivo di fornire alle istituzioni scolastiche uno strumento per la misurazione di questi aspetti, che prenda in considerazione la percezione che gli studenti hanno del contesto educativo di cui fanno esperienza, in particolare per quanto riguarda gli aspetti relazionali e di appartenenza al gruppo, ma anche altri aspetti come la qualità della didattica ad esempio, legittimando il loro punto di vista.

1.4. L'importanza di valutare il contesto educativo attraverso la percezione dei giovani.

Alla base dello studio qui presentato c'è l'idea che l'organizzazione dell'ambiente educativo influenzi lo sviluppo di determinati atteggiamenti e comportamenti di chi ne fa esperienza.

Studiosi autorevoli come Vygotskij, Dewey, Kohlberg, Brofenbrenner hanno riconosciuto al contesto educativo un ruolo chiave nel processo di formazione dell'individuo.

Diverse indagini a livello nazionale e internazionale, ricorrendo sempre più spesso a questionari rivolti direttamente agli studenti, mettono in relazione le caratteristiche dell'ambiente educativo con la qualità dei processi formativi in generale e con lo sviluppo cognitivo, affettivo, motivazionale, relazionale di chi ne fa esperienza.

L'indagine OCSE-PISA, ad esempio, sottolinea l'importanza del *learning environment*, soprattutto a livello di classe, analizzando gli aspetti del clima scolastico e delle relazioni tra studenti e insegnanti che possono ostacolare l'apprendimento. In particolare, è stato evidenziato come la disciplina di classe e il comportamento di studenti e insegnanti in classe sia correlato alle prestazioni degli studenti (OECD, 2016).

Ciononostante, lo studente si trova spesso relegato a un ruolo passivo all'interno della scuola, dove la sua opinione non viene mai, o quasi mai, presa in considerazione, dove spazi di azione autonoma e partecipazione sono estremamente limitati e comunque poco significativi, dove gli viene sostanzialmente richiesto di restare seduto a un banco ad ascoltare senza disturbare la lezione impartita dal professore.

In questo modo, si corre il rischio che lo studente, privato della possibilità di prendere qualsiasi decisione, perda «la motivazione, la voglia di prendere parte attiva e di partecipare con il proprio personale contributo alla vita della comunità» (Grion, & Cook-Sather, 2013, p. 16).

Il modello educativo scolastico che, seppure con qualche differenza, si ritrova in molti Paesi, si caratterizza per una sostanziale mancanza di fiducia nei giovani (Grion, & Cook-Sather, 2013).

In effetti, come rileva Grion (in Grion, & Cook-Sather, 2013), la maggior parte delle scuole, soprattutto quelle secondarie, continuano a essere luoghi «dove si realizza la trasmissione delle conoscenze fra “colui che sa e coloro che non sanno”»; dove la progettazione e la gestione dei processi e delle attività sono frutto di decisioni prese in toto dall'adulto spesso assunte individualmente; dove l'alunno continua a essere un re-

ettore passivo di informazioni ed esecutore di consegne progettate indipendentemente da lui» (p. 141).

Valorizzare il punto di vista degli studenti è essenziale per il miglioramento delle pratiche educative e della didattica in generale. Inoltre, legittimare il loro punto di vista, mette gli studenti nelle condizioni di riflettere seriamente sulle proprie azioni ed esperienze assumendo un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento e conseguentemente anche nella società.

In base ad alcuni studi (Shields, 2004; Fielding, 2001), infatti, dare ascolto agli studenti non solo migliora la loro autonomia, il loro impegno e i loro successi a scuola, ma si ripercuote anche al di fuori della scuola nei vari contesti sociali e politici:

Quando gli studenti non sono educati all'interno di un ambiente che permetta loro di sperimentare un senso di benessere, ma in un'istituzione che li esclude e li marginalizza, questo non potrà che perpetuare le ineguaglianze piuttosto che la democrazia e la giustizia sociale³⁰.

³⁰ Shields (2004) p. 122, cit. in Grion, Cook-Sather (2013), p. 18.

Capitolo secondo

Cittadinanza democratica e orientamento alla leadership socialmente responsabile

«La democrazia è più che mai un compito di fronte a noi»
(Szpunar, 2004, p. 261)

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, le competenze strategiche di cittadinanza, che, seppur con diversi accenti, vengono proposte a livello internazionale ed europeo, nonché dal sistema di istruzione italiano, includono la capacità di collaborare e confrontarsi con altri in vista di obiettivi comuni, di impegnarsi e di assumersi responsabilità, agendo a favore della collettività.

La consapevolezza di essere tutti interconnessi a livello planetario su una molteplicità di fronti – economico, ambientale, demografico – ci mette nella condizione di dover prestare sempre maggiore attenzione al senso civico, all’impegno, alla partecipazione, al senso di responsabilità degli individui, poiché queste qualità devono essere messe al servizio della comunità affinché essa prosperi in pace (Morin, 2000).

Le caratteristiche del rapporto tra democrazia, cittadinanza e scuola hanno a che fare con la più ampia tematica della funzione della scuola nella società di oggi, soprattutto in riferimento alla definizione di percorsi relativi alle cosiddette “educazioni trasversali” (Campioni, 2010).

Tra queste, crediamo debba prendere posto anche un’educazione alla leadership socialmente responsabile, orientata ai valori della democrazia e che sviluppi nei giovani autonomia, senso di responsabilità e capacità di cooperare e di realizzare cambiamenti positivi nella società per il bene comune.

Una società è realmente democratica, infatti, quando sviluppa in tutti i suoi membri, uomini e donne, il pensiero critico e autonomo, la capacità di partecipare alla formulazione delle politiche sociali e la capacità di giudicarne i risultati (Dewey, 1916/2004).

In quest’ottica prestare attenzione agli atteggiamenti di leadership dei giovani significa formare una nuova generazione di persone capaci di attivarsi con altri per il raggiungimento di obiettivi utili al miglioramento di tutta la società. E questo dovrebbe essere tra i principali obiettivi dei sistemi educativi dei diversi Paesi democratici.

Ma cosa significa oggi educare i giovani alla democrazia? E come è possibile formare dei cittadini consapevoli? La scuola ha un ruolo nella formazione dei leader di domani?

In questo capitolo sono raccolti i contributi di alcuni studiosi sull'argomento.

2.1. Educare alla democrazia tra coesione sociale e sviluppo individuale

Nel pensiero di Dewey, lo studioso che più di altri ha analizzato il rapporto tra educazione e democrazia, quella democratica è la società in cui gli scambi di ogni natura sono più numerosi, profondi e diversificati. Preferibile rispetto ad altre forme di governo, essa si fonda sulla naturale propensione degli uomini alla cooperazione, senza la quale nessuna forma di società potrebbe, di fatto, prendere vita.

In base alla concezione deweyana, però, la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo, è un “modus vivendi” (*way of life*), «un modo di essere individuale e sociale» (Lichtner, 2010, p.1):

[...] la democrazia è un modo personale di vita individuale (a personal way of individual life); [...] questo significa il possesso e continuo uso di certi atteggiamenti, che formano il carattere personale e determinano desideri e scopi in tutte le relazioni di vita. Invece di pensare alle nostre disposizioni e abitudini come adattate a certe istituzioni, dobbiamo imparare a pensare a queste ultime come espressioni, proiezioni ed estensioni di atteggiamenti personali abitualmente dominanti³¹.

Dunque, le istituzioni che governano la società dovrebbero essere proiezione o estensione di atteggiamenti personali dominanti improntati ai valori della democrazia: solidarietà, apertura, senso di giustizia, onestà, collaborazione, solidarietà, senso di responsabilità, cura per il bene comune.

Oggi viviamo in una società democratica, oltre che imperfetta, anche dilaniata dalla forte e crescente contrapposizione tra le «spinte individualistiche e la necessità di mantenere il legame sociale» (Lichtner, 2010, p.1).

³¹ Dewey, J. (1939), *Creative Democracy. The Task Before Us*, LW vol. 14, p. 229, cit. in Lichtner, 2010, p. 12.

Tuttavia, secondo Dewey, la contrapposizione tra interesse personale e interesse sociale si configura come una “falsa dicotomia”: «Se, infatti, la democrazia è un modo di vita che si radica nella personalità del singolo, quest’ultima può raggiungere un pieno sviluppo solo se prende forma in una società democratica» (Szpunar, 2004, p. 248).

Poiché la «democrazia richiede un “individuo sociale”, ma anche la massima attenzione per il “fattore individuale”»³² occorre prendere in considerazione “facoltà, interessi e abitudini” di ciascuno, in modo da reinterpretarle e, per così dire, sublimarle «nei loro equivalenti sociali – nei termini di ciò di cui sono capaci sotto il profilo del servizio sociale»³³.

In altre parole, secondo Dewey, tutte le capacità dell’individuo devono essere sviluppate per il fine ultimo del miglioramento della società, preservando allo stesso tempo la specificità e la libertà di ognuno.

Proprio perché una società democratica non è semplicemente una forma di governo, ma “un tipo di vita associata”, da una parte gli “interessi condivisi” vanno estesi e dall’altra le “capacità individuali” devono essere il più possibile sviluppate allo scopo di massimizzare “l’efficienza sociale” del singolo.

A tal proposito, Dewey (1916) precisa che «Poiché una società democratica ripudia il principio dell’autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell’interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall’educazione» (p. 95).

Secondo Dewey un sistema democratico ha bisogno dell’educazione in quanto la democrazia per realizzarsi e mantenersi necessita di interazione, condivisione e capacità di cambiamento da parte dei suoi membri, nonché della consapevolezza di operare per un fine comune, cioè il benessere e il progresso sociale.

Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare

³² Dewey, J. (1966), *Il mio credo pedagogico*, Firenze: La Nuova Italia, p. 9, cit. in Lichtner, 2010, p. 3.

³³ *Ibidem*, cit. in Lichtner, 2010, p. 3.

le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini³⁴.

Alla scuola, dunque il compito di rendere i giovani informati e consapevoli, capaci di autocontrollo e di impegnarsi personalmente.

In linea con il pensiero di Dewey, Kohlberg individua nella democrazia la forma di governo che più di tutte garantisce il rispetto della giustizia e dei diritti umani; essa «presuppone la partecipazione alla vita della società e promuove un senso di appartenenza alla comunità» (cit. in Viganò, 1991, p. 47).

Poiché i giovani, soprattutto nella fase dell'adolescenza, tendono a privilegiare gli interessi personali, spetta all'educazione promuovere il valore della partecipazione, dando la possibilità ai ragazzi di fare esperienza di un contesto formativo in cui poter sviluppare la capacità di impegnarsi e il senso di responsabilità, e in generale acquisire «una competenza intellettuale, sociale e morale, ossia una consuetudine di pensiero e di azione necessaria per la sopravvivenza di una società democratica e del benessere di ogni individuo» (*ivi*, pp. 48-49).

Affinché diventi habitus mentale di ciascuno, la democrazia deve essere vissuta nell'esperienza quotidiana. Per questo la scuola, in quanto principale agenzia educativa, riveste un ruolo tanto più significativo quanto più è in grado di fornire ai giovani la possibilità di partecipare all'organizzazione democratica della vita scolastica.

Kohlberg, come Dewey, vede nella scuola lo strumento principale per garantire il funzionamento della democrazia. In questo senso, Kohlberg (1980) afferma che «se i giovani non sperimentano ampie e profonde forme di impegno partecipativo a scuola, è molto probabile che una volta fuori di essa non cercheranno o addirittura eviteranno le opportunità di partecipazione e di assunzione di responsabilità pubbliche» (cit. in Grion, & Cook-Sather, 2013, p.150).

In effetti, quello dell'apatia politica è un fenomeno che risale già alla seconda metà del '900 e la cui crescita costante e inesorabile non sembra arrestarsi.

Alcune ricerche sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997, 2007) hanno rivelato che questo disinteresse è spesso presen-

³⁴ Dewey, J. (1916), trad. it. (2004), *Democrazia e educazione*, Milano: Sansoni, p. 108.

te nei giovani, i quali rischiano, in mancanza di una buona educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, di chiamarsi fuori dalla cosa pubblica o nel migliore dei casi di esercitare i propri diritti politici solo per farne «un uso personale nel proprio interesse» per usare un'espressione di Tocqueville (cit. in Bobbio, 1984, p. 30).

Per questo il suffragio popolare di per sé non garantisce la sopravvivenza del sistema democratico³⁵.

Viceversa, la democrazia ha bisogno del "buon cittadino", del "cittadino educato", del cittadino consapevole. E come abbiamo visto nel capitolo primo, la formazione del cittadino dovrebbe essere uno degli esiti formativi della scuola secondaria superiore.

2.2. La formazione del cittadino

Un aspetto che caratterizza la democrazia, rispetto ad altre forme di governo, è che essa è composta da "cittadini" e non da "sudditi" o "schiavi".

Platone ha definito lo schiavo come uno che accetta da un altro gli scopi che determinano la sua condotta. Questa condizione si ha anche là dove non esistono giuridicamente schiavi. La si trova dovunque gli uomini sono occupati in attività che sono, sì, socialmente utili, ma di cui essi non capiscono l'utilità e per cui non provano interesse personale³⁶.

Dalle parole di Dewey risulta chiaro che una società composta da soggetti poco consapevoli e incapaci di pensare autonomamente – per questo di fatto "schiavi" o al più "sudditi" – è di per sé fortemente antidemocratica (Goussot, 2013).

Secondo Dewey le qualità che deve possedere un "buon cittadino"

vanno da tutto ciò che fa dell'individuo un piacevole compagno fino al civismo in senso politico e alla capacità di giudicare saggiamente gli uomini e le misure e di prendere una parte determinante nel fare le leggi e nell'obbedire ad esse.

³⁵ Una riflessione sugli aspetti dell'educazione che influiscono sulla formazione di attitudini e orientamenti democratici assume particolare rilevanza se pensiamo all'età dei soggetti coinvolti nella ricerca, giovani di 18 e 19 anni, chiamati quindi a esercitare per la prima volta il proprio diritto di voto.

³⁶ Dewey, J. (1916), trad. it. (2004), *Democrazia e educazione*, Milano: Sansoni, p. 108.

[...] Occorre avere ben chiaro che per efficienza sociale deve intendersi, in ultima analisi, nient'altro che la capacità di partecipare a uno scambio di esperienze. Comprende tutto ciò che rende la nostra esperienza più pregevole per gli altri, e tutto ciò che ci permette di partecipare più completamente alle valide esperienze altrui³⁷.

La scuola ha quindi il compito di promuovere nei giovani l'«acquisizione di strumenti per comprendere il mondo nel quale si trovano e diventare in questo modo dei cittadini responsabili» (Goussot, 2013, p. 31).

Come riporta Bobbio, in *Il futuro della democrazia*, già John Stuart Mill nelle *Considerazioni sul governo rappresentativo* del 1861 distingueva chiaramente tra cittadini attivi e cittadini passivi, specificando che, sebbene i governanti preferiscano generalmente i secondi, in quanto più “docili o indifferenti”, la democrazia ha assoluto bisogno dei primi per essere promossa, alimentata e rafforzata (Bobbio, 1984).

Ancora Bobbio ricorda una preziosa e ancora attuale distinzione tra

cultura da sudditi, orientata verso gli output del sistema, cioè verso i benefici che l'elettore spera di trarre dal sistema politico, e cultura partecipante, cioè orientata verso gli input, che è propria degli elettori che si considerano potenzialmente impegnati nell'articolazione delle domande e nella formazione delle decisioni³⁸.

Morin (2000) nella sua critica ai sistemi educativi occidentali mette in relazione il crescente “deficit democratico” che grava sulla nostra società con la tendenza del sistema di insegnamento “a disgiungere i problemi”, inducendo i giovani a perdere «le loro attitudini naturali a contestualizzare i saperi e a integrarli nei loro insiemi» (pp. 7-8).

A scuola gli studenti affrontano individualmente questioni parcellizzate e per lo più astratte, perdendo così la capacità di percepire i problemi nella loro dimensione globale, di affrontarli in collaborazione con gli altri e di sentirsi parte e partecipe di un'azione comune volta al raggiungimento di un obiettivo.

L'indebolimento di una percezione globale dei problemi, così come dell'essere tutti interconnessi a livello mondiale, conduce all'indebolimento del senso di responsabilità e di solidarietà, poiché in-

³⁷ *Ivi*, pp. 130-131.

³⁸ Bobbio, N. (1984), *Il futuro della democrazia*, Roma: Einaudi editore, p. 29.

duce ognuno a preoccuparsi solo delle proprie attività senza partecipare alle questioni che interessano il bene comune.

Secondo Morin,

L'educazione deve contribuire all'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) e insegnare a diventare un cittadino. Un cittadino, in una democrazia, si definisce attraverso la solidarietà e la responsabilità in rapporto alla sua patria³⁹,

estendendo però la nozione di cittadino al di là dei confini nazionali o europei per arrivare a "un'identità planetaria", in quanto figli della Patria-Terra.

Quindi, da una parte, si diventa cittadini solo quando si matura un sentimento di solidarietà e responsabilità verso il mondo e, dall'altra, tale sentimento non può essere sviluppato «né da pie esortazioni, né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione»⁴⁰, un sentimento di appartenenza che, nella specificità del singolo inserito in una determinata comunità e in una determinata scuola, non può essere creato da un sistema di insegnamento che privilegia il lavoro individuale, la competizione, il sapere astratto e parcellizzato, bandendo dall'esperienza scolastica ogni forma di impegno in un'attività comune dotata di senso e di scopo (Morin, 2000).

Come sottolinea Dewey, invece, l'educazione deve configurarsi come un "processo interattivo" in cui lo studente trovandosi al centro e, spinto dalla proprio curiosità e da una naturale tendenza all'autonomia, interagisce con educatori, compagni, ma anche con «rappresentazioni socio-culturali, linguaggi, materiali didattici, organizzazione dell'ambiente, metodi e strumenti»⁴¹, e come un processo di «liberazione delle capacità individuali in un progressivo sviluppo rivolto a scopi sociali»⁴².

In questo consiste l'educazione democratica: «una educazione alla responsabilità sociale che forma la persona a rispettare la libertà dell'altro ma anche il bene comune»⁴³, sviluppando le qualità e le potenzialità di ognuno.

³⁹ Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 65.

⁴⁰ *Ivi*, p. 75.

⁴¹ Goussot, A. (2013), *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in *Educazione Democratica*, anno III, n. 5(01), pp. 15-46, p. 27.

⁴² *Ivi*, p. 38.

⁴³ *Ivi*, p. 27.

2.3. L'importanza dell'orientamento alla leadership per i giovani e per la società

La nostra società è caratterizzata sempre più da una crisi del sistema di welfare e da una riduzione della spesa pubblica nei settori di interesse generale (la cura delle persone in difficoltà – anziani, disabili, ecc. – i servizi per l'infanzia, i servizi sanitari ecc.). L'incapacità dello Stato di soddisfare bisogni e istanze di una società sempre più complessa e articolata e la necessità di non demandare "certe questioni" solo al "Mercato", per scongiurare il rischio di veder violato il diritto di tutti a vivere secondo certi criteri di qualità, sta suscitando il bisogno di nuove generazioni in grado di aprirsi spazi di intervento e di partecipazione, di organizzarsi e operare sul territorio per rispondere all'interesse generale.

Purtroppo, invece, come riportato da Fielding (2012), assistiamo negli ultimi decenni ad una «crescente e progressiva disillusione dei giovani verso le forme partecipative delle democrazie» (cit. in Grion, & Cook-Sather, 2013 p. 150), così come un certo disinteresse per le sorti della vita della comunità in cui si è inseriti.

Al contrario, la nostra società ha bisogno di una nuova generazione di leader, intesi come cittadini attivi, partecipi e informati.

Come sostiene Dewey, infatti, non esiste libertà senza la capacità di assumersi responsabilità, abilità essenziale affinché una società sia realmente democratica.

Per Dewey la libertà non esiste senza la responsabilità e la consapevolezza che siamo legati agli altri e che tutti dobbiamo impegnarci nella difesa del bene comune per favorire la crescita di tutti, l'accesso di tutti, ciascuno secondo le proprie capacità, i propri modi e le proprie caratteristiche, al mondo delle conoscenze e del sapere. Solo degli adulti responsabili potranno mettere le future generazioni nelle condizioni di diventare cittadine e cittadini liberi di una democrazia reale e viva, e non di un simulacro di democrazia manipolata da un pugno di persone che detengono la ricchezza materiale e le leve del potere economico e quindi culturale⁴⁴.

Come abbiamo visto, l'educazione alla cittadinanza democratica è un tema complesso che può essere affrontato da diverse angolature, a seconda della gamma di conoscenze, competenze, atteggiamenti, orientamenti e motivazioni che si decida di privilegiare.

⁴⁴ *Ivi*, pp. 44-45.

Nell'ambito di questa indagine l'attenzione è focalizzata su quella che abbiamo ritenuto essere una "declinazione operativa" del concetto di cittadinanza, ossia l'orientamento alla leadership, inteso come insieme di atteggiamenti e valori necessari all'individuo per intervenire nella società come cittadino attivo, consapevole e responsabile e per operare in essa cambiamenti positivi.

Recentemente la leadership è stata menzionata tra le 22 *soft skills*⁴⁵ utili per il mondo del lavoro, individuate dall'Unione Europea come auspicabili esiti dei processi di apprendimento implementati a scuola.

La leadership viene delineata da Dewey come un processo che porta chiunque, in qualità di cittadino, ad assumere un ruolo attivo, proponendo soluzioni, innovazioni e assumendosi, per così dire, il rischio e la responsabilità dell'"impresa" per il miglioramento continuo della società.

Il bambino deve essere educato alla leadership così come all'obbedienza. Deve avere la capacità di auto dirigersi e la capacità di dirigere altri, capacità di amministrazione, capacità di assumere posizioni di responsabilità. In questo tipo di società bisogna non solo essere in grado di adattarsi ai cambiamenti, bisogna avere la capacità di orientare e dirigere questi cambiamenti⁴⁶.

Non si tratta certo di azioni da condurre da soli o al vertice di una qualche istituzione, quanto piuttosto di processi da attivare in collaborazione con altri, coordinandosi e confrontandosi all'interno del gruppo ristretto o allargato in vista di un obiettivo comune; si tratta della capacità di creare sinergie, di coinvolgere e motivare, ma anche di farsi coinvolgere e di trovare la motivazione a dare il proprio contributo senza ritirarsi su posizioni passive e distaccate. Ed è in questo senso che noi intendiamo la leadership, ossia come un'attitudine democratica essa stessa.

Dunque, la leadership è dal nostro punto di vista un processo fondamentale che ognuno dovrebbe essere in grado di attivare. Per questo,

⁴⁵ Esse sono definite come quelle abilità non legate ad un lavoro particolare, bensì trasferibili da un contesto lavorativo ad un altro, che rendono chi le possiede capace di operare efficacemente nel mondo del lavoro, oltre che nella vita di tutti i giorni (EC, 2011).

⁴⁶ Dewey, J. (1897), *Ethical principles underlying education*, EW vol. 5, p. 59, cit. in Lichtner, 2010, p. 4.

crediamo che la scuola debba essere nelle condizioni di promuovere tale capacità nei giovani per il bene della società e della democrazia.

La scuola può svolgere appieno il suo compito se si presenta come una comunità accogliente ed esperta, fondata su un patto educativo; una comunità che aiuta i giovani all'esercizio della cittadinanza attiva e responsabile, all'esperienza del metodo democratico, al rispetto della legalità, al valore della gratuità e del dono nelle relazioni personali, all'importanza del bene comune⁴⁷.

Dunque, è a scuola che l'orientamento alla leadership, la partecipazione attiva, la cittadinanza e il senso di responsabilità vanno sviluppati. Ma per educare le giovani generazioni alla partecipazione democratica è necessario «[porre] gli allievi nelle condizioni di esprimersi e partecipare attivamente alla vita della scuola, assumendosi responsabilità personali e collettive, sia in relazione ai percorsi di apprendimento che ai processi scolastici in generale» (Grion, & Cook-Sather 2013, p.141).

Spesso, invece, è proprio a scuola che i giovani subiscono e acquisiscono un ruolo passivo, in un contesto in cui il raggio d'azione e gli spazi di partecipazione per loro sono piuttosto limitati. Tali aspetti verranno approfonditi più avanti nel capitolo successivo.

2.3.1. *La leadership come fenomeno complesso*

I termini "leader" e "leadership", pur provenienti dal contesto anglosassone, sono vocaboli «ormai entrati nell'uso corrente di molte altre lingue» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 163), forse perché definiscono allo stesso tempo «lo status, il comportamento, l'insieme dei tratti che caratterizzano la persona che accentra l'interesse o che assicura la conduzione di un gruppo» (*ibidem*).

La leadership si presenta come un fenomeno complesso che ha attirato numerosi approcci di studio anche molto diversi tra loro. Per questo determinare una definizione di leadership che sia ampiamente condivisa dai ricercatori è piuttosto difficile. In effetti le numerose definizioni che sono state date del fenomeno risentono della corrente di ricerca cui fanno riferimento.

Un tentativo di fare ordine è costituito dal lavoro di Bass (1990) che ha elencato le definizioni più ricorrenti date al termine leadership: «di-

⁴⁷ D.P.R. 88/2010, Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Secondo biennio e quinto anno, p. 2.

mensione della personalità, strumento per raggiungere i risultati, determinante dei processi di gruppo, esercizio di influenza, forma di persuasione, relazione di potere, arte di avere seguito» (Ghislieri, & Quaglino in Argentero, Cortese, & Piccardo, 2009, p. 231).

Da sottolineare, inoltre, la specificità del termine leadership rispetto al termine management con il quale viene spesso confuso: mentre "management" può essere definito come «una relazione di autorità finalizzata a produrre e vendere beni e/o servizi come esito di un'attività coordinata» (ivi, p. 232); "leadership" si riferisce piuttosto a «una relazione d'influenza tesa a realizzare significativi cambiamenti» (ibidem).

In linea generale potremmo dire che la leadership è un processo che implica l'interazione fra leader, *followers* (gli altri membri del gruppo) e situazioni.

Hollander (1985), infatti, sottolinea che la leadership

è un processo che coinvolge non solo il leader [...] ma anche i seguaci (*followers*) o «subordinati» che hanno un ruolo attivo nelle attività di gruppo, ivi comprese anche le azioni per stimolare il leader. Inoltre, tutti i leader sono in alcuni momenti seguaci, come pure i seguaci operano come leader. In ogni gruppo o organizzazione devono essere portate a compimento varie funzioni di leadership, che non possono essere *in toto* assunte dal leader [...]⁴⁸.

La leadership si situa, dunque, nell'«intersezione di tre fattori: la situazione (struttura sociale, tipo di compito, norme, storia del gruppo), il leader (sue competenze, motivazioni, legittimità, caratteristiche personali)» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 165).

Nel corso del tempo gli studi sulla leadership si sono concentrati su uno di questi fattori oppure hanno tentato di comprendere le relazioni che intercorrono tra essi. Si è passati così da una prima fase di studio caratterizzata da «una visione della leadership strategico-manipolativa, in cui la relazione è sempre al servizio del raggiungimento degli obiettivi e i *follower* sono l'elemento "debole"» (Ghislieri, & Quaglino in Argentero, Cortese, & Piccardo, 2009, p.251), ad una seconda fase che arriva sino ai giorni nostri in cui l'azione del leader e il processo di leadership vengono visti «in termini di sviluppo, sostegno, apprendimento e crescita dei *follower*» (ibidem).

Nei contributi più recenti inoltre viene messa al centro del processo di leadership la relazione di fiducia tra leader e *follower* e la funzione svolta

⁴⁸ Speltini, & Palmonari, (1999). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino, p. 164.

dal leader «di guida, di sostegno dell’iniziativa e di facilitazione della partecipazione» (*ivi*, p. 252).

Nel paragrafo successivo abbiamo sintetizzato le principali tappe della ricerca sulla leadership, rimandandone l’approfondimento sistematico ad altri contributi (du Mérac, 2017a; Argentero, Cortese, & Piccardo, 2009, Speltini, & Palmonari, 1999, Rost, 1991).

2.3.2. *Le tappe principali della ricerca sulla leadership*

In questo paragrafo riportiamo, senza pretesa di esaustività, i principali studi sulla leadership, allo scopo di fornire un quadro dell’evoluzione delle teorie in questo ambito di indagine.

Nella prima metà del ‘900 si sviluppò una filone di studi sul fenomeno della leadership, conosciuto come *Teoria dei tratti*, che partivano dal presupposto che abilità e caratteristiche dei leader fossero tratti sostanzialmente stabili della personalità (McKenna, 2000).

Si tratta di un approccio che ha tentato di rilevare una serie di tratti di personalità che caratterizzassero in modo stabile il leader, in base all’assunto che «leader si nasce e non si diventa» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 166). Tra gli studi realizzati seguendo tale approccio citiamo quelli di Terman (1904) e di Bowden (1926).

Le rassegne della letteratura sulla personalità come fattore determinante della leadership ad opera di Stogdill (1948, 1974, cit. in Northouse, 1997) e Mann (1959) hanno portato alla conclusione che l’efficacia dell’approccio dei tratti allo studio della leadership sia piuttosto limitato e che al massimo l’efficacia di alcune caratteristiche del leader sia da posse in relazione con le specificità della situazione.

Sebbene tale approccio abbia avuto il merito di evidenziare le specificità che caratterizzano un leader, esso ha due grandi debolezze: la prima riguarda il fatto di aver preso in considerazione solo un elemento del processo, ossia il leader, tralasciando di osservare il ruolo del gruppo e della situazione; la seconda, invece, riguarda l’assenza di risvolti applicativi che caratterizza tale teoria nella quale non viene dato spazio all’apprendimento e allo sviluppo di abilità per diventare buoni leader.

L’inefficacia della Teoria dei tratti portò allo sviluppo di due nuovi filoni di studio, uno legato ai comportamenti del leader e agli stili di leadership, e l’altro basato su un approccio situazioni sta, rivolto all’analisi delle caratteristiche della situazione in cui il leader e i membri del gruppo sono coinvolti.

Il filone di ricerca relativo agli stili di leadership si concentra sullo studio del comportamento del leader, che si manifesta in linea generale (ma con molte varianti all'interno dei singoli studi) in tre tipologie di stili di leadership: orientata al compito, orientata alle relazioni, permissiva o laissez-faire.

Tra le ricerche realizzate in questo ambito ricordiamo lo studio classico di Lewin, Lippitt e White (1939), White e Lippitt (1968), il programma di ricerche dell'Ohio State University condotto da Stogdill, Fleishman e Hemphill (1947), gli studi condotti negli stessi anni dai ricercatori dell'Università del Michigan, lo studio di Blake e Mouton (1964). Anche in questo caso, l'attenzione al comportamento del leader tende a sottovalutare le situazioni concrete in cui un determinato stile di leadership si realizza.

In reazione ai filoni di ricerca precedenti, si sviluppò l'*approccio situazionista*, il cui principale esponente è Hemphill (1949). Tale approccio si propone di identificare le richieste situazionali nei confronti della leadership, che fanno sì che emerga un leader piuttosto che un altro.

Pur avendo messo in luce finalmente i legami della leadership con fattori contestuali, tale approccio ha tralasciato in maniera significativa le caratteristiche del leader e ha limitato la nozione di situazione quasi unicamente alle richieste e alle attese relative al compito da parte del gruppo da condurre.

Nati come tentativo di superare i limiti degli studi sul comportamento del leader e dell'approccio situazionista, i *modelli della contingenza* si propongono di esaminare l'interazione fra lo stile di leadership e la situazione:

in tal modo viene superata l'idea semplicistica che esista una forma di leadership ottimale o addirittura ideale, [...], mentre viene riconosciuto che l'efficacia di una leadership è legata a contingenze, situazioni particolari che il leader efficace deve saper correttamente diagnosticare per modulare il proprio comportamento in vista del raggiungimento degli obiettivi⁴⁹.

I principali modelli teorici della contingenza sono quelli di Fiedler (1965, 1978), di Vroom e Yetton (1973), di Hersey e Blanchard (1982) e la path-goal theory di House (1971).

Tuttavia, si tratta ancora di studi fortemente orientati alla figura del leader in cui i fattori situazionali analizzati di fatto costituiscono solo

⁴⁹ *Ivi*, p. 178.

un'esigua selezione di tutti i fattori che potrebbero intervenire nella realtà.

Rispetto alle precedenti, le *teoria transazionale* e le *teorie dello scambio* attribuiscono un ruolo più ampio ai membri del gruppo, basandosi sull'idea che «le relazioni fra il leader e i membri di un gruppo si sviluppano e si mantengono attraverso un reciproco scambio di risorse significative» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 188).

Tra le ricerche più importanti in questo filone citiamo il modello di credito idiosincratico di Hollander (1958, 1964), la teoria del rapporto diadico-verticale di Graen (1975) e il modello di costruzione della leadership di Graen e Uhl-Bien (1991, 1995).

La *Teoria della leadership trasformazionale* introduce una nuova visione della leadership come un processo «che trasforma gli individui in esso coinvolti, cioè sia il leader sia i suoi seguaci» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 197).

In questa corrente di ricerca rientrano la teoria motivazionale di Burns (1978), la teoria della leadership carismatica elaborata da House (1976), la teoria di Bass (1985) perfezionata in seguito da Bass e Avolio (1996). La leadership viene analizzata come un processo basato «non sui bisogni contingenti del leader e dei seguaci, ma su un corpus di valori che spingono al superamento degli interessi soggettivi in vista di un bene comune [...]. Inoltre, questo tipo di leadership non è una mera questione di capacità del leader, ma può realizzarsi solo in un potente processo interattivo che coinvolge insieme tanto i bisogni e i valori del leader quanto quelli dei seguaci» (Speltini, & Palmonari, 1999, p. 202).

Attualmente l'enfasi dei ricercatori viene posta sul binomio leadership-cambiamento e sul ruolo che in questo processo giocano i valori individuali, del gruppo e della società.

Il costrutto di leadership cui si ispira la nostra ricerca fa riferimento a questo filone di indagine.

2.3.3. Il costrutto di leadership nella presente ricerca: Social Change Model of Leadership Development

In continuità con lo studio realizzato da du Mérac, il modello teorico di leadership adottato in questa indagine è il *Social Change Model of Leadership Development* (HERI, 1996).

Le motivazioni alla base della scelta di tale modello risiedono nel fatto che il Social Change Model «è stato pensato come quadro concettuale per la ricerca sullo sviluppo della leadership degli studenti universitari

ed è stato poi ampliato, per essere adattato anche alla ricerca su ragazzi più giovani» (du Mérac, 2014b, p. 518). Rispetto ad altre teorie sulla leadership, quindi, sviluppatasi in contesti organizzativi, il SCM sembra uno dei più adatti ad essere utilizzato in un'indagine sui livelli di leadership degli adolescenti.

Tale costrutto, infatti, si inserisce all'interno di studi che hanno come obiettivo lo sviluppo della leadership negli studenti, il *Relational Leadership Model* (Komives et al., 1998, 2007), il *Servant Leadership Model* (Greenleaf, 1977) e la *Leadership Challenge* (Kouzes & Posner, 2002).

Inoltre, poiché la nostra indagine, si inserisce nel quadro più ampio dell'educazione alla cittadinanza, al senso di responsabilità e all'autonomia dei giovani, di cui la leadership è espressione, avevamo bisogno di un modello che facesse riferimento ad un sistema di valori condivisi ispirati alla democrazia, alla solidarietà e all'interesse per il bene comune.

Il SCM, infatti, descrive la leadership come un processo basato su valori – quali equità, giustizia sociale, conoscenza di se stessi, miglioramento personale, collaborazione, servizio per il bene comune (“*service*”) – ritenuti indispensabili affinché una società sia realmente democratica.

In base a questo modello teorico, il processo di leadership è orientato al cambiamento al quale prende parte tanto il leader quanto ogni altro membro del gruppo. Il leader è colui che riesce a promuovere cambiamenti nella comunità in cui agisce in un processo caratterizzato da «rapporti di collaborazione che portano ad un'azione collettiva fondata su valori condivisi da persone che lavorano insieme per produrre un cambiamento positivo» (HERI, 1996).

Il cambiamento, rendere il mondo e la società migliori per se stessi e per gli altri, è visto proprio come punto d'arrivo o obiettivo finale al quale dovrebbe portare ogni processo di leadership (HERI, 1996).

Inoltre, la leadership è un atteggiamento che può essere appreso e allenato e a seconda della situazione chiunque può assumere il ruolo di leader. In questo senso risulta fondamentale la possibilità di farne esperienza e l'ambiente all'interno del quale tale esperienza viene vissuta riveste un ruolo chiave.

Il *Social Change Model of Leadership Development* (HERI, 1996) si caratterizza per l'articolazione in tre dimensioni (o valori) che ritroviamo spesso nelle definizioni di competenze di cittadinanza democratica elaborate a livello internazionale e nazionale, ossia una dimensione legata ai valori individuali, che includono la consapevolezza di sé, la coerenza tra i propri valori e le proprie azioni, la capacità di impegnarsi e assu-

mersi responsabilità, un'altra legata alle dinamiche di gruppo, che includono l'attitudine a collaborare con altri, la capacità di raggiungere obiettivi comuni, la disponibilità a confrontarsi con gli altri membri del gruppo, e una legata agli orientamenti verso la comunità ristretta e allargata, che coincide con la cittadinanza attiva e il senso di responsabilità nei confronti della collettività (agire consapevolmente per il bene comune).

All'interno di tale costrutto teorico, quindi, «l'impegno di un individuo, diretto a un cambiamento sociale positivo, implica l'espressione di questi 3 valori. Ciascuno di questi costrutti è stato concepito come un insieme di conoscenza (abilità), modi di essere (atteggiamenti) e di fare (comportamenti)» (du Mérac, 2014b, p. 519).

Tali atteggiamenti e orientamenti, su cui si concentra il modello di leadership adottato, sembrano in sintonia con l'idea di cittadinanza consapevole e di partecipazione attiva che da molte istituzioni e organizzazioni internazionali viene caldeggiata come uno degli esiti più importanti dei processi di apprendimento per la società attuale.

Lungi dall'essere una capacità appannaggio di pochi da utilizzare solo in determinati contesti o quando si assume formalmente un ruolo di "comando", la leadership va intesa come un atteggiamento da promuovere negli adolescenti affinché essi possano prendere parte attiva alla vita della società, con consapevolezza, senso critico e spirito di iniziativa.

Quella che qui viene proposta, infatti, è una concezione di leadership che differisce per molti aspetti da quella che vede il *leader* come colui che occupa formalmente la posizione di capo, e i *followers* come degli esecutori passivi di decisioni prese da altri. Al contrario, ognuno può agire come leader per produrre cambiamento senza necessariamente occupare una posizione di potere.

Poiché la leadership, come altri atteggiamenti, può essere appresa e allenata, risulta fondamentale la possibilità di fare esperienze in cui essa possa essere effettivamente esercitata. In questo senso l'ambiente all'interno del quale tale esperienza viene vissuta gioca un ruolo fondamentale.

Come suggeriscono le ricerche in questo ambito condotte da alcuni gruppi di ricerca negli Stati Uniti⁵⁰, lo strumento principale per svilup-

⁵⁰ Cfr. Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs; Dugan, J. P., Komives, S. R., & Associates (2009). *Multi-Institutional Study of Leader-*

pare questo tipo di atteggiamento è la partecipazione ad attività o progetti utili per la comunità di riferimento (classe, scuola, quartiere, collettività).

Il gruppo dei pari costituisce la risorsa più importante per lo sviluppo di queste capacità nei giovani (Astin, 1993). Lo sviluppo della leadership è associato, per esempio, alla partecipazione a progetti di volontariato, ad attività di tutoring nei confronti di altri studenti, alla realizzazione di progetti di gruppo.

Il processo di leadership coinvolge relazioni basate sulla collaborazione che portano ad un'azione collettiva fondata su valori condivisi e orientata alla realizzazione del cambiamento (HERI, 1996).

Si tratta d una dimensione di tipo affettivo-motivazionale e relazionale, che si concretizza in disposizioni e atteggiamenti nei confronti degli altri e delle situazioni e dei problemi che si incontrano.

Dunque, è nella relazione con l'altro che si sviluppa la leadership quale processo collaborativo che attiva negli individui la capacità di guidare e farsi guidare, di ascoltare, di assumersi responsabilità, di fissarsi un obiettivo, di impegnarsi per raggiungerlo non per interesse personale ma nell'interesse di tutti (Dugan, & Komives, 2009).

L'obiettivo finale di ogni processo di leadership deve essere, infatti, quello di rendere il mondo e la società migliori per se stessi e per gli altri (HERI, 1996).

In quest'ottica, essere leader democratici e collaborativi diventa un requisito fondamentale per i cittadini di oggi e di domani.

Capitolo terzo

Contesti educativi: tra educazione formale e non-formale

Ai giovani di oggi è richiesta l'acquisizione di un insieme di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti, che li renda capaci di inserirsi adeguatamente nel mondo del lavoro, di diventare cittadini consapevoli e produttivi, di continuare ad apprendere per tutta la vita.

Per sviluppare nei giovani atteggiamenti di partecipazione attiva, collaborazione, assunzione di responsabilità, è necessario metterli nelle condizioni di farne esperienza diretta all'interno di un contesto educativo.

Quando pensiamo all'apprendimento, il nostro diretto e principale riferimento culturale è sicuramente rappresentato dalla scuola.

Ma il contesto "scuola" possiede le caratteristiche che consentono agli studenti di collaborare, definire obiettivi, sentirsi parte di un gruppo, assumersi responsabilità, sentirsi utili per la collettività?

Il tipo di apprendimento di cui stiamo parlando, infatti, è qualcosa di molto più ampio della semplice memorizzazione o elaborazione di informazioni su cui il sistema d'insegnamento scolastico in Italia, ma non solo, è ancora per molti versi imperniato (ISFOL, 2014).

L'apprendimento va riconosciuto per ciò che realmente è, ossia come «la condizione essenziale degli esseri umani» (ISFOL, 2014, p. 13). che si realizza quotidianamente in molteplici contesti di vita (e per tutto l'arco della vita), dove pratica e teoria si integrano continuamente attraverso l'esperienza.

Inoltre, l'apprendimento si configura come un processo complesso che porta con sé una serie di epifenomeni cognitivi, relazionali, sociali, affettivi, emotivi. A questi aspetti, che si ritrovano in tutte le situazioni di apprendimento, viene riconosciuto un peso diverso a seconda del contesto educativo in cui l'apprendimento avviene (formale, non-formale, informale).

Alla luce delle più recenti richieste da parte del mondo del lavoro e della società in generale, si sta lentamente realizzando un «mutamento paradigmatico che interessa gli ambienti di apprendimento (scolastici, formativi, lavorativi), fondato sul passaggio da una concezione statica di contenuti curriculari del sistema di istruzione e formazione ad una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e attitudini adeguate ai molteplici contesti di vita e lavoro» (ISFOL, 2014, p. 10).

In quest'ottica quello scolastico, dove prevale il "cognitivo", deve essere considerato solo come uno dei tanti casi di apprendimento – non più il principale quindi – e inserito in una galassia di situazioni più o meno strutturate, in cui ragionevolmente si prendano in considerazione tutti gli aspetti del processo di apprendimento se si vuole giungere al pieno sviluppo delle persone.

Alcuni organismi internazionali e la stessa Unione Europea riconoscono all'educazione non formale e informale un ruolo sempre più significativo nella formazione delle giovani generazioni.

In particolare, l'educazione non formale, date le sue caratteristiche, la sua diffusione e il suo esser radicata nel territorio e le metodologie educative implementate che privilegiano una modalità esperienziale di apprendimento, può in questo senso offrire un contributo prezioso.

Con questo non si vuole dire che l'apprendimento debba essere lasciato al caso, al buon senso o alle "tasche" delle famiglie o che la scuola non abbia più un ruolo nella società. Al contrario, si vuole sottolineare che affinché il sistema scolastico non perda totalmente di significato, per sopravvivere solo come vuoto adempimento burocratico o al più come sistema di mera "istruzione", è necessario che si apra e si lasci "contaminare" da altri approcci e metodi, alla ricerca di "alleati" sul territorio con cui elaborare progetti educativi di ampio respiro.

3.1. Il ruolo del contesto nella crescita personale dei giovani: le teorie di riferimento

Il discorso sulle caratteristiche che la scuola dovrebbe avere per promuovere nei giovani autonomia, responsabilità, cooperazione e orientamento alla leadership si lega al ruolo che il contesto, in cui i giovani vivono un'esperienza educativa, riveste nella loro formazione.

Diversi psicologi, pedagogisti e studiosi dell'educazione, tra i quali Vygotskij, Dewey, Kohlberg e Brofenbrenner, hanno riconosciuto l'importanza dell'"ambiente" nella crescita intellettuale e morale dei giovani.

Vygotskij (1926) attribuisce all'ambiente sociale una funzione educativa fondamentale, riconoscendo a questo il potere di influenzare e modificare i comportamenti umani: «il carattere dell'educazione dell'uomo è determinato interamente dall'ambiente sociale nel quale cresce e si sviluppa. Quest'ultimo incide sull'uomo non sempre in modo immediato e

diretto, ma anche indirettamente [...]»⁵¹, attraverso “stimoli sociali” quali norme, regole, gusti che influenzano il comportamento dell’uomo.

In base alla sua teoria, l’ambiente sociale costituirebbe la vera “leva del processo educativo” in quanto la formazione dei giovani avviene attraverso la relazione, o meglio una pluralità di relazioni, all’interno di attività comunitarie. Secondo Vygotskij, infatti, «il bambino si appropria di forme sociali di comportamento e le trasferisce su se stesso.[...].[In questo senso,] Noi diventiamo noi stessi attraverso gli altri»⁵² all’interno dell’ambiente sociale in cui siamo inseriti.

L’ambiente gioca un ruolo chiave anche per quanto riguarda l’educazione ai valori. Secondo l’autore, infatti, non ha senso impartire regole verbali non strettamente collegate al comportamento. In altre parole, l’educazione morale o l’educazione ai valori per essere efficace «deve mescolarsi, in maniera del tutto impercettibile, nelle forme di comportamento abituali, stabilite e regolate dall’ambiente sociale»⁵³.

E questo vale soprattutto nella scuola: «l’autonomia e l’organizzazione dei bambini nella scuola sono i mezzi migliori di educazione morale nell’ambito scolastico»⁵⁴; questo vale a maggior ragione per chi si trova nel periodo dell’adolescenza, «caratterizzata dall’instaurarsi definitivo dei rapporti con l’ambiente»⁵⁵.

Secondo Vygotskij, l’educazione ai valori deve essere basata sull’organizzazione dei rapporti sociali all’interno del gruppo dei pari e sulla relazione di fiducia con gli adulti:

Organizzare un ambiente sociale nella scuola non vuol dire solo creare una costituzione, un regolamento per la gestione scolastica, convocare i bambini alle riunioni generali, fare delle elezioni e rispettare le forme di collettività che essi hanno tanto volentieri assimilato dagli adulti. Significa, piuttosto, una preoccupazione verso quei rapporti realmente sociali che devono pervadere questo ambiente. Cominciando dai rapporti intimi e di amicizia che coinvolgono piccoli gruppi sociali, passando quindi ad associazioni più ampie di carattere amichevole e finendo con le più vaste e grandi forme di movimento infantile, la scuola

⁵¹ Vygotskij, L.S. (1926), trad. it. (2006), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all’insegnamento e all’educazione*, Trento: Erikson, p. 253.

⁵² Veggetti, M.S. (1994). *Lev Semenovic Vygotskij. Psicologia – Cultura – Storia*, Firenze: Giunti Lisciani Editori, p. 76.

⁵³ Vygotskij, L.S. (1926), trad. it. (2006), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all’insegnamento e all’educazione*, Trento: Erikson, p. 268.

⁵⁴ *Ivi*, p. 277.

⁵⁵ *Ivi*, p. 258.

deve permeare e avvolgere la vita dei bambini con migliaia di rapporti sociali che aiutino la formazione del carattere morale. L'opinione generale sull'educazione non ha in nessun'altra dimensione una tale forza e giustizia: educare significa organizzare la vita; in una vita ben predisposta i bambini crescono bene⁵⁶.

Anche Dewey pone una grande attenzione alla funzione educativa dell'ambiente sociale.

Secondo Dewey (1916/2004),

l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano. [...] Proprio perché la vita non significa semplice esistenza passiva [...], ma un modo di agire, "ambiente" significa ciò che influenza questa attività come incentivo o come freno⁵⁷.

Il concetto di ambiente sociale è centrale poiché un individuo interagisce con un contesto e «ciò che fa e ciò che può fare dipendono da ciò che gli altri si aspettano, esigono, approvano o condannano. Un essere collegato con altri esseri non può esercitare le sue proprie attività senza tener conto delle attività degli altri» (Dewey, 1916/2004, p. 15).

I diversi contesti in cui si trova inserito l'individuo (famiglia, gruppo dei pari, appartenenza culturale, politica, religiosa, ecc.) lo influenzano fin dalla nascita con la loro azione educativa e formativa, più o meno esplicita, facendone al contempo un soggetto collettivo e individuale (Goussot, 2013).

Dewey definisce l'educazione come un processo indiretto che avviene per mezzo dell'ambiente. Poiché l'ambiente sociale – in quanto educativo - «forma la disposizione mentale ed emotiva della condotta negli individui [...] l'unico modo per gli adulti di controllare coscientemente il genere di educazione che ricevono gli immaturi, è il controllo dell'ambiente nel quale agiscono, e perciò sentono e pensano» (*ivi*, p. 20).

Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. (...) Una società moderna è fatta di molte società collegate più o meno strettamente. Ogni famiglia con la sua cerchia immediata di amici forma una società; il gruppo di compagni di gioco di un villaggio o di una strada for-

⁵⁶ *Ivi*, pp. 277-278.

⁵⁷ Dewey, J. (1916), trad. it. (2004), *Democrazia e educazione*, Milano: Sansoni, pp. 12-13.

ma una comunità; ogni gruppo di affari, ogni circolo, ne forma un altro.(...) Ognuno di questi gruppi esercita un'influenza formativa sulle disposizioni attive dei suoi membri. (...) Ognuno di essi è un tipo di vita associata o di comunità proprio come lo sono una famiglia, una città, uno Stato⁵⁸.

La scuola è un contesto chiave in quanto da una parte, rispetto ad altri contesti (famiglia, gruppo sociale, politico o religioso), la sua funzione educativa è esplicita e intenzionale, e dall'altra ha il compito di essere connessa alla vita sociale con lo scopo di rendere gli "immaturi"⁵⁹ dei «soggetti pensanti, autonomi e responsabili» (Goussot, 2013, p. 37).

Per questo rendere "le cose" significative per gli studenti comporta necessariamente la messa a punto di un "ambiente adatto allo scopo", ossia speciale, per certi versi semplificato, per altri purificato, per altri ancora più inclusivo ed equilibrato; e la scuola ne è l'esempio tipico.

Ancora Dewey afferma che per educare occorre rendere gli studenti "soci in una comune attività". Secondo l'autore americano, l'ambiente infatti «è veramente educativo nei suoi effetti solo fin dove l'individuo partecipa e condivide un'attività comune» (Dewey, 2004, p. 24), dando particolare valore e rilievo alla dimensione relazionale dell'apprendimento.

Gli educatori devono muoversi velocemente verso una organizzazione della scuola stessa come comunità cooperativa. La tendenza individualistica dell'educazione – nel senso ristretto di individualismo – ha stimolato l'adozione di metodi e richiami competitivi nella scuola. [...] Non andrà avanti a lungo una semplice istruzione la quale non sia accompagnata dalla diretta partecipazione agli affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria. Per quanto è possibile, specialmente con gli studenti della scuola secondaria e dei collegi questa partecipazione dovrebbe estendersi al di là della scuola, fino ad includere un'attività di partecipazione ad alcuni aspetti della più ampia vita comunitaria⁶⁰.

⁵⁸ *Ivi*, p. 27.

⁵⁹ Dewey definisce il soggetto che apprende – bambino o adolescente che sia – "immaturato", quindi non inferiore ma qualcuno «che deve maturare per potere sviluppare tutte le sue potenzialità, esprimerle tramite l'esperienza educativa» (Goussot, 2013, p. 30). In questo consiste la necessità stessa dell'educazione e conseguentemente la responsabilità degli adulti nei confronti delle giovani generazioni.

⁶⁰ Dewey, J., & Childs, J.L. (1981), tr. it., *La frontiera educativa*, Firenze: La Nuova Italia, p. 149, cit. in Goussot, 2013, p. 35-36.

Kohlberg, riprendendo alcuni passi della teoria di Dewey, è convinto che l'ambiente eserciti un ruolo significativo nella crescita morale del discente, poiché ciò che i giovani sperimentano a scuola, anche in termini di opportunità di partecipazione e di assunzione di responsabilità, ha profonde ripercussioni sui modelli relazionali e di comportamento che essi metteranno in atto una volta usciti dal sistema di istruzione (Viganò, 1991).

Kohlberg evidenzia che l'ambiente con le sue caratteristiche può fungere da elemento stimolante o inibitorio alla crescita morale dei giovani. In questo processo, gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nel rendere la partecipazione democratica un aspetto essenziale dell'esperienza scolastica, stimolando la cooperazione piuttosto che la competizione e favorendo atteggiamenti di autonomia piuttosto che di subordinazione (Viganò, 1991).

Kohlberg insiste sull'importanza che riveste il "curricolo latente", attraverso cui i giovani apprendono veri e propri modelli di comportamento e che influisce sul clima relazionale e sulle condotte tra alunni.

L'azione educativa, osserva il Kohlberg, non è mai esente da idee precise quanto ai problemi etici, siano esse implicite o esplicite. A suo parere «piaccia o non piaccia agli insegnanti, essi sono educatori (o diseducatori) sotto il profilo morale in quanto fautori di un 'curricolo latente', sotteso all'atmosfera morale della classe»⁶¹.

Infine, Bronfenbrenner (1979) attribuisce all'esperienza soggettiva dell'ambiente un ruolo decisivo nel determinare il corso della crescita psicologica dell'individuo (du Mérac, 2017a). In base al modello ecologico sviluppato dall'autore, infatti,

le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente⁶².

⁶¹ Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, Milano: Vita e Pensiero, p. 36.

⁶² Bronfenbrenner, U. (1979), trad. it. (1984) *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino, pp. 55-56, cit. in du Mérac, 2017a, p. 59.

In base a questa prospettiva, appare chiara l'importanza di dare voce agli studenti per capire davvero cosa funziona e cosa deve essere cambiato nei processi educativi implementati a scuola, affinché essi risultino efficaci e soddisfacenti per chi li vive. Infatti, sono proprio gli studenti a possedere «un punto di vista unico su ciò che accade quotidianamente nelle scuole e nelle classi [...] e sulle dinamiche che si instaurano nelle loro scuole e comunità [...], così che possono darci informazioni su ciò che realmente vi si svolge» (Grion, & Cook-Sather, 2013, p. 29).

3.2. L'organizzazione del contesto scolastico: criticità e sfide

La scuola fu per noi costrizione, noia, scoramento, fu un posto dove bisognava inghiottire in porzioni esattamente preparate la «scienza di quel che non è degno a sapersi», cioè materie scolastiche, o rese scolastiche, che sentivamo remote da ogni interesse personale. Era un apprendere ottuso e vuoto, non per la vita, ma per la scuola, impostoci dalla antica pedagogia. L'unico momento di vera, intensa felicità che io debbo alla scuola, fu quello in cui potei chiudere per sempre alle mie spalle la sua porta⁶³.

Sarebbe interessante far leggere il brano sopra riportato agli studenti di oggi e osservare la loro reazione. Quanti di loro si ritroverebbe in quelle parole severe contro la scuola? Se non per tutti, almeno per molti la scuola è stata anche questo.

E sebbene non manchino nel dibattito italiano le opinioni di coloro che auspicherebbero a un ritorno alla scuola di un tempo, vista nostalgicamente come migliore di quella attuale, occorre sottolineare il fatto che non solo la scuola di una volta è per l'appunto di un'altra epoca e quindi difficilmente potrebbe convivere con le esigenze formative della società attuale, ma anche che la scuola di oggi nella sua organizzazione strutturale e relazionale non sembra cambiata un granché rispetto a quella di ieri (Campione, 2010).

La scuola oggi non solo appare inadeguata a fornire le conoscenze e le abilità per il mondo del lavoro, ma proprio per le sue caratteristiche organizzative – che generano o richiedono dinamiche relazionali spesso sbilanciate (se pensiamo al rapporto insegnante-studente) e una buona dose di individualismo, se non una vera e propria competizione (se pen-

⁶³ Zweig, S. (1941), trad. it (2010), *Il mondo di ieri*, Milano: Mondadori, p. 31, cit. in Campione, 2010, p. 138.

siamo ai rapporti tra pari) – risulta sprovvista degli strumenti necessari a formare i cittadini di domani.

Da questo punto di vista, secondo Cavalli, la scuola ha di fronte a sé non poche sfide: da una parte «deve poter fornire uno spazio dove imparare a ragionare (e argomentare) intorno a questioni eticamente rilevanti, nel rispetto dei valori di ciascuno» (Campione, 2010, p. 123), dall'altra deve confrontarsi con le altre agenzie educative presenti sul territorio – associazioni educative di vario tipo – e nei contesti di vita dei giovani – i media, i gruppi dei pari, ecc. – nella consapevolezza che ciò che avviene fuori dalla scuola, proprio per la sua natura esperienziale, ha spesso un impatto sui processi di sviluppo mentale e morale dei giovani ancora maggiore.

Proprio perché la dimensione etica e l'acquisizione di determinati atteggiamenti e valori coinvolge gli aspetti relazionali dello stare a scuola, prima di tutto il rapporto insegnante-studente, la difficoltà maggiore, secondo il sociologo, è tradurre queste necessità «in azioni concrete da fare in classe o anche in atteggiamenti da adottare nelle situazioni che si presentano nella vita scolastica di tutti i giorni» (*ibidem*). Ad ogni modo, sottolinea Cavalli, piuttosto che progettare discipline ad hoc, occorre ripensare la formazione degli insegnanti, cui spesso mancano strumenti e strategie per impostare azioni “educative” e non meramente “istruttive” (Campione, 2010).

Come sottolinea Lichtner (2010), la scuola ha una responsabilità morale nei confronti della società, che deve assolvere prendendosi l'onere e l'onore di educare i giovani alla responsabilità sociale, obiettivo che può essere conseguito solo con il concorso di tutte le attività scolastiche.

Come affermava Dewey in *Ethical principles underlying education* (1897):

Il lavoro sociale della scuola spesso si limita all'educazione alla cittadinanza, e la cittadinanza è allora interpretata in senso ristretto, intendendo la capacità di votare in modo intelligente, una disposizione a obbedire alle leggi, ecc. Ma è sbagliato contrarre e limitare la responsabilità etica della scuola in questo modo [...]. [...] Dobbiamo portare il bambino ad essere membro della società nel senso più ampio e richiedere tutto ciò che è necessario per mettere il bambino in grado di riconoscere tutte le sue relazioni sociali e di portarle avanti⁶⁴.

⁶⁴ Dewey J. (1897), *Ethical principles underlying education*, EW vol. 5, p. 58, cit. in Lichtner, 2010, p. 4.

L'idea alla base di questo tanto auspicato, quando contraddetto, approccio, è che «senza la costruzione di situazioni in cui l'alunno possa fare esperienza non ci può essere apprendimento possibile» (Goussot, 2013, p. 43).

In linea di principio, questo è anche quanto viene affermato nei documenti del MIUR a proposito di cittadinanza, collaborazione e responsabilità, orientamenti da promuovere con un approccio globale e trasversale e attraverso la partecipazione alle attività della comunità scolastica nelle loro molteplici forme (cfr. Parte prima, Cap. 1, paragrafo 1.2).

Tuttavia, come sottolinea Dettori (in Grion, & Cook-Sather, 2013), «il sistema scolastico italiano che si definisce democratico in numerosi documenti [...] risulta di fatto essere poco attento a valorizzare le opinioni di tutti i protagonisti specie studenti [...]» (p.243).

Come abbiamo visto, la necessità di coinvolgere gli studenti nell'organizzazione della vita scolastica è stata ribadita in diversi documenti, europei e nazionali.

Nella Risoluzione del Parlamento europeo del 18 maggio 2010 sulle competenze chiave per un mondo in trasformazione: attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» (2010/2013(INI), si legge che il Parlamento Europeo:

27. sostiene l'idea di un metodo pedagogico che preveda una consultazione più regolare e una maggiore partecipazione degli alunni alla gestione del processo educativo, una partecipazione attiva dei genitori degli alunni alla comunità educativa e lo sviluppo di relazioni di fiducia fra alunni e insegnanti in grado di stimolare lo spirito di iniziativa e l'acquisizione delle competenze sociali e civiche indispensabili per una cittadinanza attiva.

Tale partecipazione attiva dovrebbe poi influenzare le pratiche di apprendimento- insegnamento e l'ambiente scolastico, avvicinando il contesto educativo ai bisogni reali dell'utenza piuttosto che a un'idea astratta di programma educativo elaborata a livello ministeriale.

In Italia, nella scuola secondaria superiore sono previsti momenti di partecipazione dei ragazzi, come ad esempio consigli di classe e di istituto cui prendono parte i rappresentanti degli studenti, ma si tratta quasi sempre di «pratiche formali che di fatto incidono poco sulle scelte che la scuola mette in atto» (Dettori, 2013, p. 243, in Grion, & Cook-Sather, 2013).

Esistono diversi livelli di partecipazione degli allievi ai processi decisionali che vanno da quelli più formali a quelli mirati ad incidere nelle prassi in un'ottica di scuola democratica (Fielding, 2012): una scuola realmente democratica, però, non può esimersi dall'effettivo coinvolgimento di tutti gli attori nei processi decisionali più rilevanti.

3.2.1. La scuola come "laboratorio di democrazia"

Vivere in un Paese democratico significa avere diritti e doveri che per essere esercitati richiedono da parte dei singoli pensiero critico e partecipazione. Partecipazione, consapevolezza e attitudini democratiche devono essere apprese a scuola. Ma, come ricorda Goussot (2013), senza un'esperienza diretta e autentica non esiste apprendimento significativo e ciò vale anche per la democrazia.

La scuola non può essere una preparazione alla vita sociale se non riproduce, al suo interno, le condizioni tipiche della vita sociale (...) L'unico modo di preparare alla vita sociale è impegnare in una vita sociale. Formare abiti (habits) di utilità sociale e spirito di servizio prescindendo da ogni diretto bisogno o motivo sociale, e prescindendo da ogni situazione sociale esistente, è, alla lettera, come insegnare al bambino a nuotare mediante movimenti eseguiti fuori dell'acqua⁶⁵.

Per questo educare i giovani alla democrazia dovrebbe significare educarli a «condividere valori, modi di essere, modalità di comportamento. [...] [In particolare] facendo esperienza, già a scuola, di un modo di vivere "democratico"» (Lichtner, 2010, p.1).

Come sottolinea Veca, qualunque aspetto relativo alla cittadinanza, intesa come "arte" della convivenza democratica, non può essere veicolato tramite «un sapere proposizionale da trasmettere, [piuttosto da] un sapere pratico da esemplificare negli atteggiamenti e nei comportamenti» (Campione, 2010, p.130); in altre parole, la scuola deve «esemplificare nei suoi modi, sia di educare sia di istruire, i fondamentali della forma di vita democratica» (*Ivi*, p.127).

In questo senso, ci sembra interessante la definizione di Spadafora della scuola come "laboratorio di democrazia".

⁶⁵ *Ivi*, p. 62, cit. in Lichtner, 2010, p. 5.

I valori centrali devono essere il rispetto reciproco e la possibilità di costruire «piattaforme» (il termine è di Dewey) valoriali permanenti e adattabili, nello stesso tempo, ai continui cambiamenti delle situazioni storiche specifiche. [...]. Le norme, le regole e i valori, infatti, possono cambiare o possono fallire nel determinare le trasformazioni degli atteggiamenti e dei comportamenti umani. L'educazione non è, a mio avviso, un elemento esterno alla formazione alla cittadinanza, ma è naturalmente espressione di una formazione alla cittadinanza democratica, in quanto il vivere democraticamente in associazione è l'unica possibilità di sopravvivenza della specie umana⁶⁶.

Come abbiamo visto, uno dei maggiori dilemmi della moderna società democratica, infatti, è conciliare i due opposti valori dell'individualismo inteso come necessità per l'individuo di realizzarsi pienamente e della coesione sociale in quanto strumento di pace e progresso di tutta l'umanità.

Affinché un sistema democratico sia equilibrato, sviluppo individuale e legami sociali devono convivere e, per così dire, condividere spazi di società. Come suggerisce Dewey, una possibile via per realizzare questo stato di cose è fare in modo che lo sviluppo individuale sia al servizio della coesione sociale e che la coesione sociale sia promotrice di occasioni sempre più ricche di realizzazione per i singoli, in un circolo virtuoso che non danneggi nessuno. E in questo risiede uno degli scopi principali dell'educazione.

La scuola, quindi, deve promuovere nell'individuo l'interesse – «che è intellettuale e pratico, così come emozionale»⁶⁷ – per il benessere della comunità e l'abitudine «a individuare tutto ciò che contribuisce all'ordine e al progresso sociale»⁶⁸. Per questo la scuola non può fornire esperienze in vista di un ipotetico futuro da adulti, ma deve offrire occasioni di vita sociale, di partecipazione e assunzione di responsabilità, perché come dice Campbell, parafrasando Dewey: «Without the chance to participate, individuals cannot grow» (cit. in Szpunar, 2004, p. 256).

⁶⁶ Campione V. (a cura di) (2010), *Scuola, democrazia, cittadinanza: Educazione versus Istruzione?*, in *Scuola Democratica* n. 1 Nuova serie, pp. 122-140, Milano: Edizioni Angelo Guerini e associati, pp. 129-130.

⁶⁷ Dewey, J. (1897), *Ethical principles underlying education*, EW vol. 5, p. 60, cit. in Lichtner, 2010, p. 4.

⁶⁸ *Ibidem*, cit. in Lichtner, 2010, p. 4.

Secondo Dewey, la scuola può sviluppare attitudini democratiche nei giovani se

i) incoraggia le interazioni tra alunni; *ii)* funziona in modo democratico, ovvero associa il più possibile gli alunni alle decisioni che li riguardano poiché il miglior modo di insegnare i valori è dare l'esempio di questi valori; *iii)* coinvolge gli alunni in indagini e deliberazioni su problemi cui la loro comunità è confrontata, incoraggia le discussioni tra alunni su temi controversi, dà loro l'occasione di esprimere un'opinione; *iv)* dà agli alunni l'occasione di partecipare, impegnarsi e coinvolgersi. Integra nel loro apprendimento l'esperienza acquisita nelle attività di servizio alla comunità, li coinvolge nell'azione e li fa riflettere su questa azione⁶⁹.

Dewey propone, dunque, una modalità educativa che dia la possibilità all'alunno di partecipare attivamente alla vita scolastica, sentendosi parte di una comunità. Egli intende la scuola

come una comunità che, attraverso la partecipazione alla vita scolastica e una modalità cooperativa di costruire i processi decisionali, favorisce la pratica democratica e permette di superare e abolire ogni logica di tipo oligarchico. La vita di comunità a scuola svolge una funzione sociale e formativa; implica l'associazione umana e la sua esperienza attiva i valori pratici della socializzazione⁷⁰.

Inoltre, poiché "educare" non dovrebbe mai coincidere con "conformare", educare alla democrazia dovrebbe significare "costruire una coscienza critica"; in quest'ottica, la scuola ha il compito, secondo Dewey, non di «riproduzione dello stato di cose esistente, ma [di] dare ai giovani gli strumenti per interpretare le situazioni e cambiarle» (Lichtner, 2010, p. 2). In questo senso, Dewey criticando la "passività intellettuale" generata dai sistemi educativi, che abitano gli studenti all'idea «che le cose in generale [...] sono tutte stabilite; che qualcuno ha la giusta soluzione e che allo studente non resta che impararla»⁷¹, pone l'accento sulla necessità di incoraggiare gli studenti ad assumere uno spirito critico anche nella

⁶⁹ Meuret, D. (2015), *La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso*, in "Scuola democratica", vol. 3/2015 (pp.499-520), p. 513.

⁷⁰ Goussot, 2013, p. 36.

⁷¹ Dewey, J. (1934), *Education for a changing social order*, LW vol. 9, p. 160, cit. in Lichtner, 2010, p. 10.

costruzione dei valori, ossia valutandoli in funzione dei loro effetti sulla realtà per rigettarli oppure appropriarsene (Meuret, 2015).

In altre parole, la scuola è chiamata a sviluppare nei giovani capacità critica e di proposta proprio perché «il principale dovere sociale dell'educazione non è quello di perpetuare l'ordine sociale esistente, economico, legale e politico, ma di contribuire al suo miglioramento»⁷².

Come afferma Borghi (Fofi, 2000),

formare degli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie⁷³.

A tal proposito, Kohlberg, riprendendo l'idea di Dewey della scuola come strumento per realizzare una società migliore, era convinto che la scuola avesse un ruolo preminente nello stimolare nei giovani le attitudini necessarie a una convivenza democratica: «solo una scuola che si prefigge di stimolare lo sviluppo con metodi democratici è compatibile con una società democratica» (Viganò, 1991, p. 47).

Secondo lo psicologo, la scuola ha il compito di avviare «iniziative concrete per aiutare gli studenti a maturare concezioni e atteggiamenti personali circa le loro responsabilità, in quanto cittadini» (*Ivi*, p. 50).

Infatti, essa si configura come «una palestra ideale per l'acquisizione dei valori» (*Ivi*, p. 5), poiché difficilmente fuori di essa i giovani troveranno «occasioni propizie» per imparare il rispetto, la discussione e la cooperazione: «Se nella scuola sussistono vita democratica, impegno per decisioni di gruppo, rispetto per i diritti altrui, si forma ben presto un clima etico favorevole allo sviluppo di tutti e di ciascuno» (*Ivi*, p. 6).

Quello che Kohlberg vuole sottolineare – insieme a Vygotskij e Dewey – è che l'educazione alla partecipazione non può costituire un momento a margine dell'attività scolastica oppure il contenuto di una singola disciplina come l'educazione civica, ma deve permeare l'intera organizzazione della vita a scuola.

⁷² *Ivi*, p. 159, cit. in Lichtner, 2010, p. 10.

⁷³ Fofi G. (a cura di), (2000), *Borghi. La città e la scuola*. Milano: Elèuthera, p. 137.

Secondo Kohlberg, il modo fondamentale attraverso cui la scuola aiuta i discenti a rafforzare la propria coscienza civica e li rende idonei a trasformare la società in una comunità di giustizia, sta nell'affidare ad essi l'onere di organizzare la vita e la disciplina scolastica e di verificarne l'andamento. Ciò offre all'educando la possibilità di far parte di una comunità che riflette sui principi di giustizia e presenta minori difficoltà rispetto alla partecipazione degli adulti alla società. Tale esperienza, inoltre, sollecita il soggetto a impegnarsi con responsabilità in un gruppo ristretto, contraddistinto da vincoli affettivi analoghi a quelli domestici, ma con struttura complessa e governata da regole democratiche, come la società in cui lo studente sarà in futuro chiamato a inserirsi da cittadino⁷⁴.

Lo stesso Kohlberg rileva, tuttavia, che l'organizzazione della scuola, con il suo assetto burocratico e autoritario, e le relazioni che intercorrono tra studenti e insegnanti, lungi dal favorire la comprensione delle norme della convivenza democratica e l'esercizio della partecipazione attiva e responsabile dei giovani, rischiano, proprio per le loro caratteristiche, di veicolare valori, norme, orientamenti e modalità comportamentali in netta contrapposizione con quanto viene auspicato in riferimento alla formazione della persona e del cittadino.

3.3. L'educazione non formale come strumento di empowerment dei giovani

Le più importanti organizzazioni giovanili del mondo, chiamate Big 6 (WOSM, WAGGGS, YMCA, YWCA, IFRC, Duke of Edinburgh's International Award Foundation), hanno mostrato come l'educazione non formale contribuisce allo sviluppo dei giovani.

Essa, infatti, basandosi su modalità di apprendimento situato, collaborazione, partecipazione attiva, centralità delle relazioni, sia all'interno del gruppo dei pari, sia tra giovani e adulti, favorisce l'acquisizione di abilità per la vita, quali autonomia, cooperazione, responsabilità, e lo sviluppo di atteggiamenti basati su un sistema di valori, quali ad esempio la leadership democratica.

Lungi dall'essere in contrapposizione, educazione non formale (associazionismo educativo) e istituzioni educative formali (scuole) dovrebbero avere occasioni di incontro e di impegno comune, nonché di mobi-

⁷⁴ Viganò, 1991, p. 51.

litazione unita sulle grandi questioni sociali, particolarmente sentite dai giovani.

A partire dagli anni '70-'80 del secolo scorso, si è sviluppata una corrente di studi e riflessioni sulla necessità di realizzare

un sistema formativo integrato, che crea la possibilità di riannodare i rapporti tra famiglia, scuola, associazionismo, enti locali, nella consapevolezza che nessuna specificità è così netta da legittimare il disinteresse per le altre agenzie formative⁷⁵.

Come ribadito più recentemente anche dall'Unesco (2005), un sistema integrato di formazione – formale informale e non formale - è lo strumento più efficace per affrontare le sfide della società contemporanea.

Infatti, in molti casi, l'istruzione non formale completa l'istruzione formale e informale, avendo metodi specifici per educare, insegnare autonomia e promuovere sistemi di valori per i giovani.

Come sottolinea Hill (2001), l'educazione non formale dovrebbe essere considerata «a complementary system for the learning of skills, attitudes and values, often inadequately taught through formal schooling» (p.19).

Pertanto, è importante concentrarsi sulle attività educative promosse dalle organizzazioni giovanili per individuare le migliori pratiche che possono essere replicate in altri contesti, come la scuola. Inoltre, a livello di politiche per l'educazione, sarebbe forse importante dare maggiore visibilità alle più rilevanti esperienze educative presenti sul territorio, divulgandone progetti, obiettivi, e risultati, allo scopo di creare i presupposti per la realizzazione di partnership permanenti con le varie "comunità scolastiche", che diano nuova linfa vitale al processo educativo della scuola.

3.3.1. Il contributo dell'associazionismo educativo: l'esempio dello scoutismo

Dato il confronto tra il contesto educativo della scuola e dello scoutismo che caratterizza la presente indagine, si rende necessaria una riflessione sul fenomeno dell'associazionismo giovanile in generale e sulla sua portata educativa.

⁷⁵ Dal Toso, P. (2005). *Lineamenti di storia dell'associazionismo giovanile*, Roma: Aracne, p. 72.

Cercheremo qui di mettere in luce la funzione educativa dell'associazionismo giovanile, benché sull'argomento siano state condotte poche indagini in ottica pedagogica.

Nei suoi contributi, Dal Toso (1995, 2005) sottolinea la valenza educativa dell'associazionismo giovanile e mette in luce il rapporto tra l'appartenenza ad un'associazione e lo sviluppo personale, l'orientamento verso l'impegno sociale, l'attitudine alla progettualità e all'assunzione di responsabilità che tale esperienza porta con sé.

Data la crescente complessità delle relazioni sociali al di fuori della famiglia, le infinite potenzialità delle nuove tecnologie, la maggiore disponibilità di tempo libero, la distanza crescente tra adulti e giovani e, in alcuni casi, tra giovani e società, l'associazionismo educativo può andare a colmare quel vuoto lasciato da famiglia e scuola, ormai incapaci di soddisfare tutte le attese dei giovani, sviluppando la propria valenza formativa attraverso le proprie risorse specifiche: innanzitutto,

l'esperienza del gruppo [che] consente ai giovani di sperimentare l'autonomia, la capacità di assumere iniziative personali e condivise con altri, offre le condizioni, grazie al clima che si crea e alle relazioni orizzontali, per esprimere in modo autentico personalità, gusti, orientamenti⁷⁶.

L'associazionismo educativo consente ai giovani di «sperimentare una relazione attiva con l'ambiente sociale» (Dal Toso, 2005, p.60), sviluppando apertura relazionale, comprensione dell'altro, competenze individuali, soprattutto per chi ha incarichi di responsabilità all'interno dell'associazione.

Far parte di un'associazione può essere, quindi, un'opportunità di socializzazione, di responsabilizzazione, di crescita personale e di conoscenza di sé e della propria identità, maturazione di un'attitudine alla progettualità e all'impegno politico in senso lato.

Le aggregazioni giovanili animate da scopi formativi solitamente si aprono consapevolmente al mondo e alle istanze problematiche della società, dotandosi di un programma di intervento, allo scopo di promuovere il cambiamento attraverso azioni collettive (Dal Toso, 2005).

Riprendendo le parole di Bobbio, i cittadini attivi sono quelli animati da una "cultura partecipante" orientata cioè verso gli input del sistema governativo, impegnata quindi nell'articolazione delle domande e nella

⁷⁶ Dal Toso, P. (2005), p. 58.

formulazione delle decisioni. Di questa tipologia di cittadini ha bisogno la democrazia per essere promossa, alimentata e rafforzata.

Uno degli obiettivi di associazioni educative come lo scoutismo è proprio la formazione di questa tipologia di cittadini.

Il Movimento Scout è una delle organizzazioni giovanili più conosciute in tutto il mondo e lo Scoutismo è un sistema di auto-apprendimento progressivo, basato su chiare regole di condotta (Promessa e Legge), sul *learning by doing*, focalizzato sull'esperienza e sull'appartenenza a piccoli gruppi. In particolare, lo scoutismo sottolinea l'importanza della leadership quale atteggiamento necessario affinché i giovani possano assumere un ruolo attivo e responsabile nella società di oggi.

Bertolini (1988) definisce lo scoutismo, la cui nascita segna per lui l'inizio dell'associazionismo educativo, «come un modo con il quale contribuire intenzionalmente e dunque consapevolmente al processo formativo dei ragazzi» (p. 155).

Egli individua tre caratteristiche fondamentali dell'associazionismo educativo. La prima riguarda la capacità dell'associazione di offrire ai giovani «uno spazio abbastanza ampio di partecipazione diretta alle scelte che riguardano la loro esperienza di vita» (*ivi*, p. 156).

Questo aspetto che riguarda più in generale il bisogno tipico dell'uomo di essere il più possibile "protagonista della propria esperienza" è uno dei principi educativi più ampiamente disattesi nell'istituzione scolastica, ma non solo. Infatti, ritenere davvero il ragazzo o la ragazza

co-responsabile della sua esistenza, significa da un lato consentirgli di parlare, di «dire la sua», ma anche di ascoltarlo e quindi di comprenderne le ragioni; dall'altro, significa essere disponibili a rinunciare alla convinzione tanto diffusa in tutti gli educatori [...] di avere sempre ragione «per il fatto stesso di essere un educatore» [...]. Significa dunque dedicare al rapporto diretto con l'educando un tempo ed un'attenzione certamente superiori a quelli che occorrono quando ci si limita ad imporre la propria volontà e le proprie scelte⁷⁷,

come avviene per esempio in una classe scolastica.

Come diretta conseguenza di questa prima specificità dell'associazionismo educativo, e in particolare dello scoutismo, si ha il

⁷⁷ Bertolini (1988), p. 157, in Frabboni F. (a cura di). (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, Firenze: La Nuova Italia.

tipo di relazione che si va instaurando tra l'educatore e l'educando, la cui principale caratteristica è, secondo Bertolini (1988), la "reciprocità". Se, infatti, l'esistenza stessa di un'organizzazione associativa si fonda sulla «decisione di più persone di stare insieme per realizzare qualcosa di significativo per tutti» (*ivi*, p. 159), è chiaro che i rapporti che si instaurano all'interno di essa non possono essere unidirezionali. Al contrario, nella prospettiva del rendere autonomi, della partecipazione, della co-responsabilizzazione rispetto alle decisioni da prendere e alle attività da svolgere, l'educatore deve essere disposto da una parte a comprendere il vissuto e le aspirazioni dei ragazzi, dall'altra a mettere al servizio di tutti le proprie capacità per il perseguimento di un fine comune in cui tutti, educatori e ragazzi, devono sentirsi impegnati e pienamente coinvolti (Bertolini, 1988, p. 159).

Infine, una terza caratteristica intrinseca all'associazionismo educativo è la dimensione comunitaria, che consente all'educando di sviluppare una socializzazione autentica, in uno spazio diverso dalla famiglia (dove prevale l'intimità dei rapporti) e dalla scuola (dove la socialità resta spesso fuori dal processo di apprendimento, per essere vissuta a margine delle attività principali), all'interno di una società come quella attuale in cui le possibilità di socializzazione dei ragazzi si restringono sempre di più.

Ripercorrendo il pensiero del fondatore del movimento scout, Baden-Powell (1920, 1922), possiamo affermare che la finalità del metodo scout è promuovere nei ragazzi l'acquisizione graduale e progressiva del senso di responsabilità attraverso l'esperienza. Il metodo scout cerca di sviluppare, attraverso le attività che propone, spirito di iniziativa, autocontrollo, fiducia nei propri mezzi e capacità di autogoverno, utilizzando la sua struttura organizzativa, costituita da pattuglie e reparti, per insegnare ai ragazzi «a lavorare insieme in gruppi, e lo sforzo in comune verso un fine comune che essa produce è già in se stesso una educazione al senso della democrazia [...]» (Baden-Powell, 1920, p. 37).

Infatti, «lo scopo dell'educazione scout è quello di migliorare la qualità dei nostri futuri cittadini specialmente per quanto riguarda il carattere e la salute, di sostituire l'egoismo con il servizio e di rendere ciascun giovane efficiente sia nel fisico che nel morale al fine di utilizzare questa efficienza al servizio della comunità» (Baden-Powell, 1920, p. 38).

Colpisce l'attualità delle parole usate da Baden-Powell nel definire il "civismo" come "attaccamento attivo alla comunità".

In un paese libero è facile, ed anche piuttosto comune, che uno si consideri buon cittadino solo perché osserva le leggi, fa il suo lavoro, ed esprime la sua scelta in politica, nello sport e in altre attività, lasciando che “gli altri” si preoccupino del benessere del Paese. Questo è un concetto passivo del civismo. Ma cittadini passivi non bastano per difendere nel mondo i principi della libertà, della giustizia e dell'onore. Per fare questo occorre essere cittadini attivi⁷⁸.

3.3.2. *Caratteristiche della Branca Rover e Scolte*

In questa indagine, gli adolescenti scout cui è stato somministrato il nostro questionario afferiscono esclusivamente all'AGESCI, (l'Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani), che in Italia, costituisce l'associazione di Scout più diffusa, contando circa 176.000 soci.

L'AGESCI, insieme al CNGEI (Corpo Nazionale Giovani Esploratori e Esploratrici Italiani), che conta circa 12.000 soci, fa parte della FIS (Federazione Italiana dello Scouting) in quanto associazione che adotta il metodo educativo scout, così come viene riconosciuto dalla Associazione Mondiale delle Guide e delle Esploratrici (WAGGS) e dall'Organizzazione Mondiale del Movimento Scout (WOSM), cui la FIS aderisce.

Nel Regolamento metodologico AGESCI (2016) sono riportate le principali caratteristiche del metodo educativo dello scouting che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, ha come obiettivo principale lo sviluppo nei bambini, nei ragazzi e nei giovani, in un'ottica di continuità e progressione legata alle diverse età, di un senso di autonomia, responsabilità, capacità decisionale e servizio per il prossimo.

Lo sviluppo di tali capacità e modi di agire viene perseguito nelle varie branche (Lupetti e Coccinelle, Esploratori e Guide, Rover e Scolte) «in maniera adeguata all'età, rispettando i tempi di crescita dei singoli e della comunità» (AGESCI, 2016, p. 2).

La proposta educativa portata avanti dallo scouting è basata sul primato dell'esperienza, realizzandosi in attività concrete che vedono i giovani «autentici protagonisti della loro crescita» (*ibidem*).

In particolare, per quanto attiene alla nostra indagine, la Branca Rover e Scolte si rivolge ai giovani tra i 16 ed i 21 anni e «si propone di accompagnarli, nell'impegno dell'autoeducazione, verso una vita adulta caratterizzata da autonomia, maturazione della capacità di scegliere, re-

⁷⁸ Baden-Powell (1920), p. 38.

sponsabilità verso se stessi e gli altri, disponibilità al servizio del prossimo» (*ibidem*).

In questa fase della formazione scout, si abbandona «una situazione strutturata e ben definita come è la vita del Reparto [per inserirsi in] un contesto completamente nuovo, sconosciuto, imprevedibile» (Galimberti, 2010, p. 18).

Uno degli obiettivi con cui i ragazzi in questa fase devono misurarsi è, infatti, la progettazione e la verifica del proprio cammino personale (Agesci, 2016).

All'interno della Comunità RS i ragazzi operano tutti sullo stesso piano, senza divisioni di ruoli e attribuzioni di responsabilità come nella fase precedente, e si privilegia il dialogo, il dibattito e il confronto.

La partecipazione attiva, la responsabilità verso la comunità, il senso di cittadinanza e lo spirito di servizio, inteso come la capacità di attivarsi «per costruire un mondo più giusto, a rendersi utili in qualunque momento ciò sia richiesto, mettendo a disposizione le proprie energie e capacità» (Agesci, 2016, p. 7), sono contenuti centrali della proposta educativa portata avanti in questa fase.

Per fare ciò, i ragazzi sono chiamati a prestare servizio in Associazione o al di fuori di essa per misurarsi con l'assunzione di responsabilità, con la fatica dell'impegno in un percorso individuale di messa in gioco dei propri valori, credenze e certezze, in cui la dimensione sociale della Comunità Rover e Scolte assume la funzione del confronto, in un continuo rispecchiamento tra il singolo e il gruppo, attraverso cui l'individuo compie le sue scelte, progredendo verso l'età adulta.

3.4. Rapporto tra contesto educativo e caratteristiche attribuite agli adolescenti

Nelle modalità comunicative e interattive tra soggetto in formazione, nel nostro caso ragazzi di 18-19 anni, e adulto, educatore scout o insegnante di scuola secondaria superiore, crediamo influisca non poco proprio la concezione che si ha dell'adolescenza, con tutti i pregiudizi e le idealizzazioni che ne conseguono.

Le idee sui giovani e gli atteggiamenti verso di loro, succedutisi nella storia, hanno contribuito a escludere gli studenti dai dibattiti sulla politica, e sulle azioni da intraprendere, riguardanti la scuola. Nonostante sia raramente rappresentato come tale, il principio sul quale si fondano i differenti approcci alle politiche e alle pratiche educative è la fiducia, quanto gli adulti confidino o meno

nella bontà dei giovani, nella loro padronanza e abilità di gestire conoscenze rilevanti (o meno), nella loro capacità di essere responsabili (o meno)⁷⁹.

Come riporta Lutte (1987) «il primo accenno, già negativo, ai giovani risale a 4.000 anni fa: una tavola ritrovata a Ur in Caldea riporta la seguente iscrizione: “La nostra civiltà è persa se si lasciano continuare le azioni inaudite delle nostre giovani generazioni”»(p. 29).

Secondo lo psicologo, l'adolescenza è una costruzione sociale che ha lo scopo di contenere le spinte al cambiamento dei giovani. In questo modo i giovani vengono costretti a sostare in una situazione di marginalità e subalternità rispetto agli adulti, che li caratterizza come “adulti marginali” (Lutte, 1987, p. 123).

Gillis (1974, cit. in Lutte, 1987) ritiene che l'adolescenza sia diventato un fenomeno di massa a partire dalla prima metà del Novecento, quando, in seguito ai progressi dell'industrializzazione, molti giovani furono espulsi dal lavoro e fu dato loro il “privilegio” di proseguire gli studi con l'estensione della scuola secondaria.

Da quel momento in poi, l'adolescenza intesa come fase di subordinazione imposta ai giovani, fu sottoposta a diverse giustificazioni e razionalizzazioni ad opera di un gran numero di psicologi (Lutte, 1987).

Eppure, durante gli anni '50 del secolo scorso, gli studi etnologici condotti da Mead e da altri «mettevano in risalto le grandi variazioni che esistevano nello sviluppo umano in culture diversificate, al punto che in alcune culture non esisteva l'adolescenza» (Lutte, 1987, p. 35).

Non vogliamo in questa sede ripercorrere l'evoluzione degli studi sull'adolescenza, né tanto meno negarne l'esistenza o la valenza psicologica, sociale e culturale.

Vogliamo semplicemente sottolineare che considerare l'adolescenza «come una fase di preparazione allo status di adulto nelle società complesse» (ivi, p. 27), ritardando certe acquisizioni da parte dei giovani in termini di consapevolezza, autonomia, responsabilità, può portare come conseguenza all'acquisizione da parte dei giovani di un atteggiamento passivo e distaccato nei confronti della realtà, proprio in un periodo in cui dovrebbero attingere a tutte le loro risorse – intellettuali, valoriali, creative – per intervenire su di essa in modo critico e costruttivo, tracciando piste di miglioramento per tutta la collettività.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di definire alcune caratteristiche dell'adolescenza, in rapporto alle relazioni con gli adulti, con i pari e con

⁷⁹ Grion, & Cook-Sather (2013), p. 30.

la scuola. Inoltre, vedremo come i modelli educativi implementati a scuola e in altre agenzie educative non formali, come lo scoutismo, nascondano due diverse concezioni dell'adolescente.

3.4.1. La fiducia nei giovani: come la società considera gli adolescenti

Per definire meglio le caratteristiche della popolazione oggetto dell'indagine si rende necessaria una breve riflessione su quella particolare fase evolutiva denominata "adolescenza".

I soggetti coinvolti nella ricerca, infatti, sono ragazzi di 18 e 19 anni, età che, come vedremo, dovrebbe segnare la fine dell'adolescenza e l'ingresso nell'età adulta, ma che nella società contemporanea sembra identificarsi con l'inizio di una – più o meno – lunga fase di transizione che si caratterizza per il "non essere ancora adulti".

Ai fini della nostra indagine è importante capire come si caratterizza questa fase della vita, in quanto è proprio durante l'adolescenza che «l'atteggiamento morale si struttura in modo quasi definitivo» (Palmonari, 2001, p. 61), compresa la formazione di valori, atteggiamenti e abilità di leadership (du Mérac, 2017a).

L'adolescenza è considerata spesso, ancor oggi, soltanto una fase di preparazione alla vita adulta. Tale funzione gli era propria forse in passato, nelle società proto industriali, quando si cominciò a definirla come l'età di passaggio necessaria per la formazioni di adulti competenti sia nell'ambito occupazionale-professionale sia in quello familiare. Ma, oggi, almeno nella società postindustriale dell'Occidente, costituisce un periodo della vita umana specifico, dotato di un proprio e profondo significato. Gli adolescenti sono persone in grado di partecipare attivamente alla vita del mondo di cui sono parte, a meno che tale mondo non metta in atto delle iniziative finalizzate ad emarginarli e ad escluderli; in particolare sono chiamati ad affrontare i problemi derivanti dal loro stesso sviluppo (sia biologico e fisico, sia psicologico e sociale), nonché dall'esigenza di acquisire gli strumenti per entrare a pieno titolo nella vita adulta⁸⁰.

L'adolescenza è intesa solitamente come quel periodo della vita compreso tra la pubertà e l'età adulta. Durante questa fase si verificano nella

⁸⁰ Palmonari A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino (2 ed.), p. 9.

persona «una serie di cambiamenti radicali che riguardano il corpo (maturazione biologica), la mente (sviluppo cognitivo), e i comportamenti (rapporti e valori sociali)» (Palmonari, 2001, p.7).

Se da una parte, possiamo affidarci al manifestarsi della pubertà (sebbene questa possa avvenire in un lasso di tempo anche molto ampio, tra i 9 e i 14 anni) come indicatore dell'inizio della fase adolescenziale, dall'altra, sembra più difficile individuarne la conclusione.

La maggior parte degli psicologi indicano nei 18-19 anni la fine del periodo adolescenziale e l'ingresso nell'età adulta, cioè l'età in cui una persona «è in grado di stabilire rapporti significativi con un'altra persona, con i gruppi di riferimento più prossimi e con il proprio ambiente di vita più ampio, sia sul piano sessuale e affettivo, sia sul piano operativo e istituzionale» (*ivi*, p.8).

In questo processo risulta cruciale l'acquisizione dell'identità «cioè della consapevolezza da parte del soggetto [...] di essere sempre la stessa persona anche se si sente cambiato, nonché di essere un individuo unico, diverso da tutti gli altri, dotato di un proprio stile nel modo di rapportarsi con il mondo» (*ivi*, p. 7).

Tuttavia, Palmonari (2001) riflette sul fatto che:

Nelle condizioni storiche che caratterizzano la nostra epoca si può affermare che la maggioranza degli individui ha acquisito la capacità di instaurare rapporti di intimità ed è orientato verso un certo ambito professionale nel momento in cui giunge alla maggiore età legale (18 anni in Italia). [...]. Tuttavia, le cose non vanno spesso così. Il fatto che per molti individui il periodo di preparazione alla vita adulta si prolunghi per più anni dopo la maggiore età legale ha come conseguenza che per loro il raggiungimento della piena autonomia finanziaria dalla famiglia di origine avvenga soltanto oltre (e talora ben oltre) i 20 anni. Poiché per il senso comune non si è adulti fintanto che si resti a carico della famiglia, i giovani in questione continuano ad essere considerati adolescenti e trattati di conseguenza⁸¹.

Il prolungamento della fase adolescenziale, resa possibile dal benessere del mondo postmoderno, in una sorta di gioventù indefinita, porta con sé una serie di conseguenze: innanzitutto l'essere trattati a lungo come "immaturi" può portare a una difficoltà da parte dei giovani ad assumersi responsabilità e a rendersi autonomi (non solo a livello economico); inoltre, il considerare a lungo i giovani come soggetti incapaci

⁸¹ Palmonari (2001), p. 9.

di provvedere a loro stessi porta inevitabilmente gli adulti a non accordare loro fiducia, impedendogli di agire autonomamente, di affermare le proprie scelte e di seguire le proprie aspirazioni.

Nonostante non siano ancora stati condotti studi approfonditi sull'argomento, possiamo affermare che se da una parte prolungare la fase di preparazione alla vita adulta può consentire ai giovani di «acquisire competenze culturali, scientifiche e tecniche particolarmente approfondite» (*ivi*, p. 10), dall'altra, rinviare a lungo l'assunzione di responsabilità sul piano affettivo e lavorativo «può smorzare ogni entusiasmo ad affrontare la realtà esistente (per farla funzionare meglio e anche per cambiarla), mortificando le potenzialità creative disponibili» (*ibidem*).

Il modo in cui l'adulto tratta e considera l'adolescente, inoltre, si ripercuote anche sulla stima che il giovane avrà di se stesso.

In base ai lavori di James e Mead, e alle ricerche degli anni '90 del secolo scorso della psicologa americana Harter, è possibile affermare che il processo di elaborazione della stima di sé è influenzato sia dal sentirsi competenti e in ambiti importanti per se stessi, sia dai giudizi espressi dagli altri, pari e adulti: «la percezione che i soggetti hanno degli atteggiamenti di Altri significativi è altamente correlata alla stima di sé. [...] Chi si sente sostenuto e apprezzato da altri significativi matura una elevata stima di sé» (*ivi*, p. 62).

Il periodo adolescenziale si caratterizza, dunque, per la grande importanza che rivestono le interazioni sociali, sia con i pari sia con gli adulti – oltre ai genitori o ai familiari, anche gli insegnanti e gli educatori hanno un ruolo fondamentale in questa fase – che costituiscono il terreno su cui sviluppare autonomia, senso di responsabilità, valori morali.

3.4.2. Gli adolescenti a scuola: la relazione con l'adulto e il clima psicologico della classe

L'esperienza scolastica riveste un ruolo importante per il processo di crescita della persona; nella maggior parte dei casi l'impegno scolastico accompagna il soggetto dall'infanzia alla tarda adolescenza, talvolta occupa una parte importante dell'età giovanile, richiedendo un investimento emotivo e un dispendio di energie continuato nel tempo [Coleman e Hendry 1990]⁸².

⁸² Palmonari A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino (2 ed.), p.271.

Nel tempo la scuola come istituzione si è vista affidare compiti e responsabilità sempre nuovi.

Prima che la scuola divenisse un fenomeno di massa, la preparazione alla vita sociale era compito esclusivo della famiglia.

Con la progressiva industrializzazione dei Paesi occidentali, la famiglia ha dovuto condividere questo incarico con la scuola di base.

Oggi, invece, il compito della socializzazione dei bambini e dei giovani è in gran parte responsabilità della scuola.

Se inizialmente la scuola aveva quasi esclusivamente il compito di assicurare ai bambini competenze di base quali leggere, scrivere e far di conto, con lo sviluppo industriale ad essa è stato affidato il compito di insegnare ai giovani ad affrontare mansioni lavorative via via più complesse. A seguito delle lotte operaie e della massificazione della scuola, si è diffusa l'esigenza di una partecipazione sociale attiva, per cui la scuola ha avuto funzioni di "socializzazione culturale" ancora più ampie.

Infine, il compito della scuola è divenuto quello di contribuire in modo predominante non solo alla formazione di persone sempre più qualificate a livello tecnico e scientifico, secondo le specifiche richieste ad ogni nuova rivoluzione tecnologica, ma anche quello di formare «i futuri cittadini di un paese democratico» (Palmonari, 2001, pp. 82-83).

Dunque, la scuola nella vita dei bambini prima e degli adolescenti poi ha acquisito un ruolo sempre più preminente, per alcuni quasi totalizzante, tanto che durante l'adolescenza, i ragazzi e le ragazze ritengono che la scuola sia il luogo naturale della loro formazione e sono ben «consapevoli dell'importanza di concludere positivamente il proprio percorso scolastico» (*ivi*, p. 84).

Allo stesso tempo, però, «essi considerano l'esperienza scolastica come una delle più difficili da affrontare» (*ibidem*).

Questo avviene probabilmente perché si è radicato nella società l'idea che l'andare bene a scuola sia sinonimo di intelligenza e connoti una persona di valore. Questa visione viene poi costantemente riproposta ai ragazzi dagli adulti di riferimento, genitori o insegnanti che siano.

Questo fa sì che l'esperienza scolastica si caratterizzi spesso per gli adolescenti come un fattore di successo o di insuccesso, incidendo fortemente sul senso di autoefficacia, sulla stima di sé e persino sul concetto di sé.

Le modalità attraverso cui l'adolescente affronta i diversi compiti di sviluppo posti dalla scuola e gli esiti dei suoi sforzi sono oggetto di valutazione da parte degli adulti, in primo luogo insegnanti e genitori. Nello stesso tempo

l'adolescente confronta i propri risultati con quelli ottenuti da altri coetanei presenti nello stesso ambiente. Il riconoscimento che gli viene fornito circa le capacità di essere all'altezza del compito e di saper trovare strategie adeguate alla risoluzione delle difficoltà incontrate incide con il processo di costruzione della propria identità da parte dell'adolescente [Malewska e Joannides 1990; Rodriguez-Tomé e Bariaud 1990]⁸³.

Sebbene il disagio scolastico sia una vera e propria sindrome di malessere psicologico – e non costituisce l'argomento della nostra indagine – vale la pena di soffermarsi brevemente sui tanti fattori che possono far diventare quella scolastica un'esperienza insoddisfacente, per sottolineare l'importanza della percezione che i ragazzi hanno del loro contesto educativo:

scarso rendimento scolastico, insofferenza derivante dall'incapacità di adattarsi al regolamento scolastico, una percezione negativa di sé che deriva sia dal confronto con gli insegnanti da vari punti di vista (abilità intellettuali, competenze sociali), sia dal confronto con i propri compagni di scuola sul piano delle prestazioni scolastiche, delle abilità sociali, dell'aspetto fisico, ecc..⁸⁴

Ma questi aspetti non hanno solo a che vedere con l'intelligenza o con il valore di una persona: il rendimento scolastico ad esempio non dipende solo dalle abilità intellettive del soggetto, ma entrano in gioco fattori quali l'apprezzamento da parte dei compagni, degli insegnanti, della famiglia, il sentire di poter contare sul sostegno e la solidarietà dei compagni, sulla comprensione e la fiducia degli insegnanti. Incide anche il modo in cui il regolamento scolastico viene percepito dal soggetto e come viene interpretato e applicato dagli insegnanti e dal dirigente, i rapporti che vengono instaurati in classe dai compagni, nel senso della competizione o della cooperazione, e i rapporti con gli insegnanti.

Il complesso delle relazioni che caratterizzano l'esperienza scolastica costituisce il clima psicologico della classe e dell'istituzione, clima che contribuisce in modo preponderante a connotare in termini positivi o negativi la stessa esperienza scolastica degli adolescenti⁸⁵.

⁸³ *Ivi*, p. 276.

⁸⁴ Palmonari, 2001, p. 87.

⁸⁵ *Ivi*, p. 88.

Alcuni studi (Wentzel, 1997), hanno rivelato che un clima di classe positivo costituisca un fattore di protezione sia per gli apprendimenti, sia per il benessere dello studente a scuola:

la classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale.⁸⁶

L'aspetto che più di tutti sembra influenzare il clima psicologico della classe è la relazione che si instaura fra insegnante e studenti (Palmonari, 2001, Chang, 2004).

L'atteggiamento che l'insegnante tiene con il gruppo classe incide sia sull'impegno e la motivazione nello studio, sia sugli aspetti emotivi e relazionali dei rapporti fra studenti.

Infatti, i due fondamentali compiti richiesti a un insegnante sono «quello di trasmettere informazioni significative, che accrescano il bagaglio conoscitivo e tecnico di ogni studente, e quello di stabilire con gli allievi una relazione che stimoli l'impegno e la collaborazione reciproca» (Palmonari, 2001, p. 89).

Nella nostra società gli adolescenti hanno poche occasioni per confrontarsi con adulti significativi diversi dai genitori. Il rapporto con gli insegnanti costituisce in questo senso una preziosa occasione per l'adolescente di «allargare le alternative di scelta dei modelli di comportamento con cui identificarsi e la ricchezza degli apprendimenti sociali» (Palmonari, 2001, p. 88).

A tal proposito occorre sottolineare che il rapporto con la scuola incide anche sullo sviluppo di un più generale rapporto con l'autorità e le regole di convivenza sociale (Palmonari, 2001). Tralasciare gli aspetti di partecipazione attiva a scuola rischia di incentivare nei giovani la passività, la tendenza a rifuggire le responsabilità e a disinteressarsi della comunità in generale. Come riportato da du Mérac (2017a, p.29), «le scuole sono organizzazioni sociali alle quali si deve prendere parte in modo democratico» (Bernstein, 1977, Grace, 1995).

Questo aspetto si ripercuote anche sugli aspetti di controllo e mancanza di fiducia che sembrano connotare spesso le scuole e le classi:

⁸⁶ Renati, R., & Zanetti, M.A. (2009), *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*, In *Psicologia e scuola*, maggio-giugno 2009, Firenze: Giunti scuola, pp. 50-57, p. 50.

Secondo Dewey, gli adulti hanno il dovere di guidare i bambini, ma ciò non significa che debbano «controllarli». Adulti e bambini non sono necessariamente su due lati opposti, ma anzi possono collaborare, con ruoli e responsabilità differenti all'interno del gruppo. Questo tema è stato ripreso nei dibattiti sulla collaborazione nelle classi scolastiche e sulle relazioni familiari in cui adulti e bambini interagiscono e condividono gli stessi obiettivi, pur con responsabilità e ruoli diversi. Il problema della cooperazione e del controllo è strettamente legato alla questione dell'esercizio della disciplina da parte dei genitori e degli insegnanti⁸⁷.

La classe può essere definita come un microsistema (Bronfenbrenner, 1979), sul cui funzionamento possono influire una serie di fattori sia interni che esterni.

Tra i fattori interni che connotano il microsistema classe come cooperativa o conflittuale è proprio la diade insegnante-studente e la percezione che di questo rapporto ha l'alunno stesso.

Da una parte, quando studenti tra loro e studenti e insegnanti cooperano in vista di un obiettivo comune, ossia la crescita personale di ognuno, la classe si caratterizza come luogo cooperativo, dall'altra quando c'è conflittualità e prevale la competizione, ognuno pensa al proprio obiettivo individualistico, e cioè i risultati scolastici in termini di voti e la promozione per lo studente, il completamento del programma e la valutazione per l'insegnante.

In questo modo però la diade insegnante-studente si caratterizza nel senso di controllore e controllato, invece che di facilitatore e costruttore di conoscenza. Affinché la cooperazione sia possibile è necessario che tra i membri della classe (l'insegnante, lo studente e il gruppo) si instauri un clima di fiducia e che le aspettative dei membri abbiano riscontri nelle proposte offerte dall'organizzazione (Bodega, 2002).

Come sottolineato da Lewin,

Soltanto in uno spazio di vita sufficientemente libero nel quale il bambino ha la possibilità di scegliere i suoi obiettivi, in armonia con i suoi bisogni, in cui nel contempo egli sperimenta le difficoltà che obiettivamente si frappongono al loro conseguimento, può formarsi un chiaro livello di realtà e svilupparsi la capacità di prendere in modo responsabile delle decisioni⁸⁸.

⁸⁷ Rogoff, B. (2003), p. 214, cit. in Goussot (2013), pp.39-40.

⁸⁸ Lewin, K. (1997), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti, p. 190.

Le ricerche condotte da Rutter e altri (Rutter, 2002) hanno dimostrato che il successo scolastico del gruppo classe aumenta quando agli studenti vengono affidate responsabilità, quando viene promossa la partecipazione alla vita sociale della scuola, quando gli insegnanti dedicano tempo alle discussioni con gli allievi.

Rispetto alle responsabilità a scuola, Rutter (2002) dice:

Anche il meccanismo – nelle sue varie forme – di assicurarsi che gli studenti adottino un ruolo attivo nella vita della scuola viene considerato molto importante. Cercando di coinvolgere gli studenti in attività scolastiche, o distribuendo le responsabilità per promuovere una risposta positiva da essi, gli insegnanti si impegnano a fornire un senso di padronanza dell'ambiente scolastico e quindi anche nell'apprendimento dello studente⁸⁹.

Confermando indirettamente tali risultati, la ricerca svolta da du Mérac (2017a) ha messo in luce la valenza educativa dell'associazionismo giovanile e in particolare del metodo scout in riferimento allo sviluppo di atteggiamenti, valori e capacità di leadership. In base ai dati raccolti, è risultato che proprio la fiducia data ai ragazzi e l'opportunità data loro di ricoprire ruoli di responsabilità costituiscono il valore aggiunto del modello educativo scout rispetto a quello proposto dalla scuola.

Dando fiducia e responsabilità ai giovani, essi sviluppano atteggiamenti collaborativi e partecipativi, valori democratici e capacità di leadership.

3.4.3. Gli adolescenti e il gruppo dei coetanei come luogo di apprendimento e sviluppo della persona: l'esempio dei gruppi scout

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come sono connotate le relazioni tra adulto e adolescente negli scout (cfr. parag. 3.3.1.) e nella scuola (cfr. parag. 3.4.2.).

Ora cercheremo di analizzare brevemente il ruolo del gruppo dei coetanei durante l'adolescenza e quali caratteristiche assume nei gruppi scout.

⁸⁹ Rutter, M. (a cura di) (2002), *I disturbi psicosociali dei giovani. Sfide per la prevenzione*, Roma: Armando editore, p. 411.

Si utilizza il termine “gruppo dei pari” per indicare generalmente tutti i raggruppamenti (aggregati) di adolescenti della stessa fascia d’età (Palmonari, 2001).

All’interno di questa macrocategoria possiamo distinguere tra “gruppi informali” che identificano

le aggregazioni di adolescenti che si formano in modo spontaneo o naturale, spesso senza perseguire intenzionalmente attività specifiche, dove la coesione del gruppo si fonda sull’intensità della relazione e della comunicazione fra i vari membri, nonché sulla condivisione del tempo libero, del divertimento, dell’impegno nei confronti con la realtà⁹⁰,

e “gruppi formali” che si ritrovano generalmente all’interno di movimenti o associazioni di vario tipo (religioso, sportivo, socioeducativo, culturale, politico), caratterizzati dalla

motivazione a perseguire obiettivi espliciti e la presenza nel gruppo di uno o più adulti con funzioni di promozione e di controllo. [...]

Tutti i gruppi formali sono accomunati dal richiamo esplicito a valori di riferimento e dalla condivisione dell’impegno a svolgere attività concrete. Essi mettono a disposizione dei loro membri uno spazio fisico di incontro che rappresenta un elemento di identificazione simbolica e prevedono la partecipazione alla vita del gruppo di figure adulte (educatori, allenatori, ecc.) che garantiscono la continuità dello sforzo nel perseguire gli scopi sociali⁹¹.

Al di là di queste distinzioni, il gruppo dei pari è stato descritto da M. e C. Sherif (1964) come un momento di aggregazione indispensabile per gli adolescenti, una sorta di “laboratorio sociale” in cui gli individui possono sperimentare scelte e comportamenti autonomi, fuori dal controllo degli adulti, confrontandosi rispetto a valori, concetti di sé e strategie per affrontare i problemi che li accomunano (Palmonari, 1999, 2001).

Possiamo dunque affermare che il gruppo gioca un ruolo essenziale nella crescita dei giovani.

A tal proposito, mentre a scuola il collettivo sembra rivestire spesso un ruolo marginale, a latere delle attività principali quali la lezione frontale, l’interrogazione, il compito in classe, il Metodo Scout tiene in gran considerazione l’appartenenza al gruppo.

⁹⁰ Palmonari, 2001, p. 100.

⁹¹ *Ivi*, p. 102.

Tutte le Branche, infatti, sono organizzate per piccoli gruppi dove, attraverso l'instaurarsi di relazioni interpersonali, la permanenza dei rapporti, l'identificazione di tutti i membri con gli obiettivi di riferimento del gruppo, il riconoscimento e la solidarietà tra i singoli, il sentimento di appartenenza che si viene a creare, ha luogo

un processo di trasformazione dei giovani in adulti più consapevoli.

Questa divisione in piccoli gruppi dà dunque ai giovani l'opportunità di scoprire progressivamente ed accettare l'idea della responsabilità e li educa all'indipendenza.

Ciò agevola lo sviluppo del carattere dei giovani e li rende capaci di acquistare capacità, fiducia in se stessi, insieme alla lealtà e capacità di cooperare e guidare⁹².

I ragazzi nei gruppi scout sono incoraggiati a collaborare insieme per il raggiungimento di un risultato, imparano l'uno dall'altro e con l'altro; ognuno di loro sa di avere un ruolo, un incarico e una responsabilità all'interno del gruppo, in un sentimento di interdipendenza reciproca che da una parte rinsalda la coesione e dall'altra la motivazione del singolo ad essere efficiente ed efficace per il bene di tutto il gruppo.

In questo processo il ruolo dell'adulto è quello di un facilitatore che aiuta i ragazzi a scoprire le loro potenzialità e ad assumersi responsabilità non solo all'interno del gruppo scout ma anche fuori nella vita sociale.

A differenza di quello che succede solitamente a scuola, il compito dell'adulto non si identifica nella funzione del controllo, ma si arricchisce di una funzione relazionale che si traduce nella condivisione di obiettivi e attività e nell'apprezzamento e rispetto della personalità dei giovani: «Quando veramente applicato, questo rapporto tra giovani ed adulti appaga un bisogno essenziale della società moderna dato che fornisce una base per il dialogo e la cooperazione tra generazioni»⁹³.

Concludiamo con le parole di Goussot (2013) che vedeva anche nella scuola la possibilità di incentivare il ruolo del gruppo e della comunità in un'ottica di educazione alla democrazia e di crescita per tutti.

⁹² Regolamento CNGEI, Allegato n. 1 - Principi fondamentali dello scautismo. Nuova versione del Bureau Mondiale Montreal 1977, p. 9. Disponibile su: <http://www.scoutcomo.it/images/scoutcomo/PrincipiFondamentali delloScautismo.pdf>.

⁹³ *Ivi*, p. 10.

il gruppo, il collettivo è il luogo in cui si costruisce la possibilità di crescere e di accedere alle conoscenze. È il luogo in cui s'impara a fare da sé (questo lo diceva già Pestalozzi nei primi dell'Ottocento) in collaborazione con gli altri; anzi è proprio la possibilità di collaborare con gli altri che ci permette di riconoscerci e di riconoscere l'altro diverso da sé, e quindi di educarci al pluralismo e alla varietà.

Socialità e individualità sono i due pilastri di ogni processo formativo emancipatorio; il collettivo, la comunità vive se valorizza le differenze e le mette in relazione per comunicare e costruire un ambiente in cui l'apprendimento sia reciproco. L'educazione democratica è anche un educarsi alla pace e alla gestione pacifica dei conflitti⁹⁴.

⁹⁴ Goussot (2013), p. 40.

Parte seconda

I RISULTATI DELL'INDAGINE

Capitolo primo

Origini e prospettive della presente ricerca

1.1. Dai risultati delle indagini precedenti allo studio presente: caratteristiche, obiettivi e ipotesi della ricerca

L'obiettivo della presente ricerca è quello di esaminare come alcune caratteristiche del contesto, attraverso il quale viene vissuta un'esperienza educativa, influenzano lo sviluppo, in adolescenti di 18 e 19 anni, di determinati atteggiamenti orientati al senso di cittadinanza, allo spirito di collaborazione e all'assunzione di responsabilità, inseriti in un modello teorico di leadership socialmente responsabile basata su valori democratici.

Per questo, sono stati presi in considerazione i due contesti educativi della scuola secondaria di II grado e dello scoutismo, al fine di confrontare la percezione che studenti e scout hanno della loro esperienza nei rispettivi contesti.

In particolare, si è cercato di evidenziare quali aspetti rendono un contesto educativo positivo ed efficace in termini di crescita personale per i giovani, misurando l'impatto che la loro percezione del contesto educativo di riferimento ha sullo sviluppo di questi atteggiamenti, valori e capacità.

Tale indagine si ricollega alla ricerca di du Mérac, con la quale condivide i presupposti teorici e metodologici e l'ipotesi di ricerca (du Mérac, 2013; 2014b, 2015, 2017a).

Lo studio di du Mérac si è basato su tre assunti principali (cfr. du Mérac, 2014b, 2015, 2017a).

Innanzitutto, valori e modelli morali vengono inevitabilmente trasmessi attraverso il processo educativo, anche quando non sono oggetto di un messaggio esplicito. Essi entrano a far parte di un "curricolo latente" «basato sui rapporti interpersonali stabiliti all'interno della scuola» Bloom, 2006, p. 176) e di cui gli insegnanti sono, secondo Kohlberg, i primi artefici, caratterizzando in un senso o nell'altro «l'atmosfera morale della classe» (Kohlberg, 1984, citato in Viganò, 1991, p. 36).

In base alla definizione che ne dà Bertolini (1996), il "curricolo latente" sarebbe costituito da «tutto ciò che [...] viene trasmesso dalla scuola senza piena consapevolezza e comunque senza che sia riconosciuto apertamente e ufficialmente».

Secondo Bloom (2006), il curriculum latente «insegna ad ogni studente chi egli sia in relazione agli altri. E può anche insegnare ad una persona quale sia il suo posto nel mondo della gente e delle idee e del lavoro» (p. 176). Inoltre, gli effetti del suo apprendimento sono molto più stabili di qualsiasi contenuto del “curriculum manifesto” (Bloom, 2006).

In secondo luogo, atteggiamenti e abilità come il saper collaborare, l’assumersi responsabilità, il senso di cittadinanza e la leadership possono essere appresi solo «in un contesto in cui ai giovani sia data la possibilità di farne esperienza» (du Mérac, 2014b, p. 513). Gli effetti dell’insegnamento del curriculum latente permangono a lungo nei comportamenti e nel concetto di sé degli studenti proprio perché hanno luogo nel contesto reale delle relazioni all’interno della classe. Nel bene o nel male si tratta di un’esperienza diretta e autentica che dà luogo a un apprendimento significativo.

Questo vale anche per cittadinanza, responsabilità e leadership. L’essere responsabili, guidare un gruppo, definire obiettivi, operare per il bene comune non sono atteggiamenti che si possono apprendere attraverso imposizioni verbali, ma è necessario che tutto il contesto sia organizzato in modo tale che i ragazzi e le ragazze possano avere reali occasioni di tirar fuori certe abilità e di maturare determinati atteggiamenti.

Infine, il terzo assunto si basa sulla convinzione che «l’organizzazione dell’ambiente educativo abbia conseguenze rilevabili e rilevanti sull’atteggiamento e il comportamento di chi ne fa esperienza» (*Ivi*, p. 514). Proprio perché l’organizzazione dell’ambiente deve avere certe caratteristiche per far emergere determinati atteggiamenti, ogni ambiente in base ad esse produce negli studenti una serie di comportamenti e non altri: competizione invece di cooperazione, imitazione al posto della creatività, passività e distacco invece di iniziativa e senso di responsabilità.

L’ipotesi di ricerca, dunque, mantenuta nel presente studio, è la seguente: la percezione positiva del contesto di riferimento da parte degli adolescenti ha una relazione significativa con la misura degli atteggiamenti di leadership degli stessi (du Mérac, 2017a).

I risultati della ricerca di du Mérac, condotta su un campione di giudizio di adolescenti romani, scout (231) e studenti (600), di 15 e 16 anni iscritti al biennio della scuola secondaria di secondo grado, hanno confermato l’ipotesi di un impatto statisticamente significativo di alcuni aspetti dell’ambiente educativo sullo sviluppo della leadership, a favore degli adolescenti scout (du Mérac, 2013, 2014b, 2017a).

In particolare, i dati raccolti hanno messo in luce quanto sia proprio il modello educativo implementato nelle scuole a non supportare lo sviluppo di atteggiamenti di leadership nei giovani (du Mérac, 2014b). Viceversa, un modello di educazione attiva, come quello proposto dallo scoutismo, sembra contribuire a sviluppare atteggiamenti di leadership socialmente responsabile. Inoltre, la ricerca ha mostrato che la possibilità di assumere incarichi o responsabilità ha un'influenza su atteggiamenti e capacità di leadership: quando agli studenti viene affidata una qualche responsabilità, anche minima, a scuola, l'impatto sullo sviluppo della leadership è estremamente significativo (du Mérac, 2014a, 2014b, 2017a).

L'indagine qui presentata mantiene il confronto tra i due modelli educativi proposti dalla scuola e dallo scoutismo, spostando l'attenzione su una fascia d'età più alta, nella fase conclusiva dell'adolescenza.

Come già accennato, l'età dei soggetti coinvolti, studenti e scout, è compresa tra i 18 e i 19 anni, fase in cui in particolare la formazione scolastica, ma per certi versi anche quella scout, volgono al termine.

Abbiamo ritenuto interessante indagare lo sviluppo di un modello di leadership su soggetti in uscita dalla scuola secondaria superiore al fine di raccogliere dati sul livello raggiunto in questo ambito al termine di un ciclo di studi che si propone di promuovere, tra le altre cose, «la crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (D.P.R. 249/1998, mod. dal D.P.R. 235/2007), garantendo la formazione alla cittadinanza, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, della personalità, del senso di responsabilità e dell'autonomia individuale dei giovani (cfr. D.P.R. 249/1998, mod. dal D.P.R. 235/2007).

Inoltre, replicando la ricerca di du Mérac su soggetti di età superiore abbiamo potuto realizzare, limitatamente ad alcuni aspetti, un confronto tra due fasi diverse dell'adolescenza, ottenendo informazioni che, sebbene non generalizzabili, dati i limiti dello studio, possono offrire spunti per ulteriori indagini.

In particolare, basandoci sui dati di du Mérac (2013, 2014b, 2017a) abbiamo potuto vedere come cambia la percezione del contesto tra studenti in entrata (I-II anno) alla scuola secondaria superiore e studenti in uscita (IV-V anno)⁹⁵.

⁹⁵ Non è stato possibile fare la stessa cosa per gli scout, confrontando i risultati ottenuti da scout di Branca Esploratori e Guide (15-16 anni) e scout di Branca Rover e Scolte (18-19 anni), perché al momento della rilevazione sugli scout di 15 e 16 anni gli strumenti erano ancora in una fase di try-out, quindi per certi versi molto distanti da quelli utilizzati in questa ricerca.

Inoltre, abbiamo potuto verificare se, in una fascia d'età più avanzata, le differenze tra i due gruppi, studenti e scout, in termini di atteggiamenti di leadership, fossero aumentate o ridimensionate, dato il cambiamento di certe condizioni, come, ad esempio, l'aumento della fiducia e dei ruoli di responsabilità riconosciuti ai giovani, sia a scuola sia nei gruppi scout⁹⁶.

Da questo punto di vista, occorre sottolineare che tali atteggiamenti e disposizioni (senso di responsabilità, capacità di collaborare, leadership) non possono essere dati per acquisiti e consolidati una volta per tutte.

Se da una parte, infatti, possono essere sviluppati e rafforzati, dall'altra possono anche essere depotenziati o andare incontro a involuzioni: «La effettiva possibilità di accrescere o meno il proprio patrimonio di competenze è in relazione alla qualità [...] delle opportunità di apprendimento formale, non formale e informale» (Losito, 2010, p. 7), di cui il giovane beneficia.

Infine, poiché i risultati della precedente indagine, ma anche i primi dati relativi alla presente, delineavano un quadro piuttosto negativo in termini di percezione del contesto educativo da parte degli studenti, abbiamo ritenuto interessante analizzare una particolare sperimentazione in ambito scolastico, chiamata D.A.D.A – Didattiche per ambienti di apprendimento. Lo scopo era quello di confrontare due modelli organizzativi differenti di scuola per verificarne l'impatto sulla percezione del contesto da parte degli studenti.

1.2. Scoutismo, scuola e progetto D.A.D.A.: le motivazioni del confronto

Allo scopo di evidenziare quali aspetti rendono un contesto educativo positivo ed efficace in termini di crescita personale per i giovani, in una prima fase della ricerca abbiamo confrontato la percezione degli studenti con quella di adolescenti coinvolti nello scoutismo, mentre in una seconda fase abbiamo operato un confronto tra la percezione di studenti iscritti a scuole aderenti al progetto D.A.D.A (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), e studenti iscritti in altre scuole, con l'intento di verificare se una riorganizzazione dell'ambiente fisico e delle metodo-

⁹⁶ Nello scoutismo, ad esempio, l'organizzazione dell'ambiente proposto ai ragazzi di 15 e 16 anni è per certi aspetti molto diverso da quello proposto ai ragazzi di 18 e 19, soprattutto dal punto di vista dei ruoli e delle responsabilità, e, come vedremo, non necessariamente a favore dei ragazzi più grandi.

logie didattiche potesse avere degli effetti sulla percezione del contesto educativo.

Le motivazioni di questo doppio confronto sono diverse.

La sola osservazione del contesto scolastico non ci avrebbe permesso di rilevare alcuni aspetti importanti per l'indagine. Lo scopo generale della ricerca infatti – evidenziare la relazione tra percezione del contesto e sviluppo di atteggiamenti di leadership – ci ha imposto di cercare un contesto educativo che mettesse in luce quali dinamiche relazionali e esperienze educative potessero stimolare lo sviluppo di tali atteggiamenti.

In questo senso, lo scoutismo ci ha fornito un interessante termine di paragone.

Ad orientare la scelta verso un confronto tra il modello educativo proposto dalla scuola e quello proposto dallo scoutismo sono stati una serie di fattori:

- gli obiettivi stessi dello scoutismo, definito come un sistema di auto-educazione progressiva non formale orientato allo sviluppo del carattere e all'acquisizione di competenze, fiducia in se stessi, senso del servizio e attitudini sia a cooperare che a dirigere (WOSM, 2011);
- lo scoutismo veicola una proposta educativa fortemente strutturata, tanto da poterla considerare a tutti gli effetti un metodo e che segue delle linee guida comuni anche nella formazione dei propri educatori (Lucisano, & du Mérac, 2015b);
- la rappresentanza del movimento scout che in base al censimento del WOSM del 2010 consiste in più di 38 milioni di scout e guide nel mondo;
- l'attenzione rivolta dallo scoutismo allo sviluppo di atteggiamenti di leadership, intesa come abilità necessaria affinché i giovani diventino capaci di assumersi delle responsabilità e possano ricoprire un ruolo attivo nella società (WOSM, Triennial Plan 2011-2014, Leadership, Innovation, Service).

Successivamente, abbiamo messo a confronto la percezione degli studenti con quella dei loro coetanei iscritti in scuole aderenti ad una particolare sperimentazione in ambito scolastico, chiamata D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), il cui scopo era impattare sia sugli aspetti organizzativi del contesto educativo, sia sugli aspetti pedagogico-didattici dei metodi educativi implementati.

All'interno del progetto D.A.D.A. si è intervenuti sulla funzionalità organizzativa della scuola, prevedendo, al posto delle classi tradizionali "aule-ambienti di apprendimento", divise per aree tematiche (letteratu-

ra, matematica e scienze, arte, ecc.) e assegnate ai docenti della medesima disciplina, con i ragazzi che si spostano durante i cambi d'ora.

L'implementazione di questo modello nelle scuole che hanno aderito al progetto ha determinato una rivoluzione nell'organizzazione degli ambienti e degli spazi educativi, un ripensamento delle strategie didattiche e comunicative tra docenti e ragazzi, tra ragazzi e ragazzi e dei docenti tra loro, e la mobilitazione, più o meno volontaria, dell'intera "comunità educante" (docenti, personale ATA, studenti e famiglie).

Lo scopo di questa riorganizzazione era quello di mettere lo studente al centro del processo educativo – migliorandone soprattutto gli aspetti organizzativi e didattici – prestando particolare attenzione al benessere e ai bisogni educativi degli studenti, così come sottolineato nei PTOF delle scuole che hanno aderito al progetto.

La motivazione alla base del confronto tra la percezione del contesto da parte di studenti iscritti a scuole "tradizionali" e quella di "studenti D.A.D.A." è l'opportunità di verificare se una rivoluzione organizzativa degli ambienti, e un conseguente ripensamento delle strategie didattiche e comunicative attuate nel processo educativo, abbia effetti sulla didattica, sulle dinamiche relazionali tra docenti e studenti e dei ragazzi tra loro, e quindi sulla percezione del contesto educativo nel suo complesso.

Alla base di tale confronto, infatti, c'è l'ipotesi che gli studenti appartenenti ad un contesto, come quello D.A.D.A., in cui gli spazi sono stati riorganizzati con il loro coinvolgimento, abbiano una percezione migliore rispetto a studenti iscritti a scuole con un'organizzazione "tradizionale".

Abbiamo immaginato che l'essere coinvolti in un processo di riorganizzazione della scuola e delle classi, collaborando con compagni e docenti, e avere la possibilità di contribuire attivamente a questo processo, personalizzando o riprogettando gli spazi e le infrastrutture (ad esempio, dipingendo i muri dei laboratori, progettare la rete wi-fi dell'edificio, ecc.), potesse avere un impatto sulla percezione del contesto educativo nel suo complesso da parte degli studenti coinvolti.

I dati raccolti in questa indagine relativamente agli Istituti D.A.D.A. possono considerarsi, però, solo come indicatori di possibili piste di ricerca ancora da indagare.

È, infatti, mancata in questo studio la possibilità di raccogliere dati negli Istituti prima del cambiamento operato, di realizzare osservazioni nelle singole scuole aderenti al progetto e/o interviste semi-strutturate agli studenti per capire la portata dell'effettivo coinvolgimento, le carat-

teristiche delle attività svolte per la riorganizzazione, quanto sia stato preso in considerazione il punto di vista degli studenti, ecc..

1.3. Utilità della presente ricerca

Alla base di questa indagine c'è non solo l'idea che l'organizzazione dell'ambiente educativo influenzi lo sviluppo di determinati atteggiamenti e comportamenti di chi ne fa esperienza, ma anche che sia fondamentale dare voce ai protagonisti e diretti interessati di questa esperienza educativa, ossia gli studenti.

Movimenti come *Student Voice* o *Pupil Voice* sottolineano ormai da diversi anni l'importanza di dare voce agli studenti per capire davvero cosa funziona e cosa deve essere cambiato nei processi educativi implementati a scuola, affinché essi risultino efficaci e soddisfacenti per chi li vive.

Infatti, sono proprio gli studenti a possedere «un punto di vista unico su ciò che accade quotidianamente nelle scuole e nelle classi [...] e sulle dinamiche che si instaurano nelle loro scuole e comunità [...], così che possono darci informazioni su ciò che realmente vi si svolge» (Grion-Cook-Sather 2013, p. 29).

Anche per questo, diverse indagini a livello nazionale e internazionale, ricorrendo sempre più spesso a questionari rivolti direttamente agli studenti, mettono in relazione le caratteristiche dell'ambiente educativo con la qualità dei processi formativi in generale e con lo sviluppo cognitivo, affettivo, motivazionale, relazionale di chi ne fa esperienza (OECD, 2016).

Questa ricerca, come la precedente, mettendo in primo piano il punto di vista degli studenti, è riuscita a mettere in luce la distanza tra le aspettative degli studenti e il contesto scolastico, di cui infatti hanno una percezione piuttosto negativa (che, come vedremo, peggiora sempre più andando avanti nel percorso scolastico).

Inoltre, attraverso il confronto con l'ambiente scout, siamo riusciti a individuare quali aspetti del contesto favoriscono la crescita dei giovani in termini di atteggiamenti di leadership democratica, basata sull'orientamento alla collaborazione, al confronto, alla responsabilità e all'impegno per la collettività.

I dati così raccolti hanno rivelato il livello di sviluppo della leadership al quale potrebbero arrivare i giovani se potessero contare su un contesto educativo – come quello dello scoutismo – in cui viene data loro fiducia e responsabilità, mettendo in luce quali aspetti che caratte-

rizzano le attività svolte, le relazioni con insegnanti/educatori e con i pari, favoriscono o inibiscono lo sviluppo di determinati atteggiamenti.

L'indagine, infine, ha evidenziato l'importanza dell'associazionismo educativo nella formazione dei giovani e la necessità, forse, di ripensare i rapporti della scuola con l'educazione non formale nella direzione di un sistema formativo policentrico (Frabboni, Scurati, 2011, Frabboni, 1988, Scurati, 1986), gettando le basi per ulteriori ricerche.

In ultimo, data la necessità per dirigenti e docenti di acquisire strumenti per monitorare e valutare la qualità del contesto scolastico, speriamo che lo strumento utilizzato per la misurazione della percezione del contesto, che tiene in considerazione il punto di vista degli studenti, possa essere utile a quelle scuole che vorranno avvalersene in sede di autovalutazione di istituto per quanto riguarda il monitoraggio dei processi che interessano l'ambiente di apprendimento e il clima di classe.

Alla luce dei risultati qui esposti, infatti, la valutazione del contesto, riveste un'importanza particolare in quanto, da esso, e specialmente dalle dinamiche relazionali e dal clima instaurati in classe, sembra dipendere, tra le altre cose, lo sviluppo di atteggiamenti di leadership collaborativa, di cittadinanza ispirata a valori democratici, del senso di responsabilità e autonomia da parte degli studenti.

Capitolo secondo

Metodologia: fasi della ricerca, campione e strumenti di misura

2.1. Fasi della ricerca e descrizione del campione

L'indagine condotta ha avuto l'obiettivo di rilevare in che modo e con quali risultati la scuola contribuisce allo sviluppo nei giovani di atteggiamenti e capacità di leadership. In particolare, abbiamo cercato di verificare l'impatto di alcune esperienze vissute dagli studenti e dagli scout all'interno della classe o dei gruppi scout (relazione con gli insegnanti, con i pari, organizzazione delle attività, attribuzione di incarichi o responsabilità) sullo sviluppo di abilità e atteggiamenti di leadership, quali saper collaborare, assumersi responsabilità, impegnarsi per raggiungere un obiettivo, essere aperti al confronto con l'altro.

A tale scopo abbiamo somministrato ai soggetti che hanno preso parte all'indagine un questionario di autovalutazione sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership, un questionario di percezione del contesto classe o gruppo scout, e infine alcune domande su variabili di sfondo.

La rilevazione dei dati è stata effettuata attraverso somministrazioni in presenza del questionario in formato cartaceo.

Tra febbraio e maggio 2015 sono state effettuate le somministrazioni in 16 scuole di Roma e del Lazio, mentre la rilevazione dei dati in 3 scuole D.A.D.A., presenti nell'area metropolitana di Roma, è avvenuta tra marzo e aprile 2016.

Hanno partecipato alla rilevazione 19 Istituti di Istruzione Secondaria Superiore di Secondo grado, di cui 5 Licei Classici o Scientifici, 4 Istituti di altri indirizzi liceali, 4 Istituti tecnici e 4 Istituti professionali.

La somministrazione del questionario agli scout è avvenuta durante l'incontro "Forum degli RS del Lazio" promosso da Agesci, che si è tenuto il 1 febbraio 2015, presso cinque diverse sedi Agesci dislocate nel Lazio. Sono stati raggiunti ragazzi e ragazze appartenenti complessivamente a 91 gruppi scout con sedi a Roma e Provincia e nel Lazio.

I dati presentati si riferiscono a un campione di convenienza composto da 335 scout Agesci e 1472 studenti, di cui 1031 studenti iscritti a scuole "tradizionali" e 441 studenti iscritti a scuole che hanno avviato il progetto D.A.D.A., residenti nell'area metropolitana di Roma e nella Re-

gione Lazio, frequentanti il quarto e quinto anno della scuola secondaria superiore.

Nella presentazione dei risultati ci riferiremo al campione di studenti, inclusi gli studenti frequentanti gli Istituti D.A.D.A. con il termine “Studenti”, mentre quando dovremo confrontare i due gruppi chiameremo “Studenti D.A.D.A.” il gruppo di adolescenti coinvolti nel progetto e “Studenti di altre scuole” il gruppo di adolescenti iscritti in altre scuole del campione con un’organizzazione “tradizionale”⁹⁷. Il campione di adolescenti scout di 18 e 19 anni sarà identificato semplicemente con il termine “Scout”. Nel confronto con i colleghi più giovani Esploratori e Guide, i due gruppi saranno identificati con i termini “Scout RS” per gli scout di 18 e 19 anni, appartenenti alla Comunità Rover e Scolte, e “Scout EG” per gli scout di 15 e 16 anni, appartenenti al Reparto Esploratori e Guide.

2.1.1. Caratteristiche delle unità di analisi

Nelle tabelle di seguito sono riportate le informazioni riguardanti i tre gruppi di adolescenti che hanno partecipato alla ricerca.

Di seguito mostriamo la tabella con la distribuzione di Scout e Studenti (compresi gli appartenenti alle scuole D.A.D.A.) per tipologia di scuola frequentata.

Tab. 1 – Frequenze e percentuali di Scout e Studenti per tipologia di scuola

Tipologia di scuola	Scout			Studenti	
	N	%	% valida	N	% valida
Liceo classico o scientifico	189	56,4	57,1	838	56,9
Altro liceo (linguistico, scienze umane, artistico)	67	20	20,2	194	13,2
Ist. Tecnico	42	12,5	12,7	247	16,8
Ist. Professionale	33	9,9	10,0	193	13,1
<i>Mancanti</i>	<i>4</i>	<i>1,2</i>	<i>/</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Totale	335	100	100	1472	100

Come si può vedere nella Tab. 1, i due campioni così costruiti sono abbastanza bilanciati, in quanto presentano pressoché la stessa percen-

⁹⁷ Intendiamo per “organizzazione tradizionale” quella che prevede un’aula assegnata a ciascun gruppo classe, con gli insegnanti che si spostano al cambio dell’ora.

tuale di soggetti iscritti ai licei classico o scientifico, sebbene restino alcune differenze per gli altri indirizzi di scuola. Per evitare di confrontare due gruppi diversi per caratteristiche di sfondo, i dati relativi agli studenti sono stati pesati per tipologia di scuola, in modo da rendere il campione confrontabile con il campione di scout⁹⁸.

Per quanto riguarda il confronto nella percezione dei contesti educativi, come accennato sopra, il campione di studenti verrà poi suddiviso nelle due componenti "Studenti D.A.D.A." e "Studenti di altre scuole".

Gli Studenti D.A.D.A. provengono tutti da Licei scientifici. In questo caso la scelta è stata obbligata, in quanto quelle raggiunte dall'indagine sono al momento le uniche scuole secondarie superiori ad aver avviato la sperimentazione. Dunque, il 56,9% di studenti di Liceo classico o scientifico è formato da un 47,4% di studenti iscritti a Istituti con un'organizzazione "tradizionale" (397 soggetti) e da un 52,6% di studenti iscritti a Licei D.A.D.A. (441 soggetti). Non sono presenti studenti D.A.D.A. negli altri indirizzi di scuola.

Nella Tab. 2 sono riportate le frequenze dei soggetti coinvolti nell'indagine per anno di corso. Mentre il campione degli scout risulta abbastanza equilibrato, nonostante la maggiore presenza di ragazzi di IV superiore, nei campioni di Studenti quasi il 64% dei ragazzi risulta frequentare il IV anno. Questo dato si spiega con la difficoltà delle scuole a consentire alle classi dell'ultimo anno, impegnate con gli Esami di Stato, di partecipare a ricerche universitarie.

Anno di corso	Scout		Studenti	
	N	%	N	%
Quarto	187	55,8	941	63,9
Quinto	148	44,2	531	36,1
<i>Mancanti</i>	0	0	0	0
Totale	335	100	1472	100

⁹⁸ Come vedremo nei paragrafi successivi, la portata delle differenze nei punteggi medi ottenuti dagli scout e quelli ottenuti da una parte dagli studenti e dall'altra dagli studenti D.A.D.A. è sostanzialmente la stessa (Bacocco, in corso di stampa). Per questo motivo abbiamo deciso di trattare le due unità di studenti come un unico campione per il confronto degli scout, riservandoci di analizzare a parte, in modo più dettagliato, le differenze tra i due gruppi di studenti.

Nella Tab. 3 è riportata la composizione per genere dei soggetti coinvolti nell'indagine.

Nel campione di Scout, la componente femminile è leggermente superiore a quella maschile (57% contro 43%).

Nel campione di Studenti, la rappresentanza di maschi e femmine è quasi perfettamente equilibrata. In questo caso una possibile spiegazione può risiedere nel fatto che all'interno del 56,9% di studenti iscritti al Liceo classico o scientifico, la maggior parte frequenta un liceo scientifico, dove normalmente la componente maschile è maggiore – o al massimo uguale – di quella femminile, bilanciando così il rapporto tra i due sessi nell'unità di analisi.

Genere	Scout			Studenti		
	N	%	% valida	N	%	% valida
Maschi	142	42,4	42,8	738	50,1	50,8
Femmine	190	56,7	57,2	715	48,6	49,2
Mancanti	3	,9	/	19	1,3	/
Totale	335	100	100	1472	100	100

Nella Tab. 4, infine, è stato riportato il dato relativo al luogo di nascita per i due campioni considerati. La percentuale di ragazzi non italiani raggiunge il 2% all'interno del campione Scout, mentre nel campione Studenti si attesta intorno al 6,8% circa.

Luogo di nascita	Scout			Studenti		
	N	%	% valida	N	%	% valida
Italia	322	96,1	97,9	1325	90,0	93,2
Un altro Paese Europeo	4	1,2	1,2	49	3,3	3,4
Un Paese extra-europeo	3	,9	,9	48	3,3	3,4
Mancanti	6	1,8	0	50	3,4	/
Totale	335	100	100	1472	100	100

2.2. Strumenti di misura

I risultati qui presentati si basano sui dati raccolti attraverso la somministrazione di tre strumenti:

1) un questionario di percezione del contesto educativo di classe per gli studenti o di Comunità Rover e Scolte per gli scout, composto da 40 item;

2) un questionario di autovalutazione di atteggiamenti e capacità di leadership, composto da 49 item;

3) un questionario di sfondo, composto da 21 item per gli studenti e 23 per gli scout.

Di seguito sono esposte le caratteristiche psicometriche degli strumenti in riferimento al campione raggiunto in questa indagine.

2.2.1. *Educational Context Perception Questionnaire - ECPQ*

Lo strumento che ci ha permesso di analizzare le caratteristiche dei contesti educativi relativi rispettivamente alla scuola e allo scoutismo in base alla percezione degli adolescenti coinvolti nella ricerca è il Questionario di Percezione del Contesto Educativo (*Educational Context Perception Questionnaire - ECPQ*), costruito sulla base delle 9 dimensioni dell'*Organizational Culture Questionnaire* (House et al., 2004) della GLOBE (*Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Program*), realizzato per contesti imprenditoriali, e riadattato al contesto scolastico da du Mérac (2013, 2015, 2017a, 2017b).

GLOBE è un programma di ricerca che ha lo scopo di studiare «le relazioni intercorrenti tra contesti sociali e organizzativi, processi di leadership, soluzioni e pratiche organizzative» (Bodega, 2002, p. 241).

In base alla Globe Theory, cui è ispirato lo strumento, la cultura dell'organizzazione (valori, credenze, obiettivi condivisi, pratiche organizzative, ecc.) in cui si è inseriti influenza i modelli di comportamento dei singoli membri e, in particolare, la leadership, definita come «l'abilità di un individuo di influenzare, motivare e rendere possibile ad altri di contribuire all'efficacia e al successo dell'organizzazione di cui sono membri» (*ivi*, p. 242).

La cultura di un'organizzazione che influisce sulle caratteristiche dell'organizzazione stessa, quindi del contesto in cui operano i membri del gruppo, «può essere definita come un insieme dinamico di principi e modelli di comportamento condivisi e interiorizzati dai membri dell'or-

ganizzazione, che si traducono in veri e propri valori, competenze distintive e modalità d'azione-interazione delle persone» (*ivi*, p. 64).

Il concetto di “contesto educativo” sotteso alla costruzione dello strumento di rilevazione ECPQ è ispirato al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), in base al quale «le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente» (Bronfenbrenner, 1979, pp. 55-56, citato in du Mérac, 2017a, p. 59). Lo studioso, infatti, attribuisce all'esperienza soggettiva dell'ambiente un ruolo decisivo nel determinare il corso della crescita psicologica dell'individuo (du Mérac, 2017a).

L'*Educational Context Perception Questionnaire* – ECPQ (du Mérac, 2013, 2015, 2017a) è una scala di Likert a 5 alternative di risposta, composta da una serie di affermazioni rispetto alle quali il soggetto può scegliere il suo grado di accordo (da “del tutto in disaccordo” a “del tutto d'accordo”).

Nella versione utilizzata in questo studio, avvenuta in parallelo con le ricerche di du Mérac, che hanno portato a una versione italiana e ad una internazionale dello strumento, chiamata ECPQ II (du Mérac, 2017b), l'ECPQ è composto da 40 item, suddivisi in 7 scale, che misurano aspetti del contesto come il sentimento di appartenenza al gruppo, la relazione di fiducia e il riconoscimento reciproco tra educatori e ragazzi, la qualità della proposta educativa, l'imparzialità degli educatori nelle modalità di interazione e di valutazione dei ragazzi, la sicurezza psicologica nella relazione con gli educatori e tra pari, la presenza di atti discriminatori verso particolari categorie di persone, l'organizzazione dell'ambiente.

La versione adottata in questo studio costituisce un'evoluzione dell'ECPQ I (le cui caratteristiche sono descritte nei contributi di du Mérac, 2013, 2015, 2017a), ma mantiene, rispetto alla versione validata ECPQ II (du Mérac, 2017b), una serie di item e alcune dimensioni che tengono conto del confronto tra il contesto scuola e il contesto scout.

Viceversa, nella versione validata da du Mérac (2017b) le caratteristiche psicometriche dello strumento sono state definite sulla base dei dati raccolti su un campione di soli studenti.

Questo ha inevitabilmente portato alla perdita di alcuni aspetti del contesto che sopravvivono solo nel confronto con un ambiente educativo diverso, come quello dello scoutismo⁹⁹.

Nella Tab. 5 è riportata l'Analisi fattoriale esplorativa condotta sull'intero campione di 1807 soggetti, realizzata secondo il modello della massima verosimiglianza (Maximum Likelihood) con rotazione Oblimin. In particolare, per ciascun fattore vengono riportati per esteso gli item che lo compongono, la correlazione di ciascun item con il fattore, la percentuale di varianza spiegata dal fattore e la varianza totale.

Le scale dello strumento sono tutte con un unico fattore e il coefficiente di attendibilità di ciascuna scala raggiunge valori tali da garantire una buona o ottima coerenza interna.

Lo strumento risulta composto da 40 item, riuniti in 7 fattori, la cui varianza totale spiegata è il 54,03%.

⁹⁹ Come vedremo, le scale dello strumento sono in gran parte confermate, mentre il numero di item è stato ridotto da 40 a 26. Le scale dell'ECPQ II sono complessivamente 6: Coesione, Didattica, Riconoscimento reciproco, Sicurezza psicologica con gli insegnanti, Sicurezza psicologica con i pari, Discriminazione. Nella versione utilizzata in questo studio le scale invece sono 7: mentre Coesione, Didattica, Riconoscimento reciproco e Discriminazione restano essenzialmente le stesse (nonostante un numero maggiore di item nella versione qui presentata), le scale di Sicurezza psicologica con insegnanti e pari vengono considerate come un'unica dimensione, in quanto nell'analisi fattoriale esplorativa esse si riuniscono sotto un unico fattore, e si aggiungono la scala Equità, che riguarda l'imparzialità del giudizio degli educatori nei confronti dei ragazzi, e la scala Ambiente fisico, che riguarda proprio l'organizzazione della classe e della sede scout.

Tab. 5 - Analisi Fattoriale Esplorativa, metodo della Massima Verosimiglianza (Maximum Likelihood), rotazione Oblimin (N = 1807)							
Nella mia classe/Nel mio gruppo scout	Fattore						
	1	2	3	4	5	6	7
si può essere discriminati in funzione del colore della pelle.	,975						
si può essere discriminati in funzione del paese d'origine.	,972						
si può essere discriminati in funzione dell'origine sociale.	,926						
si può essere discriminati in funzione dell'orientamento sessuale.	,839						
si può essere discriminati in funzione della religione.	,804						
si può essere discriminati in funzione dell'aspetto fisico.	,731						
si può essere discriminati in funzione di disabilità fisiche o mentali.	,707						
si può essere discriminati in funzione del genere.	,626						
gli insegnanti/i capi sono orgogliosi di noi.		,685					
gli insegnanti/i capi si fidano di noi.		,676					
ci fidiamo degli insegnanti/dei capi.		,530					
siamo orgogliosi dei nostri insegnanti/capi.		,510					
si può essere maltrattati dai compagni.			,812				
si può essere presi in giro o insultati dai compagni.			,760				
si può essere presi in giro o insultato da un insegnante/capo.			,730				
si può essere maltrattati da un insegnante/capo.			,689				
andiamo d'accordo gli uni con gli altri.				,920			
sentiamo di far parte di un gruppo.				,666			
c'è un clima amichevole.				,647			
possiamo contare sui compagni per aiutarci nel lavoro scolastico.				,598			
ci preoccupiamo dei problemi dei nostri compagni.				,529			
Nella mia classe/Nel mio gruppo				Fattore			

po scout	1	2	3	4	5	6	7
La nostra aula/ sede è organizzata in modo particolare, si vede che è nostra.					,815		
Sulle pareti della nostra aula/sede ci sono cose fatte o scelte da noi.					,654		
La nostra aula/sede è accogliente.					,599		
La nostra aula è tradizionale: cattedra, lavagna e banchi in fila (studenti) / La nostra sede non ha spazi dedicati alla Comunità R/S (scout).					-,474		
la gestione di alcune attività è affidata agli studenti/ai ragazzi.						,560	
esperti vengono a parlarci di cose nuove.						,553	
gli insegnanti/i capi ci incoraggiano a lavorare in gruppo.						,538	
discutiamo di problemi di attualità.						,537	
andiamo a visitare luoghi per scoprire nuove cose.						,522	
gli insegnanti/i capi ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni.						,521	
le nostre proposte di attività vengono accolte.						,505	
parliamo di ciò che vorremmo fare da grandi.						,472	
gli insegnanti/i capi ci propongono cose diverse dal solito.						,456	
gli insegnanti/i capi tengono conto delle nostre proposte di attività.						,449	
ciò che studiamo/impariamo ci serve per capire i problemi di attualità.						,430	
gli insegnanti considerano meno gli studenti che vanno male (studenti) / I capi considerano poco i ragazzi che sono meno capaci (scout).							,489
l'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie dell'insegnante/del capo.							,450
gli insegnanti/i capi danno più importanza ai voti/risultati che alle persone.							,448
per avere voti buoni devi andare d'accordo con i tuoi insegnanti (studenti) / per avere successo devi andare d'accordo con i tuoi capi (scout).							,419

Fattore

	1	2	3	4	5	6	7
% di varianza	27,00	14,04	3,94	3,50	2,48	1,98	1,09
Varianza totale spiegata	54,03						

Nella Tab. 6 riportiamo i nomi di ciascuna scala dell'ECPQ, il relativo numero di item e il coefficiente di attendibilità, secondo l'ordine dei fattori riportati nella Tab. 5. Come si può osservare, l'Alfa di Cronbach raggiunge valori che garantiscono una buona o elevata coerenza interna delle scale per ciascuna scala.

Tab. 6 – Nome, numero di item, Alfa di Cronbach delle Scale ECPQ		
Scale ECPQ	n. item	Alfa di Cronbach
Mancanza di discriminazione	8	0,95
Riconoscimento reciproco	4	0,86
Sicurezza psicologica in classe/nel gruppo scout	4	0,84
Coesione	5	0,84
Ambiente fisico	4	0,76
Didattica	11	0,88
Equità	4	0,74

Di seguito riportiamo nel dettaglio gli aspetti del contesto educativo analizzati da ciascuna scala:

- Mancanza di discriminazione (8 item) misura il grado di discriminazione cui sono sottoposte diverse categorie di persone (ad esempio: Si può essere discriminati in funzione del genere);
- Riconoscimento reciproco (4 item) misura la relazione di fiducia e il riconoscimento reciproco espresso dal sentimento di orgoglio tra studente/scout e insegnante/capo (ad esempio: Gli insegnanti/i capi si fidano di noi);
- Sicurezza psicologica in classe/nel gruppo scout (4 item) misura quanto la relazione con gli insegnanti e i compagni sia serena e appropriata (ad esempio: Si può essere presi in giro o insultati da un insegnante/capo);
- Coesione (5 item) misura la coesione e il sentimento di appartenenza al gruppo (ad esempio: Sentiamo di far parte di un gruppo);
- Ambiente fisico (4 item) ci dà informazioni circa l'allestimento, l'organizzazione e la personalizzazione dell'aula o della sede scout (ad esempio: La nostra classe/sede è accogliente).

- Didattica (11 item) ci dà informazioni circa la qualità della proposta educativa in base alla pertinenza e alla rilevanza delle attività svolte per i ragazzi (ad esempio: Discutiamo di problemi di attualità);
- Equità (4 item) misura l'imparzialità dei docenti/capi nelle modalità di interazione e di valutazione (ad esempio: L'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie degli insegnanti/dei capi).

Per agevolare la lettura dei risultati, nelle analisi dei dati gli item sono stati ricodificati in modo tale che a un punteggio maggiore nell'item o nella scala corrispondesse una percezione migliore della dimensione o dell'aspetto considerato da parte del soggetto. La scala dei punteggi va da 1 a 5, così come le alternative di risposta previste.

2.2.2. *Socially Responsible Leadership Scale -SRLS*

Lo strumento che ci ha permesso di verificare i livelli di acquisizione di atteggiamenti di leadership socialmente responsabile negli adolescenti è la *Socially Responsible Leadership Scale* – SRLS-R2¹⁰⁰ (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006; Dugan & Komives, 2009).

Tale strumento, nato dal lavoro di dottorato di Tracy Tyree presso l'Università del Maryland, coordinato dalla prof. Susan Komives, che ha sviluppato il *Social Change Model of Leadership Development*, ideato nel 1996 da Helen e Alexander Astin (HERI, 1996).

Lo strumento della Tyree è stato ripreso e modificato all'interno del programma di ricerca internazionale *Multi-Institutional Study of Leadership* - MSL (Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006; Dugan&Komives, 2009), che si occupa di studiare l'impatto della scuola superiore e dell'università (*Higher education*) sulle capacità di leadership socialmente responsabile (*Socially Responsible Leadership Capacities*) e sulla *leadership efficacy*.

La SRLS si basa sul modello teorico del *Social Change Model of Leadership Development* (HERI, 1996) nel quale la leadership è descritta come un processo basato su valori ritenuti indispensabili affinché una società sia realmente democratica. Tale modello, infatti, promuove esplicitamente i valori di equità, giustizia sociale, conoscenza di se stessi, miglioramento personale, collaborazione, cittadinanza e servizio per il bene comune ("service").

¹⁰⁰ L'autorizzazione ad utilizzare tale strumento ci è stata accordata dal National Clearinghouse for Leadership Programs (NLCP).

In base al *Social Change Model (SCM)*, che prende in considerazione le relazioni che si sviluppano tra il singolo, il gruppo e la comunità di riferimento, la leadership viene intesa come la capacità di mettere in atto un processo collaborativo, basato sui valori della democrazia e della solidarietà e orientato alla realizzazione di cambiamenti positivi nell'ambiente di riferimento (sia esso sociale, lavorativo, familiare o amicale), nel corso del quale possono assumere il ruolo di leader tutti i membri del gruppo a seconda della situazione.

Come si può vedere dalla figura 1, la leadership viene misurata attraverso 7 scale, che poi possono essere raggruppate in 3 dimensioni valoriali (*values*):

- Valori di gruppo, che include le scale Collaborazione, Obiettivo comune, Disponibilità al confronto;
- Valori Individuali, che include le scale Coscienza di sé, Coerenza, Impegno;
- Valori sociali, che coincidono con la scala Cittadinanza.

Figura 1 – *Social Change Model of Leadership Development* – Fonte HERI, 1996

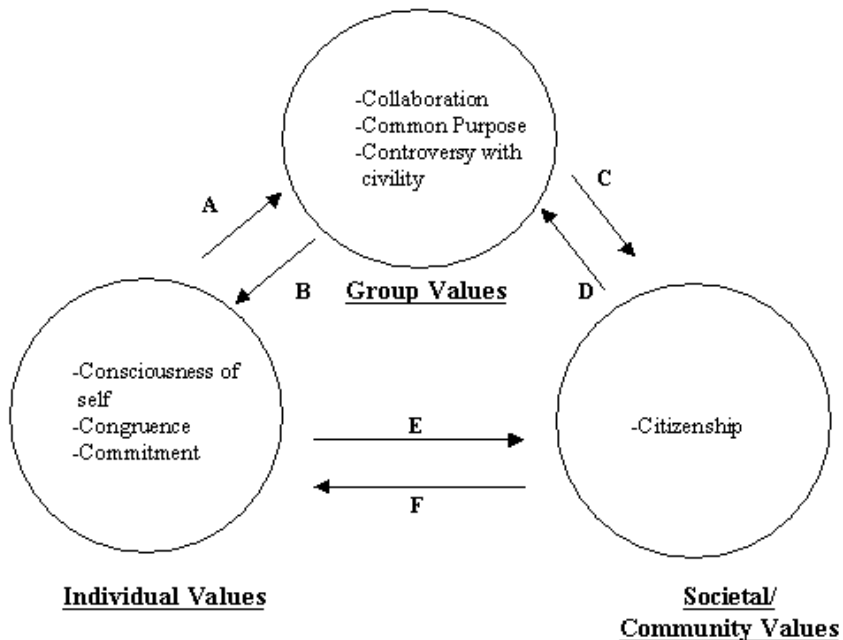


Figure 1. The 7 C's organized by level of focus

Nel processo di leadership queste tre dimensioni interagiscono tra loro portando il gruppo e i singoli individui ad operare cambiamenti positivi. Proprio il Cambiamento (*Change*) è considerato, all'interno del *Social Change Model*, l'obiettivo finale di ogni processo di leadership per rendere il mondo e la società migliori per se stessi e per gli altri (HERI, 1996). Per questo il modello prevede un'ulteriore scala, denominata Apertura al Cambiamento (*Change*), come punto d'arrivo al quale gli aspetti misurati dalle altre scale dovrebbero portare.

A queste dimensioni, che fanno parte della versione originale dello strumento, du Mérac (2013, 2017a) ne ha aggiunta un'altra denominata Capacità di leadership, che prende in considerazione la capacità di svolgere la funzione di leader, la quale a sua volta coinvolge attitudini quali organizzazione, motivazione, responsabilità, collaborazione (Pollo, 1988).

La SRLS-R2 nella sua versione originale contiene 68 item, di questi 11 sono stati eliminati in seguito ai risultati del try-out svolto per la precedente ricerca da du Mérac (2013, 2017a) e ne sono stati aggiunti 5 relativi alla scala Capacità di Leadership, per un totale di 62 item.

Nella versione utilizzata in questo studio, il numero di item che compongono lo strumento di misura di atteggiamenti e capacità di leadership si è ulteriormente ridotto.

Lo strumento utilizzato è composta da 49 item (43 appartenenti alla scala originale e 6 appartenenti alla scala Capacità di Leadership costruita da du Mérac, (2013, 2017a)), che nel loro complesso hanno l'obiettivo di rilevare quali atteggiamenti e valori gli adolescenti hanno bisogno di acquisire per poter lavorare insieme e creare cambiamenti (du Mérac, 2013, 2017a).

Rimandando ai contributi di Dugan e Komives (Dugan, 2006, Dugan, & Komives, 2007, Dugan, 2008) per quanto riguarda le caratteristiche psicometriche dello strumento, la sua affidabilità e validità, e ai contributi di du Mérac (2013, 2017a) per quanto concerne i risultati del try-out per l'adattamento al contesto italiano, ci limitiamo qui a riportare gli item utilizzati in questa indagine, organizzati per scala e dimensione di Valori (individuali, di gruppo, sociali) in base al modello teorico del SCM (HERI, 1996) e i coefficienti di affidabilità (alfa di Cronbach) delle relative scale, calcolati sulla base dei dati raccolti durante le somministrazioni.

Nella Tab. 7 riportiamo le scale della SRLS-R2 afferenti a Valori Individuali, Valori di Gruppo e Valori Sociali, i relativi coefficienti di affidabilità, il numero di item da cui sono composte.

Scale di Leadership (SRLS-R2, du Mérac, 2017a)		n. item	Alfa di Cronbach
Valori Individuali	Coscienza di sé	6	0,70
	Coerenza	5	0,68
	Impegno	6	0,73
Valori di Gruppo	Collaborazione	5	0,71
	Obiettivo comune	6	0,77
	Disponibilità al confronto	4	0,74
Valori Sociali	Cittadinanza	6	0,69
Change	Apertura al cambiamento	5	0,62
du Mérac (2017a)	Capacità di leadership	6	0,68

I coefficienti di affidabilità delle scale indicano coerenze interne alle scale accettabili nel loro complesso, sebbene in alcune dimensioni (Apertura al Cambiamento, Capacità di Leadership e Coerenza) gli indici di affidabilità siano relativamente bassi.

Sulle singole scale è stata svolta l'analisi fattoriale con il modello della Massima Verosimiglianza, con rotazione Oblimin, sulla base delle risposte date dai soggetti di 18 e 19 anni coinvolti in questa indagine¹⁰¹.

Nelle seguenti tabelle, che riportano il risultato dell'analisi fattoriale, sono riportati nello specifico gli aspetti misurati da ciascuna scala dello strumento (item).

Item	Fattore
Mi conosco abbastanza bene.	0,69
Posso descrivere la mia personalità.	0,65
In generale ho fiducia in me stesso.	0,55
Mi esprimo facilmente.	0,48
Sono in grado di definire le mie priorità.	0,46
Posso descrivere in cosa sono simile agli altri.	0,36
<i>% di varianza</i>	29,48
<i>Alfa di Cronbach</i>	0,70

¹⁰¹ Alcuni item che riportano saturazioni relativamente basse rispetto al fattore sono stati comunque lasciati per salvaguardare la coerenza del costrutto al quale lo strumento, nel suo complesso, fa riferimento.

Nella Tab. 8 riportiamo i risultati relativi alla scala Coscienza di sé «relativa alla conoscenza della propria personalità e alla capacità d'introspezione» (du Mérac, 2017a, p. 115).

Tab. 9 - Coerenza - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
I miei comportamenti riflettono ciò che credo.	0,79
Le mie azioni sono coerenti con i miei valori.	0,68
I miei comportamenti corrispondono alle mie credenze.	0,59
È importante per me agire secondo le mie convinzioni.	0,46
E' importante per me essere visto/a come una persona corretta.	0,28
% di varianza	34,43
Alfa di Cronbach	0,68

Nella Tab. 9 riportiamo i risultati relativi alla scala Coerenza che riguarda l'autenticità nelle proprie azioni e «la corrispondenza tra valori, credenze e comportamento» (ivi, p. 116).

Tab. 10 - Impegno - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
Quando accetto una responsabilità sono affidabile.	0,71
Cerco di assumermi le mie responsabilità.	0,64
Quando do la mia parola la mantengo.	0,58
Si può contare sul fatto che faccio la mia parte.	0,56
Rimango vicino/a alle persone quando attraversano periodi difficili.	0,43
Sono motivato/a a dedicare tempo e energia alle cose che sono importanti per me.	0,39
% di varianza	31,66
Alfa di Cronbach	0,73

Nella Tab. 10 sono riportati i risultati relativi alla scala Impegno, che misura l'affidabilità e la capacità di dedicarsi agli impegni presi e a essere responsabile» (ivi, p. 117).

Tab. 11 - Collaborazione - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
Gli altri mi trovano una persona che collabora attivamente nel gruppo.	0,80
Il mio contributo è riconosciuto dagli altri membri del gruppo di cui faccio parte.	0,71
Quando lavoro in gruppo il mio contributo si vede.	0,58
Sono considerato/a una persona che lavora bene con gli altri.	0,53
Mi piace lavorare insieme ad altri per uno scopo comune.	0,32
<i>% di varianza</i>	27,76
<i>Alfa di Cronbach</i>	0,71

La Tab. 11 contiene i risultati dell'analisi fattoriale svolta sulla scala Collaborazione, che riguarda «la capacità di agire insieme ad altri e partecipare attivamente ad azioni comuni» (*ivi*, p. 110)

Tab. 12 - Obiettivo Comune - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
Appoggio ciò che il gruppo cerca di compiere.	0,64
Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	0,63
Sostengo ciò che il gruppo cerca di realizzare.	0,63
Conosco gli scopi del gruppo al quale appartengo.	0,58
Lavoro bene quando conosco i valori che sono importanti per il gruppo.	0,58
Prendo parte agli obiettivi comuni dei gruppi di cui faccio parte.	0,56
<i>% di varianza</i>	36,35
<i>Alfa di Cronbach</i>	0,77

La scala Obiettivo comune, riportata nella Tab. 12, misura «la capacità di orientare la propria attività in funzione di un obiettivo condiviso e a partecipare alla sua definizione» (*ivi*, p. 111).

Tab. 13 - Disponibilità al confronto - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza)	
Item	Fattore
Sono aperto/a alle idee degli altri.	0,68
Rispetto le opinioni degli altri quanto le mie.	0,68
Apprezzo la differenza negli altri.	0,63
Sentire opinioni diverse mi arricchisce.	0,61
% di varianza	42,34
Alfa di Cronbach	0,74

Nella Tab. 13 riportiamo l'analisi fattoriale relativa alla scala Disponibilità al confronto che «riguarda l'attitudine a rispettare le opinioni delle persone con cui si è in disaccordo e a vedere nel conflitto un'opportunità di dialogo» (*ivi*, p. 113).

Tab. 14 - Cittadinanza - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
Partecipo in attività che contribuiscono al bene comune.	0,68
Lavoro insieme ad altri per fare del mio ambiente un posto migliore.	0,63
Mi piace avere occasioni per aiutare gli altri.	0,54
Credo che ciò che faccio abbia un valore anche al di fuori delle persone che ho intorno.	0,45
Ho delle responsabilità nei confronti della collettività.	0,43
È importante per me avere un ruolo attivo quando sono con gli altri.	0,36
% di varianza	27,76
Alfa di Cronbach	0,69

La scala Cittadinanza, di cui riportiamo l'analisi fattoriale nella Tab. 14, riguarda la «coscienza delle proprie responsabilità e l'impegno sociale» (*ivi*, p. 117).

Tab. 15 - Apertura al cambiamento - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
lead8 Vedo facilmente le cose sotto nuovi punti di vista.	0,56
lead51 Cerco nuovi modi di fare le cose.	0,53
lead44 Sono aperto/a alle nuove idee.	0,53
lead17 I cambiamenti possono aiutare a migliorare le cose.	0,46
lead35 Mi trovo bene in ambienti nuovi.	0,42
<i>% di varianza</i>	25,14
<i>Alfa di Cronbach</i>	0,62

La scala Apertura al cambiamento (Change), riportata nella Tab. 15, misura «l'attitudine di un individuo a essere a proprio agio nell'affrontare il cambiamento e i momenti di transizione» (*ivi*, p. 19).

Tab. 16 - Capacità di Leadership - Analisi fattoriale (massima verosimiglianza, rotazione oblimin)	
Item	Fattore
So coordinare un'attività di gruppo.	0,78
So organizzare il lavoro degli altri.	0,73
So motivare gli altri a fare delle cose insieme.	0,46
Ci sono attività in cui gli altri mi chiedono di guidarli.	0,43
Accetto le responsabilità che gli altri mi affidano.	0,35
Mi sento responsabile di ciò che succede quando svolgo un'attività insieme ad altri.	0,25
<i>% di varianza</i>	28,50
<i>Alfa di Cronbach</i>	0,68

Infine, la Tab. 16 contiene l'analisi fattoriale della scala Capacità di leadership, che «riguarda la capacità di svolgere la funzione di leader» (*ivi*, p. 121) espressa attraverso l'attitudine a organizzare il lavoro degli altri e a motivare gli altri, valorizzandone gli apporti all'interno gruppo, e la capacità di assumersi responsabilità (du Méric, 2017a).

Capitolo terzo

Adolescenti in classe e nei gruppi scout: la percezione del contesto educativo

In questo capitolo vengono presentati i risultati delle analisi relative alla percezione del contesto scout e scuola.

Innanzitutto, illustreremo i risultati del confronto tra le medie dei punteggi ottenuti dagli adolescenti di 18 e 19 anni appartenenti ai due contesti educativi, scuola e scoutismo.

Successivamente analizzeremo le differenze tra la percezione degli studenti delle scuole “tradizionali” e la percezione degli studenti delle scuole D.A.D.A., considerate complessivamente. Approfondiremo, inoltre, le differenze riscontrate tra le tre scuole D.A.D.A. in termini di punteggi medi ottenuti dagli studenti.

Infine, vedremo come cambia la percezione del contesto scuola tra gli studenti del primo biennio e gli studenti di IV e V anno.

3.1. Percezione del contesto educativo in adolescenti di 18 e 19 anni

I dati presentati nei prossimi paragrafi e capitoli si riferiscono ai *self-report* di 335 scout e 1472 studenti, di cui 441 iscritti a scuole che hanno avviato il progetto D.A.D.A., residenti nell’area metropolitana di Roma e nella Regione Lazio; al momento della rilevazione dei dati tutti i soggetti delle tre unità di analisi frequentavano il quarto e il quinto anno della scuola secondaria superiore.

3.1.1. Il confronto tra Scout e Studenti

L’analisi dei dati ha rilevato che gli scout hanno una migliore percezione del contesto educativo di riferimento, rispetto agli studenti, in tutte le dimensioni di contesto, soprattutto relativamente alle scale di Coesione, Didattica, Riconoscimento reciproco, Equità, Ambiente fisico, dove le differenze tra il punteggio degli scout e quello degli studenti è sempre uguale o maggiore di 1 punto sulla scala (vedi Tab. 17).

Scale ECPQ	Studenti		Scout		ANOVA		Diff. tra medie
	Media	Dev. .st.	Media	Dev. st.	F	Sig.	
Mancanza di discriminazione	4,04	1,08	4,69	0,64	115,577	,000	-0,6
Sicurezza psicologica	3,96	1,06	4,41	0,83	53,113	,000	-0,4
Coesione	2,73	0,86	4,15	0,57	839,907	,000	-1,4
Riconoscimento reciproco	3,16	0,85	4,13	0,58	392,839	,000	-1,0
Equità	2,72	0,85	4,03	0,73	692,225	,000	-1,3
Didattica	2,86	0,69	3,96	0,46	764,499	,000	-1,1
Ambiente fisico	2,33	0,93	3,82	0,86	723,467	,000	-1,5

Per avere un'idea più precisa degli aspetti in cui differisce maggiormente l'esperienza scout da quella scolastica, riportiamo nella tabella successiva l'elenco degli item di contesto in cui la media delle risposte degli scout è maggiore di almeno un punto sulla scala rispetto alla media delle risposte degli studenti (vedi Tab. 18)¹⁰².

Rispetto ai coetanei scout, gli studenti del campione riportano punteggi significativamente più bassi in tutte quelle affermazioni che riguardano il senso di appartenenza al gruppo e la qualità della relazione con l'insegnante, il sentimento di fiducia, la considerazione delle proposte e delle esigenze dei ragazzi, la possibilità di gestire alcune attività in autonomia.

In linea con quanto già riscontrato nell'indagine di du Mérac (2013, 2017a), questi sono gli aspetti che nei gruppi scout vengono curati maggiormente, mentre vengono spesso tralasciati nel contesto classe.

¹⁰² Da sottolineare il fatto che la differenza tra i punteggi medi di Scout e Studenti è significativa – sempre a favore degli Scout – in tutti gli item dello strumento, sebbene in questa sede si sia deciso di riportare solo gli item con una differenza uguale o maggiore di 1 punto sulla scala.

Tab. 18 – Item ECPQ in cui si registrano le differenze maggiori tra Studenti e Scout					
Nella mia classe / Nel mio gruppo scout	Studenti	Scout	ANOVA		Diff. tra medie
	Media	Media	F	sig.	
Gli insegnanti/capi ci incoraggiano a lavorare in gruppo.	2,8	4,4	688,73	.000	-1,6
Gli insegnanti/capi considerano meno gli studenti che vanno male*.	2,8	4,4	508,29	.000	-1,6
Siamo orgogliosi dei nostri insegnanti/capi.	2,6	4,2	626,55	.000	-1,5
Ci fidiamo degli insegnanti/capi.	2,8	4,3	624,45	.000	-1,5
L'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie dell'insegnante/capo*.	2,7	4,2	491,28	.000	-1,5
Sulle pareti della nostra aula/sede ci sono cose fatte o scelte da noi.	2,5	3,9	350,61	.000	-1,5
La gestione di alcune attività è affidata ai ragazzi.	2,9	4,4	530,54	.000	-1,5
Le nostre proposte di attività vengono accolte.	2,8	4,2	629,73	.000	-1,4
Gli insegnanti/capi tengono conto delle nostre proposte di attività.	2,8	4,2	576,45	.000	-1,4
Gli insegnanti/capi si fidano di noi.	2,8	4,1	515,75	.000	-1,4
La nostra aula/sede è organizzata in modo particolare, si vede che è nostra.	2,3	3,7	323,81	.000	-1,4
Gli insegnanti/capi danno più importanza ai voti che alle persone*.	2,7	4,1	369,20	.000	-1,3
Sentiamo di far parte di un gruppo.	2,9	4,2	379,54	.000	-1,3
Andiamo a visitare luoghi per scoprire nuove cose.	2,7	4,0	348,06	.000	-1,3
Gli insegnanti/capi ci propongono cose diverse dal solito.	2,6	3,8	437,89	.000	-1,3
Gli insegnanti/capi sono orgogliosi di noi.	2,7	3,9	405,01	.000	-1,2
Viviamo le attività come un impegno comune.	2,7	3,9	441,43	.000	-1,2
Se qualcuno è in difficoltà viene aiutato.	3,2	4,4	404,08	.000	-1,2
C'è un clima amichevole.	3,2	4,3	321,36	.000	-1,1
Gli insegnanti/capi ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni.	3,1	4,1	275,31	.000	-1,0
*Il punteggio dell'item è girato nello stesso senso di tutti gli altri in modo che a un punteggio maggiore corrisponda una percezione migliore.					

Date le modalità di adesione ai gruppi scout, questo primo dato può risultare scontato. Tuttavia, dovremmo chiederci come mai gli studenti non dovrebbero essere soddisfatti, quanto gli scout, del proprio contesto educativo, soprattutto se prendiamo in considerazione aspetti come il poter collaborare con i pari, il sentirsi parte di un gruppo, l'essere trattato in modo equo o il sentirsi riconosciuto dagli educatori per le proprie qualità e come meritevole di fiducia, come soggetto in grado di gestire autonomamente alcune attività e di assumersi qualche responsabilità.

Queste aspetti del contesto possono, infatti, incidere sull'autostima, sul senso di efficacia, sulla motivazione, in altre parole sulla crescita morale e psicologica della persona, aspetto di cui la scuola è chiamata a farsi carico almeno quanto l'insegnamento delle discipline tradizionali.

Se pensiamo, poi, alla centralità – se non altro temporale dato che gli adolescenti passano a scuola la maggior parte delle loro giornate - che la scuola ha nella vita quotidiana dei giovani, dovremmo esigere che essa sia per loro un luogo piacevole da frequentare, dove avere occasioni di crescita, partecipazione e condivisione.

Poiché, quindi, non si sta semplicemente verificando se è più piacevole andare a scuola (quasi sempre percepito come un obbligo) o frequentare un'associazione giovanile (quasi sempre una libera scelta), i punteggi medi raggiunti dagli scout dovrebbero essere interpretati come l'orizzonte verso cui tendere e non come un'utopia o una meta irraggiungibile. Come sottolineano Frabboni e Scurati (2011), occorre recuperare quella risorsa formativa chiamata "relazione" e reinterpretare il modello scuola in chiave cooperativa, assicurando «un clima "caldo" di relazioni affettive ed etico-sociali» (e-book kindle, pos. 661).

3.1.2. La percezione della classe da parte degli studenti in funzione di alcune variabili di sfondo

Vediamo ora la percezione del contesto classe da parte degli studenti in funzione di alcune variabili di sfondo.

Tab. 19 – Punteggi medi degli Studenti alle scale ECPQ in funzione della tipologia di scuola frequentata								
Scale ECPQ	Liceo classico e scientifico		Altro liceo		Istituto tecnico		Istituto professionale	
	Media	Dev.st.	Media	Dev.st.	Media	Dev.st.	Media	Dev.st.
Didattica	2,78	0,69	2,95	0,63	3,02	0,74	2,95	0,66

Sebbene l'indirizzo scolastico da solo non possa giustificare i risultati nella percezione del contesto, abbiamo notato che rispetto alle scale di Didattica, gli studenti di Liceo classico o scientifico hanno una percezione peggiore in confronto a quanto riportato dagli studenti degli altri indirizzi (vedi Tab. 19).

L'analisi dei Post Hoc (Bonferroni) ha evidenziato che la percezione della didattica da parte degli studenti di Liceo classico o scientifico si distanzia in modo significativo e in senso negativo dalla percezione degli studenti di tutti gli altri indirizzi di studio (vedi Tab. 20).

Scale SCPQ	Confronto per tipo di scuola		Differenza fra medie	Errore std.	Sig.
Didattica	Liceo classico e scientifico	Altro liceo	-0,17*	,056	,015
		Istituto tecnico	-0,25*	,051	,000
		Istituto professionale	-0,17*	,058	,016

Questo aspetto, che riportiamo solo come pista per ulteriori indagini, potrebbe essere spiegato dall'impostazione dell'insegnamento nei licei "maggiori" legato principalmente alla lezione frontale e all'attenzione ai risultati, specialmente negli ultimi due anni quando si è più vicini agli esami di maturità.

Tra le altre cose, abbiamo chiesto agli studenti se nel complesso amassero o meno la scuola.

Nella Tab. 21 riportiamo il confronto tra i punteggi medi ottenuti nelle scale ECPQ dagli studenti che hanno dichiarato di amare "abbastanza" o "molto" la scuola e coloro che hanno affermato di amarla "poco" o "per niente". In sede di analisi dei dati, la variabile, che aveva quattro alternative di risposta, è stata trasformata in una variabile dicotomica, aggregando le risposte "abbastanza" e "molto" da una parte e "poco" e "per niente" dall'altra, in modo da rendere più agevole la lettura dei risultati. I dati sono in ordine dai punteggi medi più elevati a quelli più bassi in ciascuna scala. Nella tabella sono riportati anche il coefficiente F di Fisher e il coefficiente di significatività dell'Anova.

Come si vede nella tabella, i due gruppi così creati riportano differenze statisticamente significative in tutte le scale ECPQ a favore degli stu-

denti che alla domanda “La scuola nel complesso ti piace?” rispondono “abbastanza” o “molto”.

Nel complesso la scuola ti piace?	No (poco o per niente)		Sì (molto o abbastanza)		ANOVA	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione	3,87	1,16	4,16	0,99	24,00	,000
Sicurezza Psicologica in classe	3,80	1,12	4,10	0,98	28,81	,000
Coesione	3,01	0,86	3,31	0,83	42,23	,000
Didattica	2,66	0,67	3,03	0,66	102,24	,000
Riconoscimento reciproco	2,39	0,80	3,00	0,82	194,29	,000
Equità	2,54	0,83	2,87	0,83	52,93	,000
Ambiente fisico	2,19	0,92	2,48	0,96	31,02	,000

Come mostrato nella Tab. 22, esiste una correlazione tra l'apprezzamento verso la scuola e tutte le scale di percezione del contesto. Le correlazioni più forti si hanno, in particolare, per le scale di Riconoscimento reciproco e Didattica.

Scale ECPQ	r
Riconoscimento reciproco	,353**
Didattica	,267**
Equità	,192**
Coesione	,174**
Ambiente fisico	,149**
Sicurezza psicologica	,143**
Mancanza di discriminazione	,132**

In effetti, se analizziamo le correlazione tra gli item ECPQ e la stessa variabile di apprezzamento complessivo della scuola (Tab. 23) notiamo che gli aspetti che correlano maggiormente sono quelli legati al sentimento di fiducia e orgoglio tra insegnanti e studenti, alla piacevolezza

del clima di classe e all'adeguatezza delle attività svolte rispetto agli interessi dei ragazzi.

Item ECPQ	r
Nella mia classe ci fidiamo degli insegnanti.	,316**
Nella mia classe siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	,315**
Nella mia classe gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	,262**
Nella mia classe gli insegnanti si fidano di noi.	,242**
Nella mia classe ciò che studiamo ci serve per capire i problemi di attualità.	,229**
Nella mia classe gli insegnanti tengono conto delle nostre proposte di attività.	,228**
Nella mia classe c'è un clima amichevole.	,206**

Abbiamo anche analizzato come cambiano i punteggi alle scale di percezione del contesto classe in funzione dell'essere considerato dai propri compagni uno dei più bravi o uno dei meno bravi (Tab. 24). Anche in questo caso la variabile, originariamente a 4 alternative di risposte, è stata resa dicotomica, aggregando le risposte "Uno/a dei più bravi" e "Uno/a di quelli che se la cavano abbastanza bene", da una parte, e "Uno/a di quelli che vanno così così" e "Uno/a di quelli che hanno difficoltà", dall'altra. I punteggi sono riportati nella Tab. 24 in ordine decrescente sulla base delle medie ottenute da quelli ritenuti più bravi.

Scale ECPQ	Tra i più bravi		Tra i meno bravi		ANOVA	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione	4,07	1,07	3,91	1,12	6,23	,013
Didattica	2,90	0,69	2,75	0,68	12,64	,000
Riconoscimento reciproco	2,80	0,87	2,51	0,81	31,98	,000
Equità	2,79	0,85	2,52	0,80	29,03	,000
Ambiente fisico	2,38	0,96	2,25	0,91	5,75	,017

Coloro che si ritengono considerati "tra i più bravi" ottengono punteggi più alti in tutte le scale ECPQ (ad eccezione della scala Sicurezza

psicologica in classe e Coesione), rispetto a coloro che si considerano “tra i meno bravi”.

Questi ultimi risultati suggeriscono che i ragazzi amano maggiormente la scuola quando all’interno del processo educativo viene instaurato un clima di fiducia reciproca tra insegnanti e studenti, si vivono le attività in un’atmosfera amichevole e si percepiscono i contenuti della didattica come utili a capire la realtà attuale.

Inoltre, anche la sensazione di essere considerato “uno/a che va bene a scuola” sembra giocare un ruolo nella percezione del contesto educativo.

3.1.3. *Il confronto tra Studenti delle scuole D.A.D.A. e Studenti di altre scuole*

Vediamo ora il confronto nella percezione del contesto tra gli studenti delle scuole D.A.D.A. e gli studenti iscritti in altre scuole del campione.

Al contrario di quanto ci aspettavamo, l’Anova non ha rilevato differenze statisticamente significative tra Studenti D.A.D.A. e Studenti di altre scuole in termini di punteggi medi raggiunti nelle scale di contesto, ad eccezione della scala Didattica (vedi Tab. 25), in cui gli studenti di scuole “tradizionali” raggiungono addirittura punteggi più alti.

Scale ECPQ	Studenti di altre scuole		Studenti DADA		ANOVA	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione	4,02	1,08	4,04	1,10	/	/
Sicurezza Psicologica	3,99	1,07	3,89	1,01	/	/
Coesione	3,18	0,86	3,14	0,84	/	/
Didattica	2,91	0,69	2,75	0,70	14,844	,000
Riconoscimento reciproco	2,73	0,86	2,68	0,88	/	/
Equità	2,70	0,85	2,75	0,84	/	/
Ambiente fisico	2,36	1,00	2,35	0,83	/	/

Se confrontiamo la percezione del contesto prendendo in considerazione solo i licei classico o scientifico (Tab. 26), notiamo però che queste differenze tra gli studenti delle scuole D.A.D.A. e quelli di altri istituti si perdono, a conferma che proprio nell'indirizzo di scuola, nonostante le sperimentazioni, c'è un aspetto problematico legato al modo di gestire la didattica in modo attivo (Cfr. parag. 3.1.2. in questo capitolo).

Tab. 26 – Confronto punteggi medi nelle scale di ECPQ tra Studenti D.A.D.A. e Studenti di altri licei classico o scientifico						
Scale ECPQ	Studenti di altri licei classico o scientifico		Studenti D.A.D.A.		ANOVA	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione	4,09	1,02	4,04	1,10	/	/
Sicurezza Psicologica	3,89	1,02	3,89	1,01	/	/
Coesione	3,24	0,80	3,14	0,84	/	/
Didattica	2,80	0,68	2,75	0,70	/	/
Riconoscimento reciproco	2,72	0,85	2,68	0,88	/	/
Equità	2,69	0,86	2,75	0,84	/	/
Ambiente fisico	2,12	0,96	2,35	0,83	13,026	,000

Viceversa, gli studenti dei licei D.A.D.A. guadagnano punti nella percezione dell'ambiente fisico, ossia nell'organizzazione delle aule, aspetto che sembra aver caratterizzato positivamente il progetto (sebbene i punteggi siano comunque sotto la media matematica dei punteggi della scala).

3.1.4. La percezione del contesto nelle singole scuole D.A.D.A.

Successivamente, abbiamo verificato le differenze nei punteggi medi ottenuti dagli studenti di ciascuna scuola aderente al progetto D.A.D.A. (vedi Tab. 27). Nel rispetto della *privacy*, i tre istituti vengono indicati nell'esposizione dei risultati come scuola D.A.D.A. 1, D.A.D.A. 2, D.A.D.A. 3.

Gli studenti della scuola D.A.D.A. 1 ottengono punteggi più alti in tutte le scale di contesto e la differenza con le altre due scuole è sempre significativa, almeno con una delle due.

Scale ECPQ	D.A.D.A. 1		D.A.D.A. 2		D.A.D.A. 3	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
Mancanza di discriminazione	4,27	0,97	3,76	1,23	4,12	0,93
Sicurezza psicologica	4,03	1,00	3,75	1,06	3,90	0,89
Coesione	3,28	0,78	3,16	0,85	2,71	0,82
Riconoscimento reciproco	3,00	0,87	2,42	0,82	2,50	0,79
Didattica	2,99	0,67	2,51	0,70	2,74	0,53
Equità	2,91	0,83	2,59	0,84	2,75	0,81
Ambiente fisico	2,71	0,85	2,12	0,72	2,02	0,68

L'analisi dei post hoc (Bonferroni) ha evidenziato differenze significative tra le tre scuole in tutte le scale di contesto (vedi Tab. 28).

Scale di Contesto	Confronto fra le scuole		Diff. Fra medie	Errore std.	Sig.
Mancanza di discriminazione	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,50954*	,11366	,000
Riconoscimento reciproco	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,57965*	,08834	,000
		D.A.D.A. 3	,50079*	,11700	,000
Sicurezza psicologica	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,28076*	,10636	,026
Coesione	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 3	,56638*	,11500	,000
	D.A.D.A. 2	D.A.D.A. 3	,44176*	,11491	,000
Ambiente fisico	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,59249*	,08070	,000
		D.A.D.A. 3	,69187*	,10727	,000
Didattica	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,48253*	,07038	,000
		D.A.D.A. 3	,25050*	,09299	,022
Equità	D.A.D.A. 1	D.A.D.A. 2	,23204*	,09321	,040
		D.A.D.A. 2	,32609*	,08657	,001

*. La differenza media è significativa al livello 0.05

Le differenze tra la scuola D.A.D.A. 1 e la scuola D.A.D.A. 2 si registrano in tutte le scale, ad eccezione di Coesione; mentre le differenze coinvolgono anche la scuola D.A.D.A. 3 nelle scale di Riconoscimento reciproco, Coesione, Ambiente fisico e Didattica.

Infine, si registrano differenze significative anche tra la scuola D.A.D.A. 2 e la scuola D.A.D.A. 3 in Coesione (a favore della prima) e Didattica (a favore della seconda).

In effetti, rispetto ai risultati medi ottenuti dagli studenti di scuole "tradizionali", la percezione del contesto da parte degli studenti della scuola D.A.D.A. 1 si attesta su punteggi leggermente più alti, mentre quella degli studenti delle scuole D.A.D.A. 2 e D.A.D.A. 3 si colloca spesso al di sotto.

Nella Tab. 29 riportiamo il confronto tra i punteggi di questi tre gruppi nelle scale in cui l'ANOVA ha rilevato differenze significative tra le singole scuole D.A.D.A. e la media delle altre scuole del campione.

Tab. 29 – Confronto tra i punteggi delle singole scuole D.A.D.A. e le altre scuole

Scale ECPQ	Altre scuole	D.A.D.A. 1			D.A.D.A. 2			D.A.D.A. 3		
	M	M	F	sig.	M	F	sig.	M	F	sig.
Mancanza di discriminazione	4,02	4,27	8,79	,003	3,76	8,02	,005			
Sicurezza psicologica di classe	3,99				3,75	7,31	,007			
Coesione	3,18							2,71	19,74	,000
Didattica	2,91				2,51	48,97	,000	2,74	3,86	,050
Riconoscimento reciproco	2,73	3,00	14,72	,000	2,42	20,15	,000	2,50	5,00	,026
Equità	2,70	2,91	9,92	,002						
Ambiente fisico	2,36	2,71	20,04	,000	2,12	9,51	,002	2,02	7,95	,005

Rispetto alle altre scuole del campione:

- gli studenti della scuola D.A.D.A. 1 riportano punteggi significativamente più alti nelle scale di Mancanza di discriminazione, Riconoscimento reciproco, Equità e Ambiente fisico;

- gli studenti della scuola D.A.D.A. 2 riportano punteggi significativamente più bassi nelle scale di Mancanza di discriminazione, Sicurezza

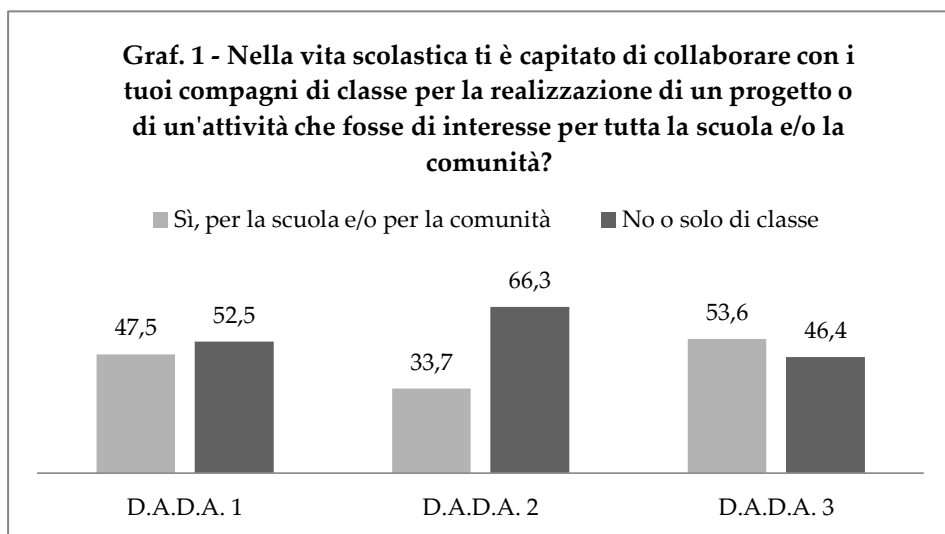
psicologica in classe, Didattica, Riconoscimento reciproco e Ambiente fisico;

- gli studenti della scuola D.A.D.A. 3 riportano punteggi significativamente più bassi nelle scale di Coesione, Didattica, Riconoscimento reciproco e Ambiente fisico.

In base a questi risultati, un primo aspetto da rilevare è che nella scuola D.A.D.A. 1 la riorganizzazione degli spazi sembra sia stata apprezzata maggiormente rispetto alle altre due scuole. Per quanto riguarda la scuola D.A.D.A. 2, ciò potrebbe essere dovuto alla difficoltà oggettiva di ripensare gli spazi all'interno di un edificio ottocentesco, che presenta forti vincoli strutturali. La scuola D.A.D.A. 3, invece, è quella che ha aderito più di recente alla sperimentazione. Può darsi, quindi, che al momento della rilevazione dei dati la riorganizzazione degli spazi non fosse ancora perfezionata.

Relativamente alle differenze registrate tra le tre scuole rispetto alle altre dimensioni del contesto, cercheremo di illustrare alcune possibili spiegazioni sulla base delle analisi riportate di seguito.

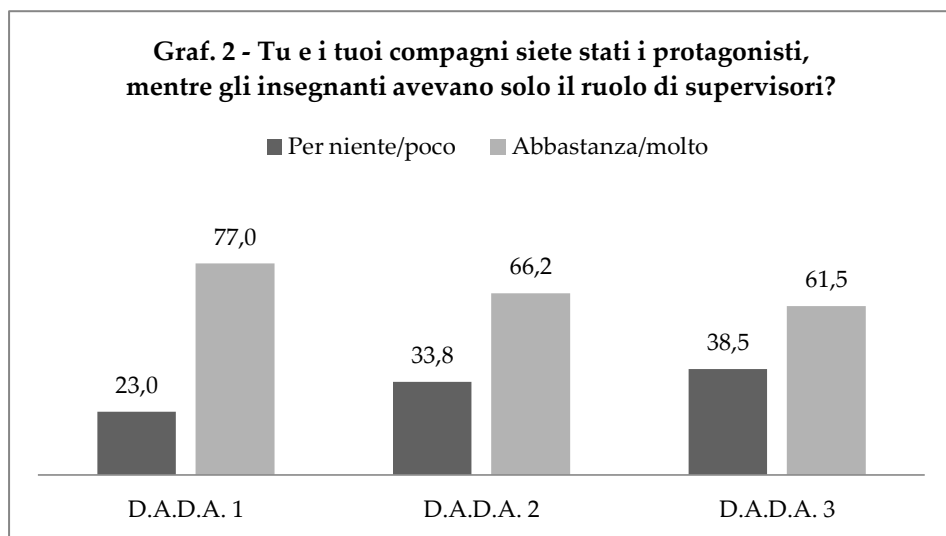
Agli studenti delle scuole aderenti al progetto D.A.D.A. abbiamo anche chiesto se a scuola avessero mai avuto occasione di collaborare con i compagni per la realizzazione di un progetto o di un'attività che fosse di interesse per tutta la scuola e/o la comunità di riferimento, allo scopo di verificare, da una parte, se gli studenti fossero stati effettivamente coinvolti nella riprogettazione D.A.D.A., e dall'altra, se il coinvolgimento in attività significative avesse un impatto sulla percezione del contesto.



Nel Graf. 1 riportiamo le frequenze in punti percentuali delle risposte date dagli studenti di ciascuna scuola D.A.D.A.. Le alternative di risposta, inizialmente quattro, sono state aggregate in due opzioni per rendere la variabile dicotomica.

Sulla base di queste risposte, abbiamo poi chiesto agli studenti quanto si fossero sentiti protagonisti nella realizzazione di tali progetti, lasciando agli insegnanti solo un ruolo di supervisori.

Come mostrato nel Graf. 2, il 77% degli studenti della scuola D.A.D.A. 1 ha dichiarato di aver avuto la sensazione di essere stato il reale protagonista del progetto, contro il 66% e al 61% delle altre due scuole D.A.D.A..



Nella Tab. 30 è riportato il confronto tra i punteggi medi nelle scale di contesto di chi si è sentito protagonista e chi no di un progetto significativo svolto a scuola. Anche in questo caso, la variabile è stata trasformata in dicotomica.

Le differenze tra i due gruppi, così formati, sono statisticamente significative per le scale Didattica, Riconoscimento reciproco, Equità e Ambiente a favore di coloro che si sono sentiti i reali protagonisti del progetto.

Per capire meglio quali aspetti del contesto abbiano una relazione significativa con l'essere stati protagonisti di un progetto, abbiamo analizzato le correlazioni tra questa variabile e gli item di percezione del contesto.

Tab. 30 – Confronto medie nelle scale ECPQ in funzione dell'essersi sentito protagonista di un progetto significativo nelle scuole D.A.D.A.						
Scale ECPQ	Per niente/poco		Abbastanza/molto		Anova	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.	F	sig.
Mancanza di discriminazione	3,88	1,13	4,10	1,06	/	/
Sicurezza psicologica	3,75	1,06	3,96	1,04	/	/
Coesione	3,04	0,80	3,23	0,85	/	/
Didattica	2,62	0,70	2,90	0,69	11,15	,001
Riconoscimento reciproco	2,37	0,81	2,90	0,89	26,40	,000
Equità	2,45	0,85	2,88	0,83	19,16	,000
Ambiente fisico	2,21	0,87	2,49	0,84	7,42	,007

Come possiamo vedere nella Tab. 31 il sentirsi protagonisti di un progetto significativo correla con la possibilità di avere un rapporto di fiducia con gli insegnanti e un sentimento di orgoglio reciproco, nonché di avere insegnanti capaci di ascoltare e accogliere le proposte dei ragazzi in un clima orientato più alla considerazione delle persone piuttosto che ai risultati.

Tab. 31 – Correlazioni di Pearson tra item ECPQ e il sentirsi protagonisti in un progetto significativo nelle scuole D.A.D.A.	
Item ECPQ	r
Nella mia classe ci fidiamo degli insegnanti.	,272**
Nella mia classe gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	,238**
Nella mia classe gli insegnanti tengono conto delle nostre proposte di attività.	,193**
Nella mia classe gli insegnanti danno più importanza ai voti che alle persone.	-,191**
Nella mia classe gli insegnanti si fidano di noi.	,182**
Nella mia classe gli insegnanti considerano meno gli studenti che vanno male.	-,177**
Nella mia classe siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	,172**
Nella mia classe le nostre proposte di attività vengono accolte.	,171**

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

La forza di tale relazione è più forte nella scuola D.A.D.A. 1 dove la percezione del contesto varia in modo significativo tra chi si è sentito protagonista nella realizzazione di un progetto e chi no.

Tab. 32 – Confronto medie nelle scale ECPQ tra chi si è sentito protagonista in un progetto e chi no all'interno della scuola D.A.D.A. 1

Scale ECPQ	Per niente/poco		Abbastanza/molto		ANOVA	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione	3,91	1,11	4,35	0,92	5,35	,022
Sicurezza psicologica	3,64	1,18	4,16	0,93	6,79	,010
Coesione	2,98	0,78	3,43	0,77	9,09	,003
Riconoscimento reciproco	2,60	0,90	3,23	0,82	14,70	,000
Didattica	2,83	0,68	3,12	0,66	5,01	,027
Equità	2,60	0,83	3,02	0,85	6,37	,013
Ambiente fisico	2,47	0,93	2,88	0,84	5,84	,017

Infatti, come mostra la Tab. 32, coloro che hanno dichiarato di aver ricoperto un ruolo da protagonista nella realizzazione di un progetto importante per la scuola e/o la comunità hanno ottenuto punteggi più alti in tutte le scale di contesto e l'ANOVA ha rilevato che questa differenza è statisticamente significativa tra i due gruppi in tutte le scale.

Possiamo, quindi, supporre che il tipo di attività svolte e il coinvolgimento richiesto da parte dei ragazzi siano stati più significativi per gli studenti della scuola D.A.D.A. 1, rispetto alle altre scuole aderenti al progetto.

Abbiamo anche chiesto agli studenti di descriverci brevemente il progetto al quale avevano partecipato sentendosi protagonisti.

Nella scuola 2 il progetto D.A.D.A. non è mai stato menzionato, nella scuola D.A.D.A. 3 è stato menzionato solo in relazione all'attività di "intitolazione delle palazzine" che compongono la scuola.

Gli studenti della scuola D.A.D.A. 1, pur non dando ampio spazio alla sperimentazione nelle loro descrizioni, ne hanno, però, parlato in termini di attività quali la presentazione del progetto a soggetti esterni in visita alla scuola, ristrutturazione di aule e personalizzazione degli spazi.

Da questa prima analisi dei dati, non emerge un quadro univoco degli esiti della sperimentazione D.A.D.A. sulla percezione del contesto.

Da una parte perché uno dei limiti dello studio qui presentato è che non disponiamo di dati sulla percezione del contesto in quelle scuole prima dell'implementazione D.A.D.A.; ci troviamo quindi nell'impossibilità di misurare quanto la nuova organizzazione abbia impattato sulla percezione del contesto. Dall'altra, la riorganizzazione degli spazi, la modalità con cui è stata eseguita, la condivisione di intenti a livello di gruppo docenti e il coinvolgimento degli studenti nella realizzazione ha assunto connotazioni anche molto diverse da un istituto all'altro.

In particolare, la scuola D.A.D.A. 1 è quella che riporta una migliore percezione del contesto da parte dei suoi studenti, distanziandosi in senso positivo sia dalle altre due scuole in sperimentazione, sia dalle altre scuole del campione per quanto riguarda l'organizzazione dell'ambiente, la relazione di fiducia e riconoscimento reciproco tra docenti e studenti, l'equità e i livelli di discriminazione.

Possibili motivazioni della differenza di questi risultati nelle tre scuole possono essere da una parte i vincoli logistici che la scuola D.A.D.A. 2, ubicata in un edificio di fine Ottocento, ha dovuto affrontare rispetto alle scuole D.A.D.A. 1 e 3, più recenti e sviluppate su diverse palazzine con ampi spazi sia interni che esterni; dall'altra la data di inizio della sperimentazione che nelle scuole D.A.D.A. 1 e 2 risale all'a.s. 2014-15, mentre per la scuola D.A.D.A. 3 all'a.s. 2015-16.

Inoltre, la scuola D.A.D.A. 1 a Roma risulta essere la prima ad aver percorso la strada di questa sperimentazione, probabilmente quindi con maggiore convinzione e determinazione rispetto alle altre due.

Nonostante i dati esposti non possano essere largamente generalizzati, essi possono tuttavia offrire spunti di riflessione per le scuole che stanno portando avanti il progetto D.A.D.A. e per tutti quegli istituti che guardano con interesse a questo tipo di innovazioni.

3.2. Come cambia la percezione del contesto educativo dall'inizio alla fine della scuola secondaria superiore: il confronto tra i punteggi degli studenti del primo biennio e gli studenti di IV e V anno

È percezione comune, e alcune indagini lo hanno rilevato (Palmonari, 1993; Lucisano, & Bacocco, 2017), che lungo il percorso scolastico i ragazzi apprezzino la scuola sempre di meno.

Per verificare se e come cambia la percezione del contesto educativo nell'arco della scuola secondaria superiore, avvalendoci dei dati relativi alla ricerca di du Mérac (2013, 2017a), abbiamo confrontato i punteggi

medi ottenuti nelle scale ECPQ dagli studenti del primo biennio e dagli studenti di IV e V anno.

	Studenti di I-II*		Studenti di IV-V		Anova	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.	F	Sig.
Mancanza di discriminazione**	4,20	0,99	4,00	1,10	21,06	,000
Sicurezza psicologica	4,15	0,92	3,96	1,06	22,45	,000
Coesione	3,49	0,92	3,17	0,85	79,67	,000
Equità	3,30	0,95	2,72	0,85	265,77	,000
Riconoscimento reciproco	2,88	0,87	2,72	0,87	22,69	,000
Didattica	2,64	0,73	2,86	0,70	60,63	,000
Ambiente fisico	2,11	0,88	2,36	0,95	44,86	,000

* Fonte dei dati (du Mérac, 2017a)

** La scala per il confronto non include l'item "si può essere discriminati in funzione della religione" in quanto non prevista nella versione di du Mérac (2017a)

Come mostra la Tab. 33, gli studenti del biennio hanno una percezione migliore degli aspetti del contesto relativi alla mancanza di discriminazione, alla sicurezza psicologica con compagni e insegnanti in classe, alla sensazione di essere trattati dagli insegnanti in modo equo e al rapporto di fiducia e orgoglio reciproco.

Gli aspetti relativi alla Didattica e all'Ambiente fisico sono, invece, maggiormente apprezzati dagli studenti degli ultimi due anni.

Questo dato potrebbe essere spiegato dal fatto che gli studenti di I e II anno hanno ancora in mente le metodologie didattiche delle scuole medie, dove forse lo spazio lasciato a certi aspetti di apprendimento attivo è maggiore rispetto agli studi superiori, dove spesso la lezione frontale è predominante.

Per quanto riguarda la percezione della classe come ambiente fisico accogliente e personalizzato, il maggior apprezzamento espresso dagli studenti di IV e V anno potrebbe essere dovuto da una parte al maggior numero di anni di permanenza nell'istituto di appartenenza (durante i quali potrebbe essersi sviluppato una sorta di attaccamento al luogo), e dall'altra al peso della percezione degli studenti della scuola D.A.D.A. 1, che come rilevato nella tab. 29 (cfr. parag. 3.1.4 in questo capitolo), raggiungono la media più alta tra gli studenti in questa scala (2,71).

Tuttavia, è da sottolineare che la percezione della didattica e dell'aula come ambiente accogliente e personalizzato resta comunque piuttosto negativa anche per gli studenti del IV e V anno.

Per trovare conferma di un peggioramento del rapporto con la scuola al crescere dell'età, abbiamo confrontato le risposte date da studenti del primo biennio della scuola secondaria superiore e studenti degli ultimi due anni alla domanda "nel complesso la scuola ti piace?".

La Tab. 34 mostra la distribuzione percentuale dei due gruppi in funzione dell'amare o meno la scuola. La percentuale di coloro che dichiarano di amare la scuola passa dal 64,4% nei primi due anni delle superiori al 55% al termine del ciclo.

Tab. 34 – Confronto nella distribuzione percentuale di Studenti di I-II e Studenti di IV-V in funzione dell'amare o meno la scuola						
	Studenti di I-II			Studenti di IV-V		
	N	%	% valida	N	%	% valida
No	385	35,4	35,6	628	42,7	44,9
Si	697	64,0	64,4	772	52,4	55,1
Mancanti	7	,6	/	72	4,9	/
Totale	1089	100	100	1472	100	100

Crediamo che questo risultato debba essere posto all'attenzione di decisori politici e operatori del mondo della scuola in quanto il peggioramento nella percezione del contesto della classe potrebbe avere relazioni con il fenomeno dell'abbandono scolastico e ripercussioni sulla qualità dell'apprendimento degli studenti in generale.

Capitolo quarto

Atteggiamenti di leadership democratica e socialmente responsabile a scuola e nello scoutismo

In questo capitolo presenteremo l'analisi dei dati relativi ai risultati ottenuti dagli scout e dagli studenti alle scale di leadership.

Nel primo paragrafo abbiamo confrontato i punteggi medi ottenuti alle scale di leadership da Scout di Branca Rover e Scolte e Studenti coetanei di IV e V superiore. Anche in questo caso, i dati sono stati pesati per indirizzo di scuola, in modo da ottenere risultati comparabili e quindi più precisi e attendibili¹⁰³.

Successivamente, avvalendoci dei dati relativi alla ricerca di du Mérac (2013, 2017a), abbiamo analizzato le differenze, in termini di punteggi ottenuti alle scale di Leadership, tra gli Scout Rover e Scolte di 18 e 19 anni e gli Scout Esploratori e Guide di 15 e 16 anni.

Inoltre, abbiamo verificato l'impatto delle caratteristiche del contesto, così come vengono percepite dai ragazzi, sullo sviluppo di atteggiamenti e capacità di leadership.

Infine, abbiamo analizzato come cambia la leadership negli studenti in funzione del rapporto con la scuola e quando si hanno esperienze di educazione non formale.

4.1. Il confronto tra Studenti e Scout di 18 e 19 anni nei livelli di acquisizione di atteggiamenti di leadership

Vediamo, innanzitutto, i risultati in termini di punteggi alle scale di leadership conseguiti rispettivamente da Studenti e Scout RS.

Nella Tab. 35 sono riportati i punteggi medi ottenuti dalle due unità di analisi, aggregati per Valori di Leadership in base al modello teorico di riferimento (HERI, 1996), con le relative deviazioni standard, il test di Fisher e il coefficiente di significatività dell'Anova. Le scale sono ordinate secondo valori decrescenti sulla base delle medie ottenute dagli Scout.

¹⁰³ Diversamente da quanto previsto per la percezione del contesto, non possiamo ipotizzare che il far parte di una scuola aderente al progetto D.A.D.A. possa influenzare lo sviluppo di atteggiamenti di leadership. Per questo i punteggi medi ottenuti dagli studenti delle scuole D.A.D.A. non verranno analizzati separatamente da quelli degli studenti di altre scuole.

Tab. 35 – Confronto tra i punteggi medi di Studenti e Scout in Valori di Leadership						
Scale SRLS	Scout		Studenti		Anova	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	p Sig.
Valori Sociali	4,09	0,49	3,73	0,56	116,02	,000
Valori di Gruppo	4,01	0,40	3,89	0,54	15,29	,000
Valori Individuali	3,97	0,40	4,11	0,46	23,42	,000

Come possiamo vedere, le differenze tra Studenti e Scout sono significative per tutte le scale di Valori¹⁰⁴.

Tuttavia, rispetto al confronto nella percezione del contesto, le differenze tra i due gruppi negli atteggiamenti di leadership non vanno in un'unica direzione.

L'Anova ha rilevato differenze statisticamente significative a favore degli Scout negli atteggiamenti di leadership riferibili a Valori di Gruppo e Valori Sociali. Come rilevato da du Mérac (2014b, 2017a), queste dimensioni di Leadership socialmente responsabile sono quelle più influenzate dalle caratteristiche del contesto educativo.

Per quanto riguarda, invece, i Valori Individuali, le differenze tra i due gruppi sono statisticamente significative a favore degli Studenti. È chiaro che su aspetti quali la capacità di impegnarsi, l'autoconsapevolezza e la coerenza tra le proprie azioni e i propri valori, possono influire numerosi fattori anche di carattere personale e familiare; mentre le caratteristiche della classe o del gruppo scout influiscono solo in minima parte. L'associazione tra la scala di Valori Individuali e le dimensioni di contesto risulta, infatti, più debole (du Mérac, 2014b, 2017a).

Al di là di questo, resta da capire come mai in queste dimensioni gli Scout RS raggiungano medie più basse rispetto ai coetanei non scout e, come vedremo, anche rispetto agli scout più giovani di Branca Esploratori e Guide.

Nella Tab. 36 viene riportato il confronto delle medie degli Studenti e degli Scout in dettaglio scala per scala. In questo caso, le scale sono state ordinate secondo valori decrescenti in base alle medie degli Scout, ma

¹⁰⁴ Come sottolineato più avanti, non si registrano differenze significative nelle scale Apertura al nuovo e Capacità di Leadership, che per questo non sono state riportate in tabella.

anche raggruppate per Valori di Leadership in modo da agevolare il confronto con la precedente tabella.

Valori	Scale di Leadership	Scout		Studenti		Anova	
		Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Sociali	Cittadinanza	4,09	0,49	3,73	0,56	116,02	,000
di Gruppo	Disponibilità al confronto	4,15	0,61	3,96	0,71	21,93	,000
	Obiettivo Comune	4,03	0,46	3,92	0,55	13,08	,000
	Collaborazione	3,84	0,48	3,74	0,59	9,27	,002
Individuali	Impegno	4,20	0,45	4,35	0,49	26,72	,000
	Coerenza	4,19	0,50	4,25	0,55	2,99	,084
	Coscienza di Sé	3,50	0,59	3,71	0,65	29,80	,000
Change	Apertura al cambiamento	3,61	0,56	3,59	0,61	,24	,622
du Mèrac (2013, 2017a)	Capacità di Leadership	3,63	0,54	3,66	0,60	,48	,490

Come possiamo vedere, per quanto riguarda i Valori Individuali a segnare la differenza a favore degli Studenti sono soprattutto le scale di Impegno e di Coscienza di Sé.

Come già sottolineato, su queste dimensioni le caratteristiche del contesto educativo incidono davvero molto poco, in quanto si tratta di aspetti che coinvolgono soprattutto lo sviluppo individuale, in cui influiscono esperienze di carattere personale, familiare, amicale ecc..

Per quanto riguarda, invece, la Cittadinanza, che coincide con i Valori Sociali, e i Valori di Gruppo che sono composti dalle scale Disponibilità al Confronto, Obiettivo Comune e Collaborazione, gli Scout ottengono punteggi significativamente più alti.

Infine, non si rilevano differenze statisticamente significative tra i due gruppi nelle scale di Apertura al nuovo (Cambiamento) e Capacità di Leadership, aspetto su cui ci soffermeremo in seguito (cfr. sottoparag. 4.1.1).

Rispetto alla precedente ricerca che aveva coinvolto ragazzi più giovani, in questo studio le differenze tra i due gruppi, Scout e Studenti, sembrano ridimensionarsi. Nella ricerca di du Mèrac (2013, 2014b, 2015,

2017a), infatti, la differenza nei punteggi medi tra i due gruppi era statisticamente significativa in tutte le scale di leadership a favore degli Scout Esploratori e Guide.

Ciononostante, va rilevato che anche in questa indagine i risultati mostrano che gli Scout di 18 e 19 anni raggiungono risultati migliori per quanto riguarda il senso di cittadinanza e la capacità di collaborare, di confrontarsi con altri, di attivarsi in vista di un obiettivo comune da raggiungere, rispetto ai coetanei che possono contare sulla sola esperienza scolastica.

Come vedremo nel parag. 4.2 attraverso l'analisi di regressione, sono soprattutto alcuni aspetti del contesto scout a incidere sullo sviluppo di determinati atteggiamenti, mentre il contesto classe incide pochissimo.

Allo stesso modo, però, va sottolineato che il gruppo scout, così come è organizzato in Comunità Rover e Scolte supporta meno lo sviluppo di una Leadership democratica e socialmente responsabile rispetto al Reparto Esploratori e Guide (cfr. du Mérac, 2017a).

Per questo, merita di essere approfondita l'analisi delle differenze tra il livello di leadership sviluppato da Scout Esploratori e Guide di 15 e 16 anni e quello raggiunto da Scout Rover e Scolte di 18 e 19 anni.

4.1.1. Come cambiano gli esiti in termini di leadership nella formazione scout: il confronto tra il Reparto Esploratori e Guide e la Comunità Rover e Scolte dell'Agesci

Vediamo ora come cambiano i risultati nelle scale di Leadership tra Scout EG e Scout RS.

I dati per effettuare il confronto provengono dalla prima rilevazione dei dati svolta da du Mérac (cfr. 2013, 2017a) che ha coinvolto 228 scout EG di 15 e 16 anni.

Poiché il questionario di leadership era ancora in fase di adattamento al contesto italiano, le scale per il confronto sono state ricalcolate in modo che fossero comparabili. Questo ha comportato una riduzione del numero di item nelle scale di Cittadinanza, Obiettivo Comune, Apertura al nuovo e Capacità di Leadership.

Nella Tab. 37 è riportato il confronto tra i punteggi medi nelle scale di Leadership, ricalcolate per la comparazione¹⁰⁵, ottenuti rispettivamente da Esploratori e Guide e da Rover e Scolte.

¹⁰⁵ Relativamente ai dati esposti nella Tab. 37, nella scala di Cittadinanza sono stati eliminati gli item "È importante per me avere un ruolo attivo quando sono con

Tab. 37 - Confronto tra i punteggi medi di Scout EG e Scout RS nelle scale di Leadership							
Valori	Scale di Leadership	Scout EG		Scout RS		Anova	
		Media	D. St.	Media	D. St.	F	Sig.
Sociali	Cittadinanza**	4,00	0,59	4,13	0,51	7,75	,006
di Gruppo	Disponibilità al confronto	4,22	0,57	4,14	0,61	1,98	,160
	Obiettivo comune**	4,12	0,54	4,03	0,48	4,24	,040
	Collaborazione	3,94	0,57	3,83	0,48	5,51	,019
Individuali	Coerenza	3,88	0,56	4,19	0,50	43,74	,000
	Impegno	4,25	0,56	4,14	0,47	5,47	,020
	Coscienza di sé	3,79	0,63	3,52	0,59	26,23	,000
Change	Apertura al cambiamento**	3,83	0,69	3,67	0,63	7,37	,007
du Mérac (2017a)	Capacità di Leadership**	3,88	0,66	3,60	0,57	29,03	,000
* Fonte dei dati (du Mérac, 2013, 2017a)							
** La scala per il confronto non include tutti gli item presentati nelle tabelle relative allo strumento SRLS così come utilizzato per lo studio principale (cfr. Seconda parte, Cap. 2, sottoparag. 2.2.2), in quanto non previsti nella rilevazione condotta da du Mérac (2017a).							

Il confronto tra i due gruppi di Scout dà luogo a risultati non del tutto scontati: infatti, da una parte ci saremmo aspettati un aumento dei livelli di certe dimensioni di leadership con il crescere dell'età dei soggetti, dall'altra non avevamo considerato l'eventualità di un'involuzione di certi atteggiamenti e capacità¹⁰⁶.

gli altri" e "Credo che ciò che faccio abbia un valore anche al di fuori delle persone che ho intorno"; nella scala Obiettivo comune è stato eliminato l'item "Sostengo ciò che il gruppo cerca di realizzare"; nella scala Apertura al cambiamento sono stati eliminati gli item "Mi trovo bene in ambienti nuovi" e "I cambiamenti possono aiutare a migliorare le cose"; infine, nella scala Capacità di Leadership sono stati eliminati gli item "Accetto le responsabilità che gli altri mi affidano" e "So coordinare un'attività di gruppo".

¹⁰⁶ Occorre comunque precisare che, poiché non si tratta di uno studio longitudinale, i risultati riportati in questo contributo hanno solo il valore di mettere in luce aspetti che andrebbero poi confermati con ulteriori indagini.

Come si vede in tabella, ad eccezione di Cittadinanza e Coerenza, in cui gli scout RS ottengono punteggi significativamente migliori dei colleghi più giovani, e Disponibilità al confronto, in cui le differenze non sono significative, nelle scale che riguardano i Valori di Gruppo, come la collaborazione in vista di un obiettivo comune, i Valori Individuali, legati all'impegno e all'autoconsapevolezza, l'Apertura al cambiamento e la Capacità di leadership, dove si rileva la differenza maggiore (da 3,9 a 3,6), gli scout RS registrano un calo significativo delle medie dei punteggi rispetto ai colleghi più giovani.

La spiegazione può essere ricercata nel cambiamento organizzativo che si realizza tra il Reparto Esploratori e Guide e la Comunità Rover e Scolte.

Il nucleo del Reparto è la squadriglia, un gruppo di sei-otto ragazzi, in cui la responsabilità della guida viene affidata a uno di loro, stimolando l'adolescente a maturare e a farsi esempio positivo per i più piccoli. Gli Esploratori e le Guide di 15 e 16 anni, che hanno partecipato alla ricerca di du Mérac, erano dunque ragazzi inseriti in un ambiente, la squadriglia stessa, strutturato come luogo in cui prendono vita i valori della democrazia, dove avviene un'interazione tra ruoli e competenze diverse, dove i ragazzi sono coinvolti in attività progettuali di cui condividono obiettivi e responsabilità. Inoltre, la struttura della squadriglia è pensata appositamente per lo sviluppo del senso di responsabilità e della capacità di leadership dei giovani.

Al termine della Branca EG, inizia una nuova fase del percorso educativo Scout, ossia la Branca RS.

Mentre nel Reparto, attraverso la squadriglia, i ragazzi vivono un'esperienza di gruppo in cui ognuno ha incarichi ben precisi e ruoli e responsabilità diverse, in Comunità i ragazzi operano sullo stesso piano e sono più concentrati sul proprio cammino personale, sui valori cui aderire; è un momento di profonda riflessione, che può anche mettere in crisi. Non a caso, la Branca RS è quella in cui i ragazzi abbandonano più facilmente il percorso scout.

Questo spiegherebbe il calo dei punteggi degli scout RS, da una parte, in dimensioni quali la Capacità di leadership, l'Apertura al cambiamento e la Collaborazione, dovuto al venir meno dell'ambiente della squadriglia, e, dall'altra, in aspetti quali l'Impegno e la Coscienza di sé, dovuto al processo di messa in discussione dei propri valori, cui sono chiamati i ragazzi in Comunità.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo affermare che il contesto scout di Branca RS sembra supportare di meno lo sviluppo di atteggiamenti

menti di leadership, rispetto al Reparto, che ha nella leadership un obiettivo primario e nel sistema delle squadriglie uno strumento pensato proprio per il raggiungimento di tale obiettivo.

Quando questo sistema viene meno, così come accade in Comunità RS, il livello di leadership dei ragazzi sembra subire una leggera inflessione, semplicemente perché è un atteggiamento non più richiesto, o richiesto in misura minore, dal contesto stesso.

Ciò suggerisce, come afferma Losito (2010), che atteggiamenti e capacità come la leadership, il senso di responsabilità, l'impegno, la collaborazione non possono essere mai dati per consolidati una volta per tutte, ma devono essere continuamente sviluppati ed esercitati "all'interno di" e "grazie a" un contesto significativo, per non essere depauperate o depotenziate. E rispetto a questa eventualità nessuno risulta immune, neanche gli scout.

4.2. L'impatto del contesto educativo sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership

Vediamo ora l'impatto esercitato dal contesto educativo sullo sviluppo della leadership nei giovani.

Attraverso il calcolo della regressione lineare multipla abbiamo verificato l'impatto delle caratteristiche del contesto, misurate dalle scale ECPQ sulla base della percezione degli adolescenti, sullo sviluppo di atteggiamenti e capacità di leadership.

Come già rilevato precedentemente (Cfr. du Mérac, 2014b, 2017a) l'impatto della scuola, e nello specifico delle relazioni, attività e modalità organizzative della classe, sullo sviluppo di certi atteggiamenti è piuttosto limitato.

Per questo, la regressione lineare multipla è stata calcolata solo sui dati relativi al campione di Scout, in quanto il contesto scout, così come viene percepito dai ragazzi che ne hanno esperienza, esercita un'influenza maggiore sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership (cfr. du Mérac, 2014b, 2017a).

du Mérac (2014b, 2017a) ha evidenziato che le scale relative ai Valori individuali di leadership sono scarsamente influenzate dal contesto sia scolastico sia scout. Per questo, nell'analisi di regressione le scale di Coerenza, Impegno e Coscienza di sé non sono state prese in considerazione, mentre ci siamo concentrati sugli aspetti del contesto che influiscono di più sulle dimensioni di leadership relative ai Valori di Gruppo (Col-

laborazione, Obiettivo comune, Disponibilità al confronto) e ai Valori Sociali (Cittadinanza).

Le tabelle 38 e 39 riportano il Beta standardizzato (β), la sua significatività (p) e il coefficiente di regressione corretto (R^2 corr.), individuato con il calcolo della regressione lineare multipla, effettuata secondo il metodo *stepwise*, che evidenzia quanta varianza dei punteggi ottenuti rispettivamente alle scale di leadership relative ai Valori di gruppo e ai Valori sociali viene spiegata da alcune delle scale di percezione del contesto.

Come si vede nella Tab. 38, se analizziamo l'impatto delle scale ECPQ solo sui Valori di Gruppo, nel modello entrano le scale di Coesione, Didattica, Equità e Ambiente fisico, che spiegano circa il 35% della varianza dei punteggi negli atteggiamenti di leadership riferibili a Valori di Gruppo¹⁰⁷ (R^2 corr. = 0,349).

Tab. 38 - Impatto delle scale di Contesto su Valori di Gruppo (Regressione lineare multipla con modalità stepwise)			
Scale ECPQ	B [^]	P	R ² corr.
Coesione	,337	,000	,349
Didattica	,229	,000	
Equità	,116	,028	
Ambiente fisico	,110	,042	

Nella Tab. 39 è riportato l'impatto delle scale di contesto sui Valori Sociali. Nel modello entrano le scale Didattica e Coesione, il cui punteggio spiega il 18% della varianza del punteggio ottenuto nella scala di Cittadinanza.

Tab. 39 - Impatto delle scale di Contesto su Valori Sociali (Regressione lineare multipla con modalità stepwise)			
Scale ECPQ	B [^]	P	R ² corr.
Didattica	,295	,000	,181
Coesione	,188	,007	

¹⁰⁷ Solo per dare conto della differenza dell'impatto dei due contesti, scuola e scoutismo, la stessa analisi effettuata sui dati relativi agli studenti ci dà come valore di R^2 corr. 0,142, mentre le dimensioni che entrano nel modello sono Coesione, Riconoscimento reciproco e Mancanza di discriminazione.

Al fine di comprendere meglio cosa i soggetti ci dicono, abbiamo calcolato la regressione lineare scegliendo come variabili indipendenti anche gli item delle scale, pur nella consapevolezza del limite di questo approccio, legato al fatto che il risultato ottenuto potrebbe essere specifico dell'unità di analisi presa in considerazione e quindi non generalizzabile.

Il punteggio alla scala Valori di gruppo può essere predetto sulla base della risposta degli scout alle affermazioni elencate nella Tab. 40. Tali aspetti della percezione del contesto scout spiegano circa il 40% della varianza del punteggio ottenuto a questa scala (R^2 corretto= 0,398).

Tab. 40 – Impatto degli item di Contesto su Valori di Gruppo (Regressione lineare multipla con modalità stepwise)			
Item ECPQ – Nel mio gruppo scout	B [^]	P	R ² corr.
possiamo contare sui compagni per aiutarci nelle attività.	,169	,003	,398
ci preoccupiamo dei problemi dei nostri compagni.	,146	,011	
l'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie del capo.	-,151	,005	
La nostra sede è accogliente.	,179	,001	
andiamo d'accordo gli uni con gli altri.	,149	,007	
i capi ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni.	,118	,027	
i capi ci propongono cose diverse dal solito.	,127	,012	
si può essere discriminati in funzione del paese d'origine.	-,125	,020	

Sulla base degli item che entrano nel modello, possiamo affermare che atteggiamenti quali la collaborazione, la capacità di porsi in ascolto dell'altro, di definire insieme ad altri obiettivi comuni, impegnandosi per conseguirli, trovano "terreno fertile" per poter crescere e svilupparsi in un contesto in cui si possa contare sul supporto del gruppo, si possa lavorare in un clima amichevole, stimolati dagli educatori con proposte innovative, incoraggiati a discutere le proprie idee con il gruppo e apprezzati per ciò che realmente si è.

Il risultato non stupisce se pensiamo che la collaborazione tra membri di un gruppo nasce quando si respira un'atmosfera di sana interdipendenza in un clima piacevole; inoltre, ci si può aprire al confronto solo se si hanno reali possibilità di dialogo con gli altri membri del gruppo, a-

vendo tempo e occasione per esporre le proprie idee e ascoltare le argomentazioni altrui; allo stesso modo, la definizione di obiettivi comuni può nascere solo dalla possibilità di interagire con altri, sentendosi parte di un gruppo e avendo l'occasione di misurarsi con nuove sfide al di là delle attività di routine.

La stessa analisi è stata effettuata per la scala Valori sociali, come riportato nella Tab. 41. In questo caso il valore del coefficiente di regressione corretto (R^2 corr.) è 0,23.

Tab. 41 – Impatto degli item di Contesto su Valori Sociali (Regressione lineare multipla con modalità stepwise)			
Item ECPQ – Nel mio gruppo scout	B [^]	P	R ² corr.
ci preoccupiamo dei problemi dei nostri compagni.	,150	,013	,229
la gestione di alcune attività è affidata ai ragazzi.	,163	,006	
i capi ci propongono cose diverse dal solito.	,149	,008	
i capi si fidano di noi.	,161	,005	
La nostra sede è organizzata in modo particolare, si vede che è nostra.	,127	,024	
si può essere discriminati in funzione di disabilità fisiche o mentali.	-,229	,001	
si può essere discriminati in funzione dell'orientamento sessuale.	,192	,005	

Per quanto riguarda il senso di Cittadinanza (che sta a rappresentare i Valori Sociali), oltre ad alcuni aspetti già riscontrati nel precedente modello, ad entrare in gioco sono la fiducia nei giovani da parte degli educatori e conseguentemente la possibilità per i ragazzi di poter gestire autonomamente alcune attività.

La fiducia dell'adulto nel giovane in formazione è un aspetto cruciale perché questi sia volto all'azione e non alla passività: solo sentendo su di sé la fiducia di chi lo guida nel processo di crescita, il ragazzo o la ragazza potrà sentirsi capace e in grado di attivarsi per il bene comune.

In questo aspetto ravvisiamo una delle più grandi differenze tra il contesto scolastico e lo scoutismo. La fiducia, infatti, quasi sempre tenuta in considerazione nei primi anni di formazione da educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, ad un certo punto del percorso scolastico sembra venir dimenticata e l'adolescente diventa qualcuno da controllare, frenare e costringere all'interno di regole e atti-

vità sempre più astratte, prive di collegamento con i suoi interessi e con la realtà.

A conferma di ciò riportiamo che all'affermazione "Gli insegnanti/i capi si fidano di noi" gli Studenti ottengono un punteggio medio di 2,8 rispetto a 4,1 degli Scout.

Infine, occorre menzionare il fatto che le caratteristiche del contesto scout di Comunità Rover e Scolte non hanno praticamente alcun impatto sui punteggi alla scala di Capacità di Leadership (meno del 5%).

Sebbene i dati relativi alle scale di contesto, per quanto riguarda le due unità di analisi Scout RS e Scout EG, non siano perfettamente confrontabili, va evidenziato che l'impatto del contesto scout di Branca RS sullo sviluppo della leadership, e in particolare sulla capacità di agire come un leader, sembra essere molto più contenuto rispetto all'impatto esercitato dal Reparto EG (cfr. du Mérac, 2014b, 2017a). Questo risultato è in accordo con quanto detto nel sottoparag. 4.1.1. relativamente alle differenze in termini di sviluppo della leadership in Branca RS e in Branca EG.

4.3. Atteggiamenti di leadership, rapporto con la scuola e esperienze di educazione non formale

Ai ragazzi che hanno partecipato all'indagine abbiamo fatto alcune domande sul loro rapporto con la scuola, innanzitutto per verificare se ci fossero differenze tra scout e studenti, e poi per vedere se questo aspetto potesse avere una relazione con la percezione del contesto scolastico (cfr. sottoparag. 3.1.2) e/o con lo sviluppo di atteggiamenti e capacità di leadership, soprattutto in riferimento all'esperienza riportata dagli studenti.

Di seguito analizziamo i risultati degli studenti nelle scale di leadership in funzione del loro rapporto con la scuola, definito attraverso le domande:

- a. "Nel complesso la scuola ti piace?";
- b. "Nel complesso tra i tuoi compagni di classe rispetto allo studio come sei considerato/a?";
- c. "Nella vita scolastica hai avuto qualche incarico o responsabilità particolare?".

Nella Tab. 42 sono riportati i punteggi medi ottenuti nelle scale di Leadership dagli Studenti che alla domanda "Nel complesso la scuola ti piace?" hanno risposto "per nulla" o "poco" e dagli Studenti che hanno

risposto “abbastanza” o “molto”¹⁰⁸. I dati sono riportati in ordine decrescente in base ai risultati di coloro che hanno dichiarato di apprezzare la scuola.

Come possiamo vedere, chi ama la scuola ottiene punteggi medi significativamente più alti in tutte le scale di Leadership, ad eccezione di Coerenza e Coscienza di sé, Valori Individuali in cui le differenze tra i due gruppi non sono significative.

Scale di Leadership	abbastanza/molto		per nulla/poco		Anova	
	Media	D. st.	Media	D. st.	F	Sig.
Impegno	4,41	0,44	4,30	0,53	17,36	,000
Disponibilità al confronto	4,04	0,65	3,87	0,76	20,77	,000
Obiettivo comune	4,00	0,51	3,82	0,57	38,81	,000
Cittadinanza	3,83	0,53	3,61	0,56	53,89	,000
Collaborazione	3,83	0,56	3,63	0,60	41,00	,000
Capacità di Leadership	3,74	0,58	3,55	0,59	35,33	,000
Apertura al cambiamento	3,67	0,60	3,51	0,60	22,59	,000

Anche l’andamento scolastico sembra avere una relazione con i livelli di leadership raggiunti dagli studenti.

Scale di Leadership	Tra i più bravi		Tra i meno bravi		Anova	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Impegno	4,41	0,46	4,21	0,51	50,46	,000
Coerenza	4,29	0,53	4,13	0,56	24,24	,000
Obiettivo comune	3,97	0,51	3,79	0,62	30,86	,000
Collaborazione	3,82	0,56	3,54	0,60	65,70	,000
Cittadinanza	3,78	0,55	3,61	0,55	25,54	,000
Coscienza di Sé	3,77	0,65	3,61	0,66	15,21	,000
Capacità di Leadership	3,74	0,57	3,41	0,59	87,40	,000
Apertura al cambiamento	3,62	0,59	3,53	0,64	6,06	,014

¹⁰⁸ Ricordiamo che la variabile, inizialmente a quattro alternative di risposta, è stata trasformata in dicotomica in sede di analisi dei dati.

Nella Tab. 43 i punteggi medi alle scale di Leadership sono ordinate sulla base dei risultati ottenuti da chi è considerato "Tra i più bravi"¹⁰⁹.

Nel confronto tra chi pensa di avere un andamento scolastico positivo e chi negativo si registrano differenze significative in tutte le scale di Leadership (ad eccezione di Disponibilità al confronto), a favore di coloro che si sentono considerati "Tra i più bravi".

Infine, nella Tab. 44 è riportato il confronto tra coloro che hanno dichiarato di avere avuto incarichi o responsabilità a scuola e chi no.

A conferma del ruolo della responsabilizzazione nello sviluppo di atteggiamenti e capacità di leadership (cfr. du Mérac, 2017a), le differenze tra i due gruppi sono a favore di chi ha avuto l'occasione di assumersi qualche responsabilità, anche piccola, durante la vita scolastica.

In particolare, le differenze maggiori si registrano nella scala Capacità di leadership, dove chi ha avuto qualche incarico a scuola raggiunge un punteggio medio di 3,9 (contro il 3,6 di chi non ha mai avuto questa possibilità) e in Collaborazione, dove il punteggio sale da 3,7 (No) a 3,9 (Sì).

Tab. 44 - Punteggi medi nelle scale di Leadership in funzione delle risposte degli Studenti alla domanda "Nella vita scolastica hai avuto qualche incarico o responsabilità particolare?"						
Scale di Leadership	Sì		No		Anova	
	Media	Dev. st.	Media	Dev. st.	F	Sig.
Impegno	4,42	0,47	4,34	0,48	8,31	,004
Obiettivo comune	3,98	0,55	3,90	0,55	5,53	,019
Capacità di Leadership	3,87	0,54	3,58	0,60	60,46	,000
Collaborazione	3,87	0,59	3,71	0,58	18,09	,000
Cittadinanza	3,82	0,54	3,70	0,55	12,79	,000
Coscienza di Sé	3,81	0,68	3,69	0,64	7,50	,006

In base a questi risultati, sembra che il rapporto con la scuola e il livello di leadership sviluppato dagli studenti siano in relazione tra loro.

Da queste prime analisi non possiamo, tuttavia, capire se sia il rapporto con la scuola, ossia con il contesto, a influenzare lo sviluppo della leadership oppure il contrario.

I risultati in termini di leadership ottenuti dagli scout e l'analisi dell'impatto della percezione del contesto scout sullo sviluppo di tali at-

¹⁰⁹ Anche in questo caso, la variabile, inizialmente a quattro alternative di risposta, è stata successivamente resa dicotomica.

teggiamenti ci portano nella direzione di ritenere che sia il rapporto con il contesto ad influenzare lo sviluppo di determinati atteggiamenti.

Tuttavia, abbiamo anche rilevato che l’impatto del contesto classe su questi atteggiamenti è piuttosto limitato. Quindi, ciò che vale per gli scout, non sembra applicabile agli studenti.

È altrettanto possibile che possedere alcune capacità e modi di agire consenta ai giovani di far fronte con maggior sicurezza a certe situazioni in ambito scolastico.

Per trovare possibili spiegazioni di questo risultato, abbiamo analizzato le differenze nel rapporto con la scuola tra Studenti e Scout, che, come mostrato nei paragrafi precedenti, hanno livelli di leadership più alti rispetto ai coetanei non scout.

4.3.1. Differenze tra Studenti e Scout nel rapporto con la scuola

In questo paragrafo analizzeremo le differenze nel rapporto con la scuola tra Studenti e Scout attraverso le distribuzioni percentuali delle risposte date dai due gruppi alle domande che si riferiscono all’esperienza scolastica.

Come possiamo vedere nella Tab. 45, alla domanda “Nel complesso la scuola ti piace?” il 45% degli studenti risponde “poco” o “per niente”, contro il solo 27% degli Scout, mentre più del 70% degli Scout dichiara di amare la scuola “abbastanza” o “molto” contro poco più della metà degli Studenti del campione.

	Studenti			Scout		
	N	%	% valida	N	%	% valida
Sì (abbastanza, molto)	772	52,4	55,1	239	71,3	73,1
No (poco, per niente)	628	42,7	44,9	88	26,3	26,9
<i>Mancanti</i>	72	4,9		8	2,4	
Totale	1472	100,0		335	100,0	

Inoltre, come mostrato nella Tab. 46, gli Scout vengono più frequentemente considerati tra coloro che a scuola vanno bene (79%), rispetto agli Studenti (72%).

Tab. 46 – Distribuzioni percentuali delle risposte date da Studenti e Scout alla domanda “Nel complesso tra i tuoi compagni di classe rispetto allo studio sei considerato/a?”						
	Studenti			Scout		
	N	%	% valida	N	%	% valida
Tra i più bravi	1008	68,5	72,7	254	75,8	79,1
Tra i meno bravi	379	25,7	27,3	67	20,0	20,9
<i>Mancanti</i>	85	5,8		14	4,2	
Totale	1472	100,0		335	100,0	

Infine, se guardiamo la Tab. 47, gli Scout riportano più frequentemente di aver avuto incarichi a scuola (33,4%) rispetto agli Studenti (23,8%).

Tab. 47 – Distribuzioni percentuali alle risposte date da Studenti e Scout alla domanda “Nella vita scolastica hai avuto qualche incarico o responsabilità particolare?”						
	Studenti			Scout		
	N	%	% valida	N	%	% valida
Sì	330	22,4	23,8	108	32,2	33,4
No	1059	71,9	76,2	215	64,2	66,6
<i>Mancanti</i>	83	5,6		12	3,6	
Totale	1472	100,0		335	100,0	

Alla luce di questi risultati, ci siamo chiesti come mai gli scout avessero mediamente un rapporto migliore con la scuola.

Una possibile spiegazione potrebbe risiedere nel fatto che gli adolescenti scout, rispetto ai non scout, usufruiscono di un’esperienza di associazionismo educativo che potrebbe in qualche modo mediare l’esperienza scolastica.

Da una parte, avere esperienza di un contesto in cui, come abbiamo visto (cfr. par. 4.1.1.), ci sia la possibilità di lavorare insieme ad altri, di gestire autonomamente alcune attività, di contare sulla fiducia degli educatori, sul riconoscimento dei propri interessi, sul supporto del gruppo al quale si è legati da un sentimento di appartenenza, potrebbe alleggerire le eventuali frustrazioni vissute nell’ambiente scolastico.

Dall’altra, l’esperienza stessa dell’associazionismo, per le sue caratteristiche e gli obiettivi educativi che si pone, potrebbe dotare gli adolescenti di alcuni strumenti cognitivi, relazionali, motivazionali, che con-

sentano poi a questi ultimi di affrontare meglio anche le sfide che pone l'esperienza scolastica, riuscendo infine persino ad apprezzarla.

4.3.2. *Il ruolo di esperienze di associazionismo nel rapporto con la scuola e nei livelli di leadership degli Studenti*

Alla luce dei risultati esposti nei precedenti paragrafi, abbiamo quindi deciso di verificare se studenti con esperienze di associazionismo avessero un rapporto migliore con la scuola rispetto a chi non ne ha e anche se tale esperienza fosse in relazione con gli atteggiamenti di leadership.

Per ovviare al dato reale per cui chi frequenta un'associazione ha di solito uno status socio-economico più elevato (misurato nella nostra indagine attraverso il titolo di studio dei genitori), abbiamo verificato la distribuzione dei titoli di studio dei genitori tra coloro che dichiarano di amare la scuola e chi no, per vedere se anche sulla variabile "apprezzamento della scuola" lo status socio-economico familiare potesse avere un'influenza.

Tab. 48 - Distribuzione percentuale dei titoli di studio dei genitori in funzione della variabile "apprezzamento della scuola"			
Titoli di studio dei genitori		Studenti che amano la scuola per nulla/poco	Studenti che amano la scuola abbastanza/molto
Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tua MADRE o da chi ne fa le veci?	Laurea o Dottorato	28,6%	28,2%
	Maturità	45,7%	49,7%
	Qual. professionale	6,5%	6,5%
	Licenza media	17,6%	14,6%
	Licenza elementare	,8%	,5%
	Non ha completato le elementari	,8%	,5%
Qual è il titolo di studio più alto conseguito da tuo PADRE o da chi ne fa le veci?	Laurea o Dottorato	27,5%	29,5%
	Maturità	42,2%	44,6%
	Qual. professionale	7,2%	6,3%
	Licenza media	20,8%	17,6%
	Licenza elementare	1,6%	1,2%
	Non ha completato le elementari	,7%	,8%

Come possiamo vedere dalla Tab. 48 la distribuzione dei titoli di studio dei genitori è ben bilanciata tra chi dice di amare la scuola e chi no.

In generale, la differenza maggiore è segnata dal superamento della scuola media o meno da parte di entrambi i genitori (circa 3 punti percentuali sia per la madre che per il padre). Inoltre, gli Studenti che amano la scuola sembrano avere più spesso padri con un titolo di studi più alto (si tratta di circa 2 punti percentuali di differenza).

Dunque, il titolo di studi dei genitori esercita un'influenza davvero minima rispetto all'apprezzamento della scuola.

Tenuta sotto controllo per il possibile la variabile status socio-economico familiare, abbiamo confrontato le distribuzioni percentuali di coloro che amano più o meno la scuola in funzione del far parte di un qualche gruppo al di fuori di essa.

Agli studenti che hanno partecipato all'indagine abbiamo chiesto se al di fuori della scuola facessero parte di qualche gruppo. Le alternative di risposta previste erano le cinque riportate di seguito:

- a. No, vedo un po' di amici ma non possiamo considerarlo un gruppo.
- b. Sì, un gruppo spontaneo di amici che si vedono regolarmente
- c. Sì, un gruppo organizzato solo da ragazzi che svolgono un'attività insieme.
- d. Sì, un gruppo organizzato, guidato da adulti, per imparare qualcosa.
- e. Sì, un'associazione (parrocchia, volontariato, scout, ecc.).

In sede di analisi dei dati le opzioni b. e c. sono state aggregate in un'unica variabile. In questo modo abbiamo ottenuto quattro gruppi:

1. chi frequenta pochi amici singolarmente ("No, vedo un po' di amici ma non possiamo considerarlo un gruppo");
2. chi frequenta regolarmente un gruppo di amici più o meno strutturato ("Sì, un gruppo spontaneo di amici che si vedono regolarmente o che svolgono un'attività insieme");
3. chi frequenta un gruppo guidato da adulti per imparare qualcosa ("Sì, un gruppo organizzato, guidato da adulti, per imparare qualcosa");
4. chi frequenta un'associazione ("Sì, un'associazione").

Come riportato in Tab. 49 notiamo che nei due gruppi "No, vedo solo un po' di amici" e "Sì, vedo un gruppo spontaneo di amici" le percentuali di coloro che apprezzano o meno la scuola si equivalgono. In entrambi i gruppi alla domanda "Nel complesso la scuola ti piace?" circa il 47% ha risposto "No", mentre il 53% ha risposto "Sì".

Le distribuzioni cambiano già nel gruppo di studenti che dichiarano di frequentare un gruppo guidato da adulti per imparare qualcosa: infat-

ti il 59% dice di apprezzare la scuola abbastanza o molto contro il 41% che dichiara di non amarla.

Infine, tra coloro che fanno parte di un'associazione quasi il 70% ama la scuola contro il 30% che non la ama. All'incirca come succede nel campione di Scout (cfr. sottoparag. 4.3.1.).

Tab. 49 - Distribuzioni percentuali delle risposte date dagli Studenti alla domanda "Al di fuori della scuola fai parte di qualche gruppo?" in funzione dell'amare o meno la scuola				
	Amano la scuola	N.	%	% valida
No, vedo un po' di amici ma non possiamo considerarlo un gruppo.	per nulla/poco	128	46,4	46,5
	abbastanza/molto	147	53,3	53,5
	<i>Mancanti</i>	1	,4	
	Totale	276	100,0	
Sì, un gruppo spontaneo di amici che si vedono regolarmente o che svolgono un'attività insieme.	per nulla/poco	349	46,5	47,0
	abbastanza/molto	394	52,5	53,0
	<i>Mancanti</i>	7	,9	
	Totale	750	100,0	
Sì, un gruppo organizzato, guidato da adulti, per imparare qualcosa.	per nulla/poco	74	40,0	40,7
	abbastanza/molto	108	58,4	59,3
	<i>Mancanti</i>	3	1,6	
	Totale	185	100,0	
Sì, un'associazione.	per nulla/poco	41	31,3	31,3
	abbastanza/molto	90	68,7	68,7
	Totale	131	100,0	100,0

In base ai dati qui presentati possiamo affermare che chi ha esperienze di educazione non formale e, in particolare, frequenta un'associazione ha mediamente un rapporto migliore con la scuola rispetto a chi non ha questa possibilità.

Per concludere questo ampio ragionamento sulle relazioni tra scuola, leadership e associazionismo educativo, abbiamo analizzato le differenze in termini di leadership tra gli studenti in funzione dell'appartenenza ad un gruppo più o meno strutturato fuori di scuola.

Nella Tab. 50 sono riportati i punteggi medi nelle scale di Leadership per ciascun gruppo, ordinati in senso decrescente sulla base dei risultati ottenuti da chi frequenta un'associazione.

Tab. 50 - Confronto punteggi medi nelle scale di Leadership in funzione dell'appartenenza a qualche gruppo al di fuori della scuola

Al di fuori della scuola fai parte di qualche gruppo?	No, vedo un po' di amici ma non possiamo considerarlo un gruppo.		Sì, un gruppo spontaneo di amici che si vedono regolarmente o che svolgono un'attività insieme.		Sì, un gruppo organizzato, guidato da adulti, per imparare qualcosa.		Sì, un'associazione.	
	Media	D. st.	Media	D. st.	Media	D. st.	Media	D. st.
Impegno	4,37	0,50	4,33	0,49	4,41	0,45	4,36	0,49
Coerenza	4,24	0,57	4,23	0,54	4,25	0,55	4,31	0,52
Disponibilità al confronto	4,01	0,68	3,90	0,73	4,05	0,66	4,07	0,58
Obiettivo comune	3,87	0,57	3,91	0,54	3,96	0,54	4,05	0,52
Cittadinanza	3,66	0,57	3,70	0,54	3,73	0,53	4,01	0,51
Collaborazione	3,63	0,62	3,74	0,58	3,85	0,55	3,85	0,54
Capacità di Leadership	3,53	0,63	3,64	0,58	3,71	0,55	3,84	0,59
Coscienza di sé	3,62	0,67	3,75	0,64	3,74	0,69	3,72	0,63
Apertura al cambiamento	3,58	0,65	3,58	0,59	3,63	0,59	3,61	0,62

Le differenze maggiori si riscontrano nella scala di Cittadinanza, in tutte le dimensioni relative ai Valori di Gruppo, nella scala Coscienza di sé e in Capacità di leadership.

L'analisi dei post hoc (Bonferroni), riportata nella tab. 51, ha evidenziato le seguenti differenze significative:

- chi fa parte di un'associazione ottiene punteggi medi significativamente più alti:
 - in Cittadinanza rispetto agli altri tre gruppi;
 - in Obiettivo comune, Disponibilità al confronto e Capacità di leadership rispetto a chi frequenta pochi amici o un gruppo di amici più o meno strutturato;
- chi fuori da scuola frequenta solo pochi amici singolarmente ottiene punteggi significativamente più bassi:
 - in Collaborazione e Capacità di leadership rispetto agli altri tre gruppi;

- in Coscienza di sé rispetto a chi ha un gruppo di amici che vede regolarmente.

Tab. 51 - Analisi dei post hoc (Bonferroni) – Scale di leadership e appartenenza a un qualche gruppo al di fuori della scuola					
Scale di Leadership	Confronto tra tipologie di attività tra pari extrascolastiche		Diff. fra medie	Err. std.	Sig.
Cittadinanza	Sì, un'associazione	No.	,34728*	,05828	,000
		Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente.	,30436*	,05192	,000
		Sì, un gruppo guidato da adulti.	,27254*	,06339	,000
Collaborazione	No.	Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente..	-,11390*	,04119	,035
		Sì, un gruppo guidato da adulti.	-,22200*	,05555	,000
		Sì, un'associazione.	-,22465*	,06241	,002
Obiettivo Comune	Sì, un'associazione.	No.	,17791*	,05864	,015
		Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente.	,13837*	,05226	,049
Disponibilità al confronto	Sì, un'associazione.	Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente..	,17800*	,06596	,042
Coscienza di Sé	No.	Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente.	-,12872*	,04704	,038
Capacità di Leadership	No.	Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente.	-,11787*	,04213	,031
		Sì, un gruppo guidato da adulti.	-,17925*	,05691	,010
	Sì, un'associazione.	No.	,31813*	,06291	,000
		Sì, un gruppo di amici che si vedono regolarmente.	,20026*	,05610	,002

Alla luce di questi risultati è chiaro che esperienze extrascolastiche di associazionismo, ma anche di educazione non formale guidata da adulti (sport, musica, teatro, ecc.), offrono ai giovani la possibilità di sviluppare atteggiamenti e capacità che la sola esperienza scolastica, così come è strutturata oggi, non riesce a offrire.

Coloro che non possono contare sull'apporto di alcun gruppo di pari più o meno strutturato (quelli che rispondono "No, frequento solo un po' di amici, ma non possiamo considerarci un gruppo") addirittura risultano "mal equipaggiati" in quasi tutte le dimensioni di leadership, compreso il senso di cittadinanza, il saper collaborare e la capacità di operare come leader, quindi assumersi responsabilità o motivare un gruppo.

I dati analizzati sembrano indicarci che l'educazione non formale da una parte, media il rapporto con la scuola, dotando forse i giovani di strumenti – cognitivi, affettivi, relazionali, motivazionali, ecc. – che li rendono capaci di affrontare meglio il contesto scolastico e, dall'altra, consente loro di sviluppare un senso di cittadinanza e di responsabilità e una capacità di collaborazione, maggiori rispetto a chi può contare sulla sola esperienza scolastica.

In quest'ottica, nonostante siano necessarie ricerche più approfondite sul fenomeno, sarebbe opportuno incentivare la partecipazione dei giovani a questo tipo di attività, cui accedono ancora pochi ragazzi e solitamente quelli che godono di uno status socio-economico abbastanza elevato.

Su 1342 soggetti (Studenti) che hanno risposto alla domanda "Al di fuori della scuola fai parte di qualche gruppo?" solo 131 hanno dichiarato di appartenere a un'associazione (circa il 10%), solo il 14% frequenta un gruppo organizzato per imparare qualcosa, mentre il 20% frequenta solo un po' di amici senza poterlo considerare un gruppo.

La maggior parte dei ragazzi (circa il 56%) ha un gruppo di amici con cui si vede regolarmente e magari svolge qualche attività (come suonare, giocare a calcio, ecc.).

Ne emerge un quadro in cui i giovani, così come la scuola, sono poco integrati con il territorio locale, hanno poche occasioni per partecipare a qualcosa che abbia un senso più ampio per loro e per la comunità.

Come auspicato da Frabboni e Scurati (Scurati, 1986, Frabboni, 1988, Frabboni, Scurati, 2011) in un'ottica di policentrismo formativo, la scuola dovrebbe intessere più profonde e numerose relazioni con le varie agenzie di educazione non formale, in particolare quelle legate

all'associazionismo educativo, presenti sul territorio, dando vita se possibile a progetti coordinati.

In questo modo, forse, perseguire «la crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (D.P.R 249/1998, mod. dal D.P.R. 235/2007), sarà davvero possibile.

Conclusioni

L'indagine che abbiamo descritto in questo contributo ha avuto lo scopo di esaminare come alcune caratteristiche del contesto, in cui viene vissuta un'esperienza educativa, influenzano lo sviluppo degli atteggiamenti di leadership negli adolescenti di 18 e 19 anni.

Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo confrontato due diversi modelli educativi: uno appartenente all'educazione formale, la scuola secondaria superiore, l'altro all'educazione non formale, lo scoutismo.

Questo confronto ci ha permesso di individuare quali caratteristiche un contesto educativo dovrebbe possedere per promuovere nei giovani lo sviluppo di valori e atteggiamenti, quali lo spirito di cittadinanza, il senso di responsabilità, la collaborazione e la leadership, considerati essenziali per affrontare efficacemente le sfide della vita, comprese quelle professionali e quelle della società in generale.

L'esigenza di raccogliere dati sull'argomento nasce dalla centralità assunta nel dibattito nazionale e internazionale dal tema relativo allo sviluppo nei giovani di competenze "altre" – di volta in volta definite trasversali, chiave, di cittadinanza, "soft", "life" ecc. – rispetto a quelle tradizionali, su cui è incentrato l'insegnamento scolastico (WHO, 1993, Unesco, 2005, 2014, 2006/962/CE, EC, 2011).

Se da una parte l'acquisizione di queste competenze deve costituire oggi un punto di riferimento imprescindibile per gli esiti del sistema scolastico del nostro Paese, dall'altra le singole scuole si trovano spesso nella difficoltà di trovare le modalità per promuoverle e valutarle.

Ecco allora che guardare ad esperienze, come quella dello scoutismo, in apparenza lontane dal mondo scolastico, può avere il senso di gettare luce sulla necessità per la scuola di riappropriarsi di suggestioni provenienti da un "attivismo pedagogico" che proprio nella scuola ha dato vita a numerose e interessanti sperimentazioni, che poi quasi sempre, almeno nel nostro Paese, sono state spazzate via dal "conformismo" del Ministero di turno, sopravvivendo al più come eccezioni che confermano la regola.

Confrontare il contesto educativo dello scoutismo con quello scolastico, sulla base delle percezioni dei giovani che lo vivono quotidianamente, ci ha messo nelle condizioni di evidenziare quali aspetti organizzativi e relazionali richiedono maggiore attenzione nella scuola.

I risultati della ricerca dimostrano, come era prevedibile, che gli scout hanno una percezione significativamente migliore del contesto educativo di riferimento rispetto ai loro coetanei studenti.

Date le modalità di adesione ai gruppi scout, questo primo dato può risultare scontato.

Tuttavia, dovremmo chiederci come mai gli studenti non dovrebbero essere soddisfatti, quanto gli scout, del proprio contesto educativo, soprattutto se prendiamo in considerazione aspetti come la gestione autonoma di alcune attività, l'assunzione di responsabilità, la collaborazione con i compagni, il sentirsi parte di un gruppo, l'essere trattati in modo equo, il sentirsi riconosciuti dagli educatori per le proprie qualità e come meritevoli di fiducia.

Gli aspetti del contesto che abbiamo preso in considerazione in questa indagine, oltre ad essere direttamente legati alle possibilità di riuscita scolastica degli individui, possono seriamente incidere sull'autostima, sul senso di efficacia, sulla motivazione, sul concetto di sé degli studenti. In altre parole, è proprio sulla base di questi aspetti che si gioca la reale opportunità di crescita morale e psicologica della persona, aspetto di cui la scuola è chiamata a farsi carico almeno quanto l'insegnamento delle discipline tradizionali (Campione, 2010).

In linea di massima, in base alle risposte che hanno dato, gli studenti sembrano percepire per loro un ruolo del tutto marginale nella vita sociale della scuola e nell'organizzazione delle attività da svolgere in classe.

Il processo di crescita per realizzarsi impone, invece, che i ragazzi abbiano reali occasioni di sentirsi protagonisti del proprio processo di apprendimento e di vedere riconosciuti i propri interessi e le proprie aspirazioni.

Tale aspetto trova conferma nelle ricadute che la percezione del contesto educativo di riferimento sembra avere sull'acquisizione di competenze chiave da parte dei giovani. Infatti, alcuni risultati hanno evidenziato che, rispetto a quello scolastico, il contesto scout offre ai giovani una reale opportunità di sviluppare atteggiamenti di cittadinanza attiva, leadership democratica, senso di responsabilità e capacità di collaborazione.

I risultati mostrano che gli Scout di 18 e 19 anni raggiungono risultati migliori per quanto riguarda il senso di cittadinanza e la capacità di collaborare, di confrontarsi con altri, di attivarsi in vista di un obiettivo comune da raggiungere, rispetto ai coetanei che possono contare sulla sola esperienza scolastica.

In base alle analisi effettuate, possiamo affermare che atteggiamenti quali la collaborazione, la capacità di porsi in ascolto dell'altro, di definire insieme ad altri obiettivi comuni, impegnandosi per conseguirli, vengono sviluppati più facilmente in un contesto in cui si possa contare sul supporto del gruppo, si possa lavorare in un clima amichevole, stimolati dagli educatori con proposte innovative, incoraggiati a discutere le proprie idee con il gruppo e apprezzati per ciò che realmente si è, come avviene nei gruppi scout.

Un altro aspetto che emerge come fondamentale nella percezione che gli adolescenti hanno del contesto educativo di riferimento è la fiducia che gli educatori ripongono in loro, che si riflette poi nella possibilità per i ragazzi di poter gestire autonomamente alcune attività.

La fiducia dell'adulto nel giovane in formazione è un aspetto cruciale perché questi sia volto all'azione e non alla passività: solo sentendo su di sé la fiducia di chi lo guida nel processo di crescita, il ragazzo o la ragazza potrà sentirsi capace e in grado di attivarsi non solo per il raggiungimento di obiettivi personali, ma anche per il bene della collettività.

In questo aspetto ravvisiamo una delle più grandi differenze tra il contesto scolastico e lo scoutismo.

La fiducia, infatti, quasi sempre tenuta in considerazione nei primi anni di formazione da educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, ad un certo punto del percorso scolastico sembra venir dimenticata e l'adolescente diventa qualcuno da controllare, frenare e costringere all'interno di regole e attività sempre più astratte, prive di collegamento con i suoi interessi e con la realtà (Grion, & Cook-Sather, 2013).

Al netto dei risultati qui esposti, vale la pena di chiedersi come mai gli studenti si trovino spesso nelle condizioni di non amare l'ambiente in cui passano la maggior parte delle loro giornate e in cui dovrebbe trovare opportunità di formazione e crescita a più livelli. Un altro aspetto su cui vale la pena di soffermarsi è il fatto che la percezione di alcuni aspetti del contesto classe e, più in generale, l'apprezzamento della scuola, peggiorino negli studenti con l'aumentare degli anni di permanenza nel percorso scolastico.

È chiaro che la causa non è da ricercare in una generazione di giovani spesso accusati di essere superficiali, apatici, disinteressati e distaccati - immagine peraltro sconfessata da due recenti ricerche (Lucisano, du Mérac, 2015a, 2016) - perché, come mostrano le risposte degli scout, i giovani sanno riconoscere gli aspetti che li fanno stare bene in un dato contesto e sono in grado di sviluppare atteggiamenti collaborativi, orientati al

senso di responsabilità, di partecipazione e di cittadinanza democratica se possono contare su un contesto che dà loro fiducia e spazi di azione.

Inoltre, dai dati rilevati nelle scuole D.A.D.A. sembra che cambiamenti organizzativi e ristrutturazione degli spazi da soli non possano produrre effetti sulla percezione del contesto a meno che non si rivedano anche i termini della relazione educativa tra docenti e studenti, nel senso di un maggiore spazio per le scelte di questi ultimi.

Allora l'elemento chiave risiede certamente nelle relazioni che caratterizzano le dinamiche tra adolescenti e adulti, tra educando ed educatore.

Quando nella scuola resta prioritaria la logica della trasmissione dei contenuti, del completamento del programma, della somministrazione di prove di verifica, lo spazio che rimane per l'ambito affettivo-emozionale, per la costruzione di relazioni profonde e autentiche, che portano con sé fiducia e motivazione, è ben poco.

La creazione di un gruppo, la trasformazione di singole individualità in un sistema dinamico di relazioni significative, fatto di legami stabili e solidaristici al di là dell'informazione mandata a memoria e del voto ottenuto, appare uno degli aspetti più difficili da realizzare in classe, dove la distanza tra insegnante e studente è sempre troppo ampia, dove la mancanza di fiducia e la diffidenza, che obbliga sempre a una certa circospezione nei confronti dei ragazzi, la fanno da padrone.

Far parte di un gruppo, identificarsi con valori e una progettualità da condividere con i compagni di viaggio: sono questi gli aspetti che lo scoutismo cura di più rispetto alla scuola.

Come sottolineano Frabboni e Scurati (2011), occorre recuperare quella risorsa formativa chiamata "relazione" e reinterpretare il modello scuola in chiave cooperativa, assicurando «un clima "caldo" di relazioni affettive ed etico-sociali» (pos. 661).

Un altro aspetto da tenere in considerazione è la relazione che sembra emergere tra esperienze di associazionismo educativo, rapporto con la scuola e atteggiamenti di leadership.

In effetti, come conferma indiretta dei risultati cui giungono gli scout, le analisi hanno evidenziato che studenti con esperienze di associazionismo hanno un rapporto migliore con la scuola rispetto a chi non ne ha e raggiungono mediamente punteggi più alti in quasi tutte le scale di leadership.

Da una parte, avere esperienza di un contesto, diverso dalla scuola, in cui ci sia la possibilità di lavorare insieme ad altri, di gestire autonomamente alcune attività, di contare sulla fiducia degli educatori, sul ricono-

scimento dei propri interessi, sul supporto del gruppo al quale si è legati da un sentimento di appartenenza, potrebbe alleggerire le eventuali frustrazioni vissute nell'ambiente scolastico.

Dall'altra, l'esperienza stessa dell'associazionismo, per le sue caratteristiche e gli obiettivi educativi che si pone, potrebbe dotare gli adolescenti di alcuni strumenti cognitivi, relazionali, motivazionali, che consentano poi a questi ultimi di affrontare meglio anche le sfide che pone l'esperienza scolastica, riuscendo infine persino ad apprezzarla.

Questo potrebbe voler dire che l'educazione non formale da una parte, media il rapporto con la scuola, rendendo i giovani capaci di affrontare meglio il contesto scolastico e, dall'altra, consente loro di sviluppare un senso di cittadinanza e di responsabilità e una capacità di collaborazione, maggiori rispetto a chi può contare sulla sola esperienza scolastica.

Alla luce di questi risultati è chiaro che esperienze extrascolastiche di associazionismo, ma anche di educazione non formale guidata da adulti (sport, musica, teatro, ecc.), offrono ai giovani la possibilità di sviluppare atteggiamenti e capacità che la sola esperienza scolastica, così come è strutturata oggi, non riesce a offrire.

Coloro che non possono contare sull'apporto di alcun gruppo di pari più o meno strutturato addirittura risultano "mal equipaggiati" in quasi tutte le dimensioni di Leadership, compreso il senso di cittadinanza, la capacità di collaborare, motivare un gruppo o di assumersi responsabilità, operando come un leader quando la situazione lo richiede.

In quest'ottica, nonostante siano necessarie ricerche più approfondite sul fenomeno, sarebbe opportuno incentivare la partecipazione dei giovani a questo tipo di attività, cui accedono ancora pochi ragazzi (solo il 10% nel nostro campione di Studenti) e solitamente quelli che godono di uno status socio-economico abbastanza elevato.

Ne emerge un quadro in cui i giovani non sono inseriti nel territorio, non usufruiscono delle risorse educative locali e hanno poche occasioni per partecipare a qualcosa che abbia un senso per loro e per la comunità.

Come auspicato da Frabboni e Scurati (Scurati, 1986, Frabboni, 1988, Frabboni, & Scurati, 2011) andrebbe, forse perseguito l'obiettivo di creare un sistema formativo policentrico, in cui sia possibile una stretta collaborazione tra scuola e agenzie di educazione non formale presenti sul territorio, per dar vita a progetti coordinati di ampio respiro, fornendo ai giovani la possibilità di vivere esperienze che abbiano un senso profondo per loro e la comunità tutta.

Nonostante i dati esposti non possano essere largamente generalizzati, essi da una parte confermano i risultati emersi in precedenti ricerche (du Mérac, 2013, 2017a, Lucisano, & Bacocco, 2017) e dall'altra possono offrire spunti di riflessione sulla strada da intraprendere per rendere la scuola un luogo in cui giovani possano sentirsi riconosciuti, valorizzati e protagonisti delle proprie esperienze.

Il confronto tra modi diversi di pensare il contesto educativo può fornirci importanti informazioni sulla strada da percorrere per rendere la scuola un ambiente in cui i giovani possano crescere a tutti i livelli, sperimentando diverse dinamiche relazionali ed educative. Ma una volta trovata la strada (e la storia della pedagogia ci dimostra che è stata additata più volte) bisogna anche trovare il coraggio "istituzionale" di percorrerla, rompendo finalmente uno schema (quel "piano dell'organizzazione" di cui parlava Dewey in *Esperienza e educazione* del 1938) che vincola e delude tutti, specialmente i ragazzi.

Bibliografia

- AGESCI (2016). *Regolamento Metodologico Agesci e allegati, aggiornato al Consiglio generale 2016*. Disponibile da http://www.agesci.it/wpfb-file/regolamento_metodologico_2016-pdf/ (31/10/2017).
- Albano R. (1997). *L'associazionismo e la fiducia nelle istituzioni*. in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di). *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Angus, L. (2000). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. In *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (4), pp. 369-379.
- Appel-Silbaugh, C. (2005). *SRLS-Rev: The revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearing-house for Leadership Programs.
- Astin, A.W. & Astin, H.S., (2000), *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. Kellogg Foundation.
- Astin, A.W. (1985) *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W., Sax, L.J., & Avalos, J., (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. In *The Review of Higher Education*, v22.2, pp. 187-202.
- Astin, H.S. (1996). Leadership for social change. In *About Campus*, 1(3), pp. 4-10.
- Avolio, B.J., Bass, B.M., Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. In *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, pp. 441-462.
- Baden-Powell R.S.S. (1920), *Aids to scoutmastership*. London, Jenkins LTD., Edizione definitiva della Fraternità Mondiale a cura di Hillcourt W., 1944. Trad. it. *Il libro dei Capi*, Roma: Edizioni scout Nuova fiordaliso, 1999.
- Baden-Powell R.S.S. (1922), *Rovering to success*. London, Jenkins LTD. Trad. it.. *La strada verso il successo*, Milano: Ancora, 1990.
- Bailey, K. D. (2006), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna (nuova ed. in 4 volumi).
- Bass B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M., (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press.

- Benadusi, Censi, Fabretti (2004), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Berti, & Bombi (2008), *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Blalock, H. M. jr. (1960). *Social Statistics*, New York, McGraw-Hill Book Company. Trad. It. *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna: Il Mulino, 1984.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill Book Company; trad. it (2006), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma: Armando.
- Bobbio, N. (1984), *Il futuro della democrazia*, 1984, Roma: Einaudi editore.
- Bodega, D. (2002), *Le forme della leadership*, Milano: Rizzoli Etas.
- Bowden, A.O. (1926). A study of the personality of student leaders in the United States. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21, pp. 149-160.
- Bragg, S. (2007). *Consulting young people: the review of literature*. London: Creative Partnerships.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, trad. it. (1984), *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Burke, C.S., Stagl, K.C., Klein, C., Goodwin, G.F., Salas, E., Halpin, S.M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. In *The Leadership Quarterly*, 17, pp. 288-307.
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. New York: Harper Collins Publisher.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (1997). *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (2007). *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Campione, V. (a cura di) (2010), *Scuola, democrazia, cittadinanza: Educazione versus Istruzione?*, in *Scuola Democratica* n. 1 Nuova serie, pp. 122-140, Milano: Edizioni Angelo Guerini e associati.
- Carugati, F., Selleri, P., (2005). *Psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino (2. ed.).
- Casey, J., Steel E. H., Moreillon J., Holt J., & Weber, G. (1998b), *National Youth Policies. A working document from the point of view of "non-formal education" youth organizations. Towards autonomous, supportive, responsible and committed youth*, Genova: World Alliance of YMCA, WYWCA, WOSM, WAGGGS, IFRC, RCS and IAA.

- Casey, J., Steel E. H., Moreillon J., Holt J., & Webwr, G. (1998a). *The Education of Young People. A Statement at the Dawn of the 21st Century*. Genova: World Alliance of YMCA, YWCA, WOSM, WAGGGS, IFRC, RCS and IAA.
- Circolare MIUR del 21/10/2014, n. 47. Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. II del 18 settembre 2014, estratto da http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf (14/08/2017).
- CNGEI (n.d.). *Regolamento CNGEI, Allegato n. 1 - Principi fondamentali dello scautismo. Nuova versione del Bureau Mondiale Montreal 1977*. Disponibile da <http://www.scoutcomo.it/images/scoutcomo/PrincipiFondamentali delloScautismo.pdf> (31/19/2017)
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice, (2012). *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea;
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2016). *L'educazione all'imprenditorialità a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Cooper, D.L., Healy, M.A., Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. In *Journal of College Student Development*, 35, pp. 98-102.
- Corbetta, P., (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna:Il Mulino.
- Crawford, Chris B., Curtis L. Brungardt, and Micol Maughan (2000), *Understanding Leadership: Theories and Concepts*. Longmont, CO: Rocky Mountain Press.
- D. Lgs. 19 novembre 2004 n. 286. Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53, estratto da <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm> (14/08/2017).
- D.P.R. 22 giugno 2009 n. 12. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, estratto da http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf (14/08/2017).

- D.P.R. 249/1998, modificato dal D.P.R. 235/2007, Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.
- D.P.R. n. 80/2013, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, estratto da http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf (13/02/2016).
- Daft, R.L. (1999). *Leadership. Theory and Practice*. Orlando: The Dryden Press.
- Dal Toso P. (1995). *L'associazionismo giovanile in Italia. Gli anni Sessanta-Ottanta*. Torino: SEI.
- Dal Toso, P. (2005). *Lineamenti di storia dell'associazionismo giovanile*. Roma: Aracne.
- Dettori, G. F. (2009). *La scuola media che vorrei. Una ricerca empirica con studenti e docenti di scuola secondaria di primo grado*. Roma: Aracne.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan company. Trad. it. *Democrazia e educazione*. Ed. Sansoni, 2004.
- Dewey, J. (1934), *Education for a changing social order*, LW vol. 9.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, Kappa Delta PI, trad. it. *Esperienza ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1970.
- Direttiva MIUR 15 settembre 2008, n. 74, estratto da http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2b1e13fe-aa1f-4f1d-af84-a444cdcbbbd8/dir74_08.pdf (14/08/2017).
- Direttiva MIUR 18 settembre 2014, n. 11. Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17, estratto da http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf (14/08/2017).
- Domenici G., & Moretti G. (a cura di) (2011), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma: Armando.
- du Mérac E. R. (2013). La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo, in *Italian Society for Educational Research*, 11, pp. 95-111.
- du Mérac E. R. (2017a), *Contesti educativi e atteggiamenti di leadership. Indagine sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership democratica in ragazzi di 15-16 anni*, Roma: Armando.
- du Mérac E. R. (2017b). The Revised Educational Context Perception Questionnaire. Psychometric Properties, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), n. 15/2017, pp. 53-72.
- du Mérac, E. R. & Conceição A. P. (2017). *Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal*. In

- CIEAE 2016, II International Congress Students Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education, June 11-13.
- du Mérac, E. R. (2014a). What school could do to improve student value-based leadership?. In *Journal of Authentic Leadership in Education*, 3(4), 1-8.
- du Mérac, E. R. (2014b). Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 511-535.
- du Mérac, E. R. (2015). What we know about the impact of the school and Scouting context on the value-based leadership of the adolescents. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 11/2015, pp. 207-224.
- Dugan, J. P. (2006). *SRLS-Rev2:Third revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R., (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., Komives, S. R., & Associates. (2009). *Multi-Institutional Study of Leadership 2009: Institutional reports*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Erickson, E.H. (1950), *Infanzia e società*, Roma: Armando.
- EU Skills Panorama (2014). *Skills challenges in Europe Analytical Highlight*, prepared by icF ghk and Cedefop for the European Commission. Disponibile da http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/EUSP_AH_SkillsChallenges_0.pdf (31/10/2017).
- European Commission (2011). *Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at european level – Annexes*. Disponibile da <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6070&furtherPubs=yes> (31/10/2017)
- European Parliament and Council of Ministers of the EU, 2006, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), L 394/10, GUCE 30.12.2006.
- Fiedler, F.E. (1965), *A Contingency Model Of Leadership Effectiveness*, In Berkowitz L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, vol. 1.
- Fiedler, F.E. (1967). *Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fielding, M. (2012). *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*. In *Revista de Educaci3n*, 359, pp. 45-65.

- Fielding, M., (2001). Students ad a radical agents of change. In *Journal of Educational Change*, 2(3), pp. 123-141.
- Fofi, G. (a cura di), (2000). *Borghi. La città e la scuola*. Milano: Elèuthera.
- Frabboni, F. (a cura di). (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Montanari, F., (a cura di) (1987). *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Scurati, C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti (versione e-book kindle).
- Frabboni, Genovesi, Magri, Vertecchi (a cura di) (1990). *Il tempo dei giovani. Stato, Enti Locali, Associazionismo*, Napoli: Tecnodid.
- Gabriel, Y., Hirschhorn, L. (1999). *Leaders and followers*. In Gabriel, Y. (a cura di). *Organizations in Depth*. London: Sage.
- Galimberti L. (a cura di), (2010). *Manuale di Branca RyS. Una strada verso la felicità*. Roma: Fiordaliso.
- Galli N., (1983). *Famiglia, scuola, gruppo: luoghi di educazione morale*, in Alberich E. (a cura di), *Educazione morale oggi*, Roma: LAS, pp. 168-169.
- Galli, N. (1991). *Educare nella società complessa. Problemi, esperienze, prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Gilligan C., Murphy J. M., (1980). Moral development in late adolescence and adulthood. A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. In *Human Development*, 23, pp.77-104.
- Goussot A. (2013), Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. In *Educazione Democratica*, anno III, n. 5(01), pp. 15-46.
- Greenleaf, K., R. (1977). *Servant Leadership*. Mahwah, NJ: Paulist Press
Spears, Larry, 1995.
- Grion V., & Cook-Sather A. (2013) *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano: Edizioni Guerini.
- Halpin, A.W. (1954). The leadership behavior and combat performance of airplane commanders. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1954, 49, pp. 19-22.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1982). *Leadership situazionale*. Milano: Sperling & Kupfer (tr. it).
- Higher Education Research Institute (HERI), Astin, A. W., Astin, H. S., Boatsman, K. C., Bonous-Hammarth, M., Chambers, T., Goldberg, L. S., Johnson, C. S., Komives, S. R., Langdon, E. A., Leland, C., Lucas, N., Pope, R. L., Roberts, D., & Shellogg, K. M. (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook (Version III)*. Los Angeles: University of California.
- Hill, H. (2001). Non-formal education as an important strategy for youth empowerment. In *Development bulletin*, 56. Disponibile da https://www.researchgate.net/publication/237218433_Non-

- for-
mal_education_as_an_important_strategy_for_youth_empowerment
(13/10/2016)
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill, 2005.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Hollander, E.P. (1964), *Leaders, Groups, and Influence*, New York, Oxford University Press.
- Hollander, E.P. (1985), *Leadership and Power*, in Lindzey G., Aronson E. (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, New York: Random House, vol. 2.
- House R. & al., (2014). *Culture, Leadership and Organizations: the GLOBE study of 62 societies*, New: York: SAGE Publications Jossey-Bass.
- House R., Javidan M., Hanges P., Dorfman P., (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE. In *Journal of World Business*, 37, pp. 3-10.
- House, R.J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. In *Administrative Science Leadership Review*, 16, pp. 321-339.
- Indire/Eurydice (2012),, *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. I quaderni di Eurydice n. 28, Bruxelles: Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura.
- ISFOL (2014), *Le competenze chiave del cittadino. Il contributo di LLP-Leonardo da Vinci alle strategie per l'apprendimento*, Roma.
- Kohlberg, L. (1980). *High school democracy and educating for a just society*. In R. L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development* (pp. 20–57). New York: Praeger.
- Komives, S. R. & Wagner, W. (Eds.). (2009). *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA.
- Kuh, G.D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. In *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.

- Kuh, G.D., Schuh, J.H., Whitt, E.J., Andreas, R. E., Lyons, J.W., Strange, C.C., et al. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Legge 26 febbraio 2011 n. 10. Conversione del decreto legge 29 dicembre 2010, n. 225. Art. 2, comma 4-undevices: sistema nazionale di valutazione. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/02/26/011G0052/sg> (14/08/2017).
- Legge 28 marzo 2003 n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Disponibile da <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (14/08/2017).
- Legge 4 aprile 2012, n. 35. Conversione del decreto legge 9 febbraio 2012, n. 5. Art. 52: Potenziamento del sistema nazionale di valutazione. Disponibile da http://qualitapa.gov.it/www.urp.it/sitostorico/www.urp.it/allegati/Legge%20di%20conversione%202012_35.pdf, (14/08/2017).
- Lewin K. (1997), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze: Giunti.
- Lewin, K., Lippit, R., White, R. (1939). Pattern of aggressive behavior in experimentally created socially climates. In *Journal of Social Psychology*, X, pp. 271-299.
- Lichtner, M. (2010), Educare per la democrazia. In *Scuola Democratica*, 0/2010, pp. 1-13.
- Losito B. (2010). *La valutazione delle "competenze di cittadinanza"*. Disponibile da http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_socials_e_civiche/la_valutazione_delle_competenze_di_cittadinanza.pdf (31/10/2017).
- Lucisano P., & Bacocco B., (2017). *Se la scuola è buona perché non piace?*, in Benvenuto G., & Szpunar G. (a cura di), *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per ragionare sulle disuguaglianze educative*, Roma: Nuova Cultura (2017), pp. 71-84.
- Lucisano P., & du Mérac E. R (2016), *Teen's voice. Vol.2. Valori e miti dei giovani 2015-2016*, Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., & du Mérac E. R. (2015a), *Teen's voice. Vol. 1: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*, Roma: Nuova cultura.
- Lucisano P., & du Mérac E. R. (2015b), Scuola e scoutismo. Il termine di paragone, in *Scuola democratica*, 3(6), pp. 545-568.
- Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2014). *Contesto educativo e leadership. La responsabilità di un ambiente che non dà spazio a esperienze di responsabili-*

- tà. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vanini (Eds.) *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 173-182). Roma: Aracne editrice.
- Lutte G. (1987). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna: Il Mulino.
- Lutte G., (1984). *Sopprimere l'adolescenza. I giovani nella società postindustriale*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Marcia, J.E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley. Schultz D.P. & Schultz S.E. (1987).
- Marcy, M. (2002). Democracy, leadership and the role of liberal education. In *Liberal Education*, 88(1), p. 6-10.
- Meuret D. (2015). La scuola e il contrasto alla fascinazione per il terrorismo religioso, in *Scuola democratica*, vol. 3/2015 (pp.499-520).
- MIUR (2014) Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione, estratto da http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf (13/02/2016).
- MIUR (2015), Nota Prot. 1738 del 2 marzo 2015, Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, estratto da http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf (13/02/2016).
- MIUR, D.M. n. 5/2009 relativo a Criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- OECD (2006), *Measuring the effects of education on health and civic engagement: proceedings of the Copenhagen Symposium*, Paris: OECD publishing.
- OECD (2010), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (1/01/2015)
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools*, Paris: OECD publishing. Disponibile da http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en#.WQMB0o9OL4g. (13/02/2016).
- Outcalt, C.L., Faris, S.K., McMahon, K.N. (Eds.), (2001). *Developing non-hierarchical leadership on campus: Case studies and best practices in higher education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Palmonari A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna: Il Mulino (2 ed.).

- Palmonari A., Ricci Bitti, P.E. (a cura di) (1978), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Bologna: Il Mulino (Atti del Convegno tenuto a Bologna nel 1977).
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*, Bologna: Il Mulino.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peretti, M. (1970-71), Funzione e valore dell'associazionismo giovanile, in *Pedagogia e Vita*, 1, pp. 15-29.
- Peretti, M. (1971), *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, Brescia: La Scuola.
- Peretti, M. (a cura di) (1974), *Questioni di metodologia e didattica*, Brescia, La Scuola.
- Peretti, M., (1959), Aspetti pedagogici della gioventù contemporanea, in *Pedagogia e Vita*, 1959, 2, p. 176.
- Peretti, M., (1973). *L'associazionismo giovanile*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Questioni di pedagogia*, Brescia: La Scuola, 1973, pp. 521-535.
- Petter G., Tessari F., (a cura di) (1990). *I valori e i linguaggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Petter G., Tessari F., (a cura di), (1990). *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Felix Alcan. Trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze, Giunti, 2010.
- Pollo M., (1988) *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Torino-Leumann: LDC.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Renati, R., & Zanetti, M.A. (2009), Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. In *Psicologia e scuola*, maggio-giugno 2009, Firenze: Giunti scuola, pp. 50-57. Disponibile da: http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994/ (31/10/2017)
- Ricolfi, L., (1993). *Associazionismo e partecipazione politica*, in Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Giovani anni 90. Terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna; Il Mulino.
- Risoluzione del Parlamento europeo del 18 maggio 2010 sulle competenze chiave per un mondo in trasformazione: attuazione del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» (2010/2013(INI))
- Rogoff, B. (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Westport, Connecticut: Praeger.

- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. Canada: Routledge.
- Rutter, M. (a cura di) (2002), *I disturbi psicosociali dei giovani. Sfide per la prevenzione*, Roma: Armando.
- Scurati, C. (a cura di) (1986), *Educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia: La Scuola.
- Secco, L., (1969-70). *Problemi pedagogici del gruppo giovanile*, in *Pedagogia e Vita*, 1969-70, 4, pp. 413-421.
- Smyth, J., (2006). "When students have power": student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around "dropping out of school. In *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (4), pp. 285-298.
- Speltini, G., & Palmonari, A., (1999). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Stogdill, R.M. (1948). Personal factor associated with leadership. A survey of the literature. In *Journal of Psychology*, 25, pp. 35-71.
- Stogdill, R.M., Coons, A.E. (1957). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, OH: Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Szpunar, G. (2004), *Ricostruire la filosofia. Il rapporto individuo-ambiente nel pensiero di John Dewey*, Roma: Aracne.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T., Blimling, G.S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. In *Journal of College Student Development*, 37 (2), 149-162.
- Terman, L.W. (1904). A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership. In *Journal of Genetic Psychology*, 11, pp. 413-451.
- Tichy, N.M., Devanna, M.A. (1986). *The Transformational Leader*. New York: Wiley & Sons.
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure the socially responsible leadership using the social change model of leadership development. In *Dissertation Abstracts International*, 59 (06).
- UNESCO (1998), *Youth, Education and Action to the New Century, and Beyond*, World Conference of Ministers Responsible for Youth, Lisbon, Portugal. Disponibile da <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113316Eo.pdf> (1/01/2015).
- UNESCO (2005). *Education for All: the Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2014), *Education. Strategy 2014-2021*, Paris: Unesco.
- Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema informativo Excelsior (2014). *Il lavoro dopo gli studi*. Roma: Unioncamere.

- van Kippenberg, D., De Cremer, D., van Kippenberg, B. (2007). Leadership and fairness. The state of the art. In *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16/2, pp. 113-140.
- Veggetti, M.S. (1994). *Lev Semenovic Vygotskij. Psicologia – Cultura – Storia*, Firenze: Giunti Lisciani Editori.
- Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un 'etica per la società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vygotskij, L. S. (1926). *Pedagogičeskaja psihologija*. Moskva: Rabotnik Prosvješčenija. Trad. it. *Psicologia pedagogica*. Gardolo: Erickson, 2006.
- Vygotskij, L. S., & Lurija, A.R., (1930). *Etjudy po istorii povedenija. O-bez'jana. Primitiv. Rebionok*. Moscou: Gosudarstvennoe izdatel'stvo. Trad. it *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Firenze: Giunti Barbera, 1987.
- World Health Organization (WHO) (1993). *Life skills education in schools*. Geneva, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- World Organization Scout Movement (WOSM) (2011). *Constitution of W.O.S.M.* Disponibile da http://scout.org/sites/default/files/library_files/WOSM_Constitution_EN.pdf. (1/07/2015).
- Zaccaro, S.J., Rittman, A.L., Marks, M.A. (2001). Team Leadership. In *The Leadership Quarterly*, 12, pp. 451-483.

Finito di stampare nel mese di Dicembre 2017
presso il Centro Stampa Maxi Pioda, Roma