

SAGGI – ESSAYS

LEADERSHIP E PARTECIPAZIONE COME NUOVE PRATICHE DEL BENE COMUNE

di *Luciana Neglia*

Voglia di comunità non è solo il titolo del noto libro di Bauman (2001), ma è anche il desiderio emergente da parte della società, in quest'epoca di globalizzazioni e incertezze, di ritrovare il perduto senso della condivisione e del bene comune. Tagliando i fili della nostalgia che ci legano ai tempi ormai passati, l'educazione – per il suo carattere innovativo – ha un ruolo chiave nella costruzione di contesti democratici nell'ottica della solidarietà e dell'inclusione tra persone e gruppi sociali. In questo contributo, si approfondisce il concetto di *leadership* quale rafforzamento di ruoli e competenze educative e formative, nella direzione della distribuzione e della condivisione del *potere* di conoscere e agire nei contesti di appartenenza, per sottolineare l'incidenza di un comunicare improntato sul rispetto, sulla partecipazione attiva e sul confronto tra pari. Al fine di migliorare le politiche e le pratiche nei contesti attuali della cittadinanza democratica, l'interesse è non solo, e non tanto, per un'*educazione alla politica*, quanto per il miglioramento delle condizioni di convivenza sociale, riconoscendo nelle dinamiche *potere/leadership*, non una condizione di conflitto, ma un'opportunità di crescita e sviluppo della *persona-in-relazione* e delle realtà istituzionali che assumono responsabilità formative.

Community desire is not only the title of the well-known book of Bauman (2001), but it is also the emerging desire of society to rediscover the lost sense of sharing and common good. In this era of globalization and uncertainty, education – for its innovative character – has a key role to play in constructing democratic con-

texts with a view to solidarity and inclusion among people and social groups. In this contribution, we analyze the concept of *leadership* such as strengthening educational roles and training skills. The goals are distribution and sharing of *power* ‘to know’ and to emphasize the incidence of a communication based on respect, active participation and peer comparisons.

Interest is not just about *political education* but also about policies that improve the practices of democratic citizenship and improve the conditions of social coexistence. Thus, power/leadership’s dynamics are recognized as an opportunity for the growth and development of the *person-in-relation* and for the institutions that assume formative responsibilities.

1. L'impegno della pedagogia verso la ri-abilitazione del bene comune

In ragione dei mutamenti subiti dalle società occidentali, accompagnati sempre più da sentimenti di insicurezza e precarietà sul piano delle relazioni nelle e tra le generazioni, si assiste oggi ad una crisi dei valori e dell’adulità che porta in cima all’elenco delle sfide emergenti della società il recupero dei legami stabili e la decostruzione delle forme esasperate di individualismo e competizione. In controtendenza ad una «*precarizzazione* del clima sociale complessivo» (Elia, 2016, p. 27), e in generale, per rispondere alle profonde trasformazioni che hanno disegnato nell’ultimo trentennio la società europea e italiana si viene a delineare dunque il sempre più difficile compito delle istituzioni educative chiamate oggi, più che mai, a creare un ponte per consentire il passaggio dalla realtà del singolo al senso di comunità, affinché vengano attivati e co-costruiti processi di reciproco riconoscimento e promossa la possibilità di sostituire i dialoghi ai monologhi, a favore di una comunicazione autentica.

La ricerca di un punto fermo in quest’epoca di incertezze induce la pedagogia – perché di questione pedagogica si tratta in quanto è attraverso la progettualità educativa che possono essere recuperati i legami autentici – a fungere da strumento di media-

zione nella separazione tra sfera privata e sfera pubblica (Pati, 2004) verso la ri-abilitazione del bene comune. Torna infatti ad affermarsi l'accezione classica di un *bene (in) comune* da considerare nella sua duplice dimensione teoretico-pratica, ossia come la proiezione di relazioni esistenti risolvibili nell'accostamento reciproco tale da dare senso le une alle altre: dall'impossibilità di realizzazione al bisogno di effettività; dalla libertà del singolo all'intersoggettività; dal senso di frammentazione alla partecipazione sociale; dalla perdita dei riferimenti morali alla virtù civica (Naval, 2012). Questa catena di opposti, i cui anelli sono comunque interconnessi tra loro, è simbolo dell'attuale epoca dei paradossi che sta segnando soprattutto le nuove generazioni, abili nella condivisione di *stati* nella comunicazione sociale digitale, ma in difficoltà nel condividere il senso dell'essere e del divenire della realtà.

Dal punto di vista pedagogico, il bene comune di una società non può essere considerato come un cofanetto di consuetudini e tradizioni ereditato dai modelli educativi del passato. Il bene comune va oltre tutto questo: muove il sistema di ingranaggi dell'integrazione socio-politica, della sapienza civica, della morale, della giustizia, del senso di comunità. È dunque nella declinazione di un'*etica partecipativa*, nel senso di relazione attiva, che il valore formativo dell'impegno alla democrazia e della cittadinanza attiva ha una ricaduta pedagogica e diviene prospettiva e lavoro educativo.

A tal fine, è indispensabile un'educazione alla politica in grado di attivare l'etica della *reciprocità*, la quale

orienta la condotta dell'uomo/cittadino assicurando quell'equilibrio di impegno partecipativo essenziale alla cittadinanza e che coniuga, ispirandosi al principio della *reciprocità*, la mobilitazione "per sé" e per le proprie idealità con quella di "farsi carico" del sostegno alla comunità d'appartenenza per la realizzazione e il mantenimento dei beni collettivi (D'Amico, 2010, p.16).

L'impegno pedagogico può allora entrare nelle dinamiche spesso contorte della politica per orientare una progettazione partecipata dei tempi e degli spazi comuni, in ambito formativo, culturale, sociale. Tutto questo richiede però una

presa di consapevolezza, di progettualità, di modificazione degli approcci culturali rispetto a cui l'educativo può e deve svolgere un compito fondamentale, accanto al lavoro politico, che sappia portare in agenda i temi del "comune" [...] in modo che il nuovo possa già, qui ed ora, essere messo in atto (Colazzo, 2016, p. 18).

Negli aspetti più pragmatici, dunque, il bene comune non può essere considerato come puro mezzo, ma come fine ultimo della macchina politico-sociale, nella quale la persona è parte integrante del tutto.

2. *Dall'io al noi: il senso dell'insieme. Vecchi e nuovi percorsi verso il bene honestum*

Partendo dalla concezione di *bene relazionale* quale «realtà che "fa" la società e costituisce i fatti sociali» (Donati & Solci, 2011, p. 8), ovvero quella merce immateriale che viene scambiata tra le persone e i gruppi sociali orientati a produrre e fruire assieme di un bene che essi non potrebbero ottenere altrimenti, diventa essenziale tematizzare la relazione *persona-contesto* (l'io e il noi) ricorrendo alle categorie dell'unità e della molteplicità. Il bene comune cui pensiamo non è illuministicamente guidato dalla Ragione Pratica (Kant, 1788), dall'imperativo categorico della legge morale, scevro dai legami empatici con le persone. Al contrario, può essere ricondotto ma non ridotto all'interesse dei singoli, in quanto

non il gruppo ma i membri [...] possono fruire individualmente del bene comune. Ciò ammesso, non si può negare che il gruppo abbia interessi e beni distinti da quelli dei suoi membri, quantunque questi siano gli unici esseri capaci di fruire del bene comune del gruppo (Gonnella, 1959, p. 29).

Analizzando ulteriormente la collocazione del bene comune rispetto al gruppo, alla nozione di persona nella sua unità sociale, va posta in relazione la nozione di bene comune come fine del tutto sociale. In un'ottica sistemica, il concetto di *insieme*, dell'*essere-in-*

relazione, pone in rilievo l'individualità della persona che si realizza in modo compiuto collocandosi in un determinato contesto sociale.

Questo concetto si esplica meglio ricorrendo a una citazione di Jacques Maritain il quale precisa che

il bene è tale perché viene ricevuto in persone ognuna delle quali è come uno specchio del tutto. C'è un bene pubblico – il buon andamento dell'alveare – non c'è bene comune, vale a dire ricevuto e comunicato, presso le api (Maritain, 1963, p. 30).

Nella società animale immaginata dal filosofo francese, affinché l'alveare funzioni, gli individui partecipano al bene comune, in un senso generale, un bene *onesto* (raggiunto *materialiter et executive, sub directione Dei auctoris naturae*). Quello della società umana, invece, è un bene *onesto* differente (*bonum honestum* come definito dagli antichi) che implica una sua redistribuzione alle persone (Maritain, 1963). Intorno all'idea di bene comune di Maritain, che fa leva sul principio del tutto, si gioca allora il ruolo delle parti, non come si farebbe mettendo insieme i pezzi diversi di un puzzle, ma raffinando quelle pratiche di comunione del vivere bene nella molteplicità di persone. In questa direzione, «l'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è un'unità una. Vi è una diversità umana» (Morin, 2001, p. 56).

A questo punto, c'è da chiedersi se il bene comune possa o meno essere identificabile con il bene sociale. Anche se potrebbe essere facile confonderli, il secondo concetto differisce dal primo poiché la sua fruizione non implica forme di aggregazione o di tipo comunitario. Il bene sociale è un bene *per* tutti, il bene comune è un bene *con*-diviso. Qualunque sia la risposta all'interrogativo posto, la questione si risolve nella sintesi costituita dai concetti di solidarietà e di giustizia sociale nella duplice dimensione di ben-essere per il maggior numero di persone; di rispetto della libertà di scelta, ipotetica o reale, che richiama il binomio *volontà-capacità di scelta* enucleato nella pedagogia della Nussbaum (2011), secondo cui le *capabilities* si legano al potere di scelta dei cittadini. Del resto, c'è una grossa differenza tra lo spingere le persone a comportarsi in un modo

che sembra valido e lasciare loro la scelta (Alessandrini, 2014).

3. Educare alla leadership. Generare bene (in) comune

Le competenze di cittadinanza attiva non sono solo competenze cognitive, relative cioè alla conoscenza sui poteri in una società democratica e sui diritti dell'uomo. Esse riguardano anche la scelta di valori, il riconoscimento e il rispetto di sé e dell'altro, l'accettazione positiva delle differenze (competenze etiche), e soprattutto la capacità di prendere decisioni e di assumersi responsabilità, di risolvere i conflitti secondo i principi democratici e la capacità di vivere con gli altri (competenze sociali).

Numerosi documenti europei sottolineano la necessità di promuovere lo sviluppo delle conoscenze civiche (Schulz & Sibbems, 2004), sul piano teorico, e della partecipazione civica (OECD, 2012) e della cittadinanza responsabile (da *responsus/respondere*, rispondere all'appello dell'altro, instaurare un dialogo), sul piano pratico. Questo dimostra quanto sia necessaria un'educazione alla politica «da distinguere attentamente dall'educazione politica» (Santelli Beccegato, 2010, p. 168) in ragione non tanto dei contenuti, quanto delle finalità. In effetti entrambe si occupano di argomenti quali potere, Stato, governo; tuttavia,

lo scopo di un'educazione alla politica non è quello di mobilitare il consenso nei confronti di una loro particolare configurazione, quanto invece quello di aiutare a comprendere quale sia questa configurazione e di assentire/consentire o dissentire nei suoi confronti in rispondenza ai propri personali criteri interpretativi in vista di un possibile miglioramento della convivenza sociale (Santelli Beccegato, 2010, pp. 168-169).

In altre parole, per essere un buon cittadino e per sviluppare una partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica sono necessari atteggiamenti intellettuali e impegno civico pratico che generano bene comune. Vengono richieste quelle che Ghafouri e Wein (2005) identificano con *social literacies*, ovvero quelle competenze relazionali che si acquisiscono sin dai tre anni

di vita per gestire efficacemente gli episodi di gioco, prima – e di vita, dopo – e che ci insegnano i fondamenti delle *social skills*, ossia le capacità di risoluzione di conflitti, la costruzione di dinamiche di cooperazione, lo sviluppo della capacità di creare empatia e della condivisione di *leadership* e *potere*. A tal proposito, è bene precisare la fondamentale relazione tra questi ultimi due concetti. Generalmente, si pensa al potere nei termini di qualcosa che stabilisce i mezzi del controllo dell'altrui comportamento. Quale questione pedagogica, invece, se considerato come processo, e in particolare come processo interpersonale, il potere offre spunti evocativi molto interessanti per una lettura delle relazioni educative, le cui braccia della bilancia pendono non verso un atteggiamento di imposizione, ma verso un *potere buono* (Rossini, 2015), inteso come capacità di *saper fare*. Recuperando alcune riflessioni di una pedagogia personalista, o più opportunamente neopersonalista, per una sostanziale ripresa dei principi di fondo del personalismo rivisitati attraverso un'attenzione mirata alle dinamiche situazionali (Santelli, 2012) e alla promozione dell'umanizzazione della persona nella pluralità delle sue dimensioni costitutive, il potere rappresenta dunque una rinnovata modalità d'azione. In un'ottica interpersonale, il potere non è altro che la capacità, del singolo o del gruppo, di raggiungere i fini desiderati al di là delle resistenze frapposte da parte di altri singoli o altri gruppi (Bertolini, 1996). Ma a questa accezione di potere in relazione agli altri si intreccia quella di *leadership*, in un cambio di prospettiva che ne plasma una definizione nuova: tutti possono essere educati a *partecipare* in modo completo ed efficace ai processi di *leadership* (Day & Antonakis, 2012). Quest'aspetto è strettamente legato all'importanza pedagogica che riveste la centralità del soggetto, che è pienamente coinvolto quando sceglie di partecipare.

Nella letteratura pedagogica italiana, la leadership fa quasi sempre riferimento al *management* all'interno delle istituzioni, principalmente la scuola. Per noi si tratta invece di un

fenomeno determinante nella vita di una società, perciò appare necessario dare l'opportunità ai giovani membri della società di imparare a

partecipare attivamente e in modo responsabile ai processi di governo e di cambiamento e dare loro l'occasione di emergere come ideatori, guide, portavoce o autorità in determinati contesti e situazioni (Rubat Du Mérac, 2017, p. 15).

Allora sorge spontanea la domanda, che potrebbe essere occasione di approfondimento per ricerche future: come possiamo condividere il potere e quale ruolo gioca la *leadership* in campo educativo? In un contesto democratico quale la comunità, l'esercizio dell'autorità morale fondato sui valori di fiducia e rispetto, che rappresenta il nesso fondamentale tra i due costrutti, promuove quel processo di *empowerment* le cui chiavi sono la dimensione emotiva e le forme di comunicazione autentica utilizzate dai leader educativi. In tal senso, la *leadership* deve essere *empowering* nell'atto di mettere gli altri nelle condizioni di esercitare un potere su sé stessi e di generare nuove capacità. Dunque, la leadership può essere considerata come quell'influenza non coercitiva utile a coordinare un gruppo e le sue tensioni emotive, e in questa rilettura, il potere rappresenta l'energia essenziale per tradurre l'intenzione in realtà.

Tutte queste determinazioni sono parte di una cultura organizzativa che sposta l'asse dei valori e degli standard attuali e che porta a prediligere, nella complessità del *corpus* sociale, una *leadership diffusa* in cui la responsabilità delle attività non è responsabilità di una sola persona ma è partecipata (Harris, 2007). E il processo educativo, per il suo carattere di innovazione, non si offre soltanto come l'agente di una mera trasmissione di una scala di valori e modelli morali, ma pone il seme per far nascere occasioni e contesti in cui gli attori sociali possono fare esperienza di *leadership* diffusa, in relazione alla qualità dell'esperienza educativa proposta. In questa direzione, risulta essenziale focalizzare l'obiettivo su un'educazione ai valori e alle competenze di *leadership*, quale risultato di un approccio democratico che stimoli un pensiero critico e autonomo, essenziale a sua volta a garantire la democrazia stessa. Facendo nostra l'ipotesi americana secondo cui la formazione di abiti di responsabilità e *leadership* richieda un'educazione attiva (Dewey, 1938/1970), il filosofo della "teoria

dell'esperienza" ci torna utile nell'intreccio tra democrazia e partecipazione quando spiega che

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 e delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata, è democratica.

e che queste due forme si declinano nella vita quotidiana grazie al processo formativo attraverso il quale trasliamo le competenze individuali nell'ambito sociale.

Una simile società – prosegue ancora il pedagogo americano – deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini (1916, p. 145).

Pertanto, lo sviluppo e l'esercizio di una *leadership* che sia diffusa dà prova di un processo di miglioramento, e non di un semplice cambiamento, orientato all'acquisizione di quell'autonomia sociale quale prova dell'efficacia delle proprie decisioni e come affermazione della propria responsabilità sociale. Le scelte, le azioni, i comportamenti sono dimensioni dell'*essere persona* in quanto partecipa al mondo, costituendo un universo di esseri (Zanardi, 2011) ed educare alla *leadership* responsabile è necessario poiché «la responsabilità può essere considerata come il motore della collaborazione» (Amadini, 2017, p. 73).

Sciogliendo il nodo problematico secondo cui la *leadership* è la semplice riproposizione dell'*autorità* come derivato di un ruolo e del *potere* come esercizio delle sue funzioni, l'idea di un'educazione alla *leadership* può farsi prassi solo se la famiglia, quale capitale sociale primario, e la scuola, come sistema vivo e dinamico, sono considerate parte integrante della comunità. In quest'ottica, il territorio diventa terreno fertile per una pratica educativa di co-cittadinanza, richiamando quel sistema educativo integrato (Frabboni, 2006) che fonde più organizzazioni nel concetto di *città*, vista in senso peda-

gogico come la trama essenziale dei legami tra i singoli e i gruppi.

In questo complesso reticolato di collaborazioni, che vede al centro le agenzie primarie di educazione (famiglia e scuola) a cui sono connessi i microcosmi di associazioni, gruppi culturali e dei nuovissimi laboratori urbani, una possibile proposta progettuale si traduce sul piano operativo in una ri-significazione dei ruoli e delle funzioni e nella creazione di spazi di lavoro in cui tutti abbiano la possibilità concreta di costruire insieme tale speranza attraverso l'azione condivisa.

Il focus del nostro contributo, che vuole offrire uno spunto di riflessione per un dibattito pedagogico incentrato sul miglioramento delle politiche e delle pratiche nei contesti educativi, si traduce nella proposta di una progettazione di campi di azione condivisa nell'ambito organizzativo-sociale. Un forte esempio di questa piena realizzazione sono i laboratori urbani, e nello specifico della nostra osservazione, il laboratorio urbano *Rigenera* di Palo del Colle. Nato con il bando *Bollenti Spiriti*, promosso dalla Regione Puglia, il *lab ricre-attivo* ha animato una comunità dell'*hinterland* barese che fino a quel momento veniva ricordata solo per alcuni fatti di cronaca nera. Oggi questo detonatore culturale rappresenta, sia a livello teorico, sia pratico, la possibilità per i cittadini paesani di essere attori primari – guidati da un *leader/animatore* o meglio un gruppo di *leader/animatori* – nella promozione del proprio benessere socio-culturale, sviluppando a livello cooperativo e trasversale competenze plurime, nella direzione dell'affermazione di uno specifico valore di ogni persona, gruppo-istituzione e nel riconoscimento di comuni obiettivi. Questa idea progettuale (che potrebbe essere promossa in qualsiasi altra comunità) ipotizza un nuovo modello educativo volto a stimolare i *potenziali leader* mediante l'attivazione di processi di diffusione allargata della *leadership* e mediante una forte esperienza di *membership* quale riscoperta e valorizzazione del proprio potere di azione, proclamando la necessità di promuovere l'esercizio consapevole della responsabilità individuale e collettiva, verso orizzonti di cambiamento. È in questa direzione che le dinamiche di *leadership* e i processi di partecipazione aprono nuovi spazi di abitazione e abilitazione del bene comune.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2014) (a cura di). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini M. (2017). Lavorare insieme per educare: il valore del gruppo. In S. Kanizsa & A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia Generale* (pp. 62-76). Milano: Pearson Italia.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1996). Voce Potere. In P. Bertolini, *Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Colazzo S. (2016). La Pedagogia nella prospettiva delle Scienze delle Relazioni Umane: innovazione sociale, sviluppo di comunità, community care, capacitazione. In G. Mininni (a cura di), *Relazioni Umane: costrutti e contesti* (pp. 15-26). Milano: FrancoAngeli.
- D'Amico R. (2010). Il contesto e le basi valoriali della cittadinanza attiva dei giovani in Sicilia. In R. D'Amico & S. Di Nuovo (a cura di), *Giovani, valori, cittadinanza attiva* (pp. 15-31). Milano: FrancoAngeli.
- Day D.V., & Antonakis J. (2012). *The Nature of Leadership*. Los Angeles: Sage.
- Dewey J. (1970). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938).
- Donati P., & Solci R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Elia G. (2016). La Generatività come atto di filiazione simbolica. In G. Mininni (a cura di), *Relazioni umane: costrutti e contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori riuniti.
- Ghafouri F., & Wein C.A. (2005). Give us privacy: Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 279-291.
- Gonnella G. (1959). *La nozione di bene comune*. Milano: Giuffrè.
- Harris A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence 1. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Kant I. (1788/2003). *Critica della ragion pratica*. Torino: UTET. <https://it.scribd.com/document/346149451/Critica-Della-Ragion-Pratica-2-Immanuel-Kant> [18 ottobre 2017].
- Maritain J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: La nuova Cartografica.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Naval C. (2012). Prefazione. In E. Balduzzi, *La Pedagogia del Bene Comune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities. The human development approach*. USA: Harvard University Press.
- OECD (2012a). Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf [4 ottobre 2017].
- OECD (2012b). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [4 ottobre 2017].
- Pati L. (2004). Educazione familiare e crescita democratica della comunità. In M. Corsi & R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossini V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rubat Du Mérec E. (2017). *Contesti educativi e atteggiamenti di leadership: indagine sullo sviluppo degli atteggiamenti di leadership democratica in ragazzi di 15-16 anni*. Roma: Armando.
- Sandel M. (2010). *Giustizia. Il nostro bene comune*. Milano: Feltrinelli.
- Santelli Beccegato L. (2010). Dinamiche multi e interculturali: significati di cittadinanza ed educazione alla politica. *Education Sciences & Society*, I, 2. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/58 [12 ottobre 2017].
- Santelli Beccegato L. (2012). Pedagogia neo-personalistica: l'educazione alla politica come impegno ineludibile. *Metis. Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, II(2). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/84-saggi/253-pedagogia-a-neo-personalistica-educazione-alla-politica-come-impegno-ineludibile.html> [12 ottobre 2017].
- Schulz W., & Sibberns H. (2004) *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: Iea.
- Zanardi A. (2011). *Il coraggio di essere stupidi. Nuovi modelli di leadership*. Milano: Tecniche Nuove.