

Abstract

Oltre l'*upskilling*: coltivare una formazione olistica e continua nell'era algoritmica

Beyond Upskilling: Cultivating Holistic and Continuous Training in the Algorithmic Era

Danilo Grasso

Dottorando di ricerca, Università degli studi di Foggia
danilo.grasso@unifg.it

The pervasiveness of artificial intelligence (AI) has generated a significant metamorphosis in social and professional contexts. In line with the ninth goal of Agenda 2030 (businesses, innovation and infrastructure), the role of work pedagogy is proving to be fundamental. The work-oriented pedagogical model promotes empowerment through educational and training programmes based on the holistic development and lifelong learning of the working individual. This contribution aims to reflect on the most relevant training methodologies and educational approaches, with the intention of countering the obstacles of the algorithmic era and promoting personal and social growth mindset pathways with a view to the future.

Keywords: Transition; Work pedagogy; Agency; Holistic development; Growth mindset

La pervasività dell'intelligenza artificiale (IA) ha generato una significativa metamorfosi nei contesti sociali e professionali. In linea con il nono obiettivo dell'Agenda 2030 (imprese, innovazione e infrastrutture), il ruolo della pedagogia del lavoro si rivela fondamentale. Il modello pedagogico di orientamento al lavoro promuove l'*empowerment* mediante percorsi educativi e formativi improntati allo sviluppo olistico e alla formazione continua (*lifelong learning*) dell'individuo-che-lavora. Il presente contributo intende riflettere sulle metodologie formative e sugli approcci educativi più pertinenti, con l'intento di contrastare gli ostacoli dell'era algoritmica e promuovere percorsi di *growth mindset* personale e sociale volgendo lo sguardo al futuro.

Parole chiave: transizione; pedagogia del lavoro; *agency*; sviluppo olistico; *growth mindset*

Citation: Grasso D. (2025). Oltre l'*upskilling*: coltivare una formazione olistica e continua nell'era algoritmica. *Pam-paedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 39-48.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-03>



1. Automazione e/o umanità: i modelli formativi nell'era algoritmica

La pervasività dell'intelligenza artificiale (IA) ha generato profondi cambiamenti nel panorama sociale odierno. Il modello pedagogico di orientamento al lavoro promuove percorsi formativi e didattici volti allo sviluppo di competenze personali e professionali, per il raggiungimento di uno sviluppo olistico. In quest'ottica, il ruolo che ricopre la pedagogia del lavoro è cruciale (Sunseri, 2020). Nella prospettiva di una formazione continua (*lifelong learning*) e integrale dell'individuo, si delinea come

formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro, riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell'innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società globale e complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come "patrimoni naturali" della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefattuali; dobbiamo cioè far ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d'azione per individuare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (Margiotta, 2015, p.17).

Le attuali sfide dell'era algoritmica rivelano un incessante bisogno di ridefinire e aggiornare le competenze professionali richieste. La pedagogia del lavoro ha il compito di sviluppare modelli formativi focalizzati sul soggetto, promuovendo l'*agency* al fine di raggiungere una propria emancipazione (Annacontini, Madrusan, & Striano, 2021). Nel contesto lavorativo, ogni individuo si sente intrinsecamente scisso in due dicotomiche dimensioni: quella privata e quella professionale. In tal senso, l'orientamento

muove proprio dal ripensamento delle comunità come "luoghi di possibilità", laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma e dove consentire a tutti i cittadini partecipazione attiva e un livello soddisfacente di vita, che essa sia personale o professionale. [...] riconsiderare l'orientamento non solo come momento autopoietico, ma prioritariamente come processo e compito istituzionale, tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva" (Dato, 2024, p. 4).

Il sociologo francese Émile Durkheim descrive come la società, nonché la sfera lavorativa, impone in maniera inconsapevole a ogni persona-che-lavora un'ideologia comune, che si conforma alla propria realtà lavorativa. In tal senso, la prospettiva del singolo viene limitata alle sole competenze necessarie, nell'intento di



adattarsi e di non rimanere sopraffatti dalle nuove contingenze, quali l'IA e la realtà aumentata.

Non pensiamo più che il dovere fondamentale dell'uomo sia quello di realizzare in sé le qualità dell'uomo in generale, ma crediamo che egli sia non di meno tenuto ad avere le qualità del suo impiego. Un fatto, in particolare, rende sensibile questo stato di opinione – il carattere sempre più specifico che assume l'educazione. Sempre più giudichiamo necessario non sottomettere i nostri figli a una cultura uniforme, come se dovessero tutti avere la stessa vita, e formarli invece in modo differente, in vista delle diverse funzioni che saranno chiamati ad esercitare (Durkheim, 2016).

I modelli formativi attuali hanno la responsabilità di guidare l'individuo nella realizzazione di un modo di pensare autonomo e indipendente. Trascendendo la dimensione di *animal laborans* arendtiano, la pedagogia del lavoro necessita di ri-configurare le sue metodologie per ri-centrare la persona e favorire la costruzione di un ambiente collaborativo con le tecnologie (Riva, 2023).

La pedagogia orientata al lavoro, nella prospettiva di *lifelong learning*, indica come

il discorso della società dell'apprendimento è nel contempo un effetto e uno strumento della vittoria dell'*animal laborans*. Il discorso oggettivizza e problematizza la realtà educativa in termini di 'apprendimento' (e 'imparare a imparare') e non di insegnamento: e questo imparare (a imparare) è nel contempo considerato come il principio organizzativo della società, il che significa tra le altre cose che tutti i membri (e cittadini) di una tale società sono principalmente definiti come soggetti che apprendono permanentemente (Masschelein, 2001, p. 2)

L'individuo, attraverso specifici percorsi di formazione, ha la capacità di poter sviluppare il proprio *empowerment*, nell'intento consapevole di preservare le sue capacità umane nei contesti algoritmici (Palmieri, 2024). È necessario ripensare e progettare innovative metodologie educative che superino l'*upskilling*, l'esigente bisogno di miglioramento delle proprie competenze professionali, mirando alla valorizzazione delle esperienze di vita e alla ridefinizione dell'identità lavorativa.

Al di là delle conoscenze relative alle competenze specialistiche più richieste per lavorare in ambiti altamente qualificati, nella progettazione di percorsi di *upskilling* sarebbe sempre opportuno che ci fosse un giusto equilibrio tra lo sviluppo di abilità digitali, cognitive e abilità socio-emotive. Solo in questo modo, sarebbe quindi possibile promuovere una collaborazione uomo-IA basata sull'approccio *human-centred*. L'auspicio è, dunque, quello di una maggiore integrazione, nei percorsi di *upskilling*, in particolare tra abilità cognitive e metacognitive, riferibili ai tratti personali, ai valori, agli interessi culturali e le abilità socio-emotive, considerate come 'trasferibili', cioè trasportabili da un contesto all'altro, [...] (Cera, 2022, p.93).



In linea con il nono obiettivo dell'Agenda 2030 (imprese, innovazione e infrastrutture), i modelli formativi supportano gli individui all'interno delle rispettive realtà lavorative e nelle transizioni tecnologiche attuali, al fine di garantire benessere, resilienza e sostenibilità con l'utilizzo di metodologie *human-centred* (Bassi, & Cardone, 2023).

Garantire la centralità del singolo nel suo ambiente di lavoro è fondamentale per delineare e progettare percorsi di apprendimento specifici, volti a migliorare le *skills* e a promuovere il proprio bagaglio esperienziale. Si delinea come

educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L'educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematicamente aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. La soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale che si concretizza in una deliberazione pratica. A supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all'obiettivo di favorire la miglior formazione possibile (Mortari, 2010, p. 9).

2. Trascendere l'upskilling: riprogettare la formazione pedagogica per lo sviluppo olistico della persona-che-lavora

Nell'era algoritmica, la pedagogia del lavoro necessita di una riscrittura dei propri strumenti didattici e dei propri obiettivi educativi, operando in sinergia con le avanguardie digitali. Il dipendente è posto dinanzi a una condizione di automazione professionale, dove la dimensione identitaria è subordinata a quella tecnologica e economica (Dato, Cardone, Bassi, & Romano, 2023).

L'*upskilling* olistica e continua risulta cruciale per ogni individuo. In questa prospettiva, il CEDEFOP analizza come

The benefits of investing in the upskilling and reskilling of adults have long been acknowledged in the literature. Cedefop analysis (Cedefop, 2017) demonstrates how adults with low cognitive skills and/or low education are a vulnerable segment of the population. Evidence shows that being low-skilled (defined in Cedefop, 2017, as having low educational attainment and/or low cognitive skills) is often associated with a set of negative consequences, both for the individual and society, including lower earnings and employment rates, lower quality of health, wellbeing and life satisfaction, lower civic and social engagement, and higher probability of involvement in criminal activities. There are significant social and economic incentives for empowering low-skilled adults by promoting their upskilling and/or reskilling (Cedefop, 2020, p.16).



Da tale disamina si evince come sia fondamentale rafforzare l'*agency* attraverso percorsi di aggiornamento e di formazione, focalizzati sullo sviluppo del singolo e sul dinamico potenziamento di *growth mindset* personale e sociale.

Muovendosi in un'ottica di *lifelong learning*, l'individuo sviluppa una progressiva emancipazione e consapevolezza nei processi di formazione, apprendendo nuove competenze e adattandosi ai cambiamenti professionali, instaurando un rapporto di cooperazione con la dimensione tecnologica (Kriesi, Lehmann, 2020).

Insieme al CEDEFOP, anche altre istituzioni e organizzazioni internazionali, quali l'UNESCO e il Consiglio Europeo, sottolineano l'importanza di ripensare i percorsi formativi, in una prospettiva dinamica e costante, volti a guidare e non subire i cambiamenti repentina della società odierna.

Ovunque, le società stanno attraversando una fase di profonda trasformazione e questo richiede nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze disciplinari per concentrarsi sugli ambienti dell'apprendimento e su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. L'educazione deve insegnare a vivere in un pianeta sotto pressione (UNESCO, 2015, p. 7).

Così come ha evidenziato l'UNESCO nel 2015, è necessario preservare il lato umano nelle competenze professionali, mediante modelli pedagogici che insegnano ad ogni individuo a vivere in uno *status* di completa emancipazione. Inoltre, nella *Raccomandazione* del 2018, il Consiglio Europeo indica come sia

necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi (Consiglio Europeo, 2018).

In questo scenario si evince come sia fondamentale adoperare modelli educativi centrati sulla persona, attraverso metodi orientativi di *upskilling* e di *reskilling*, costruendo un'identità consapevole e autonoma nell'era algoritmica (Pinto Mainera, 2013).

In quest'ottica, si delinea la centralità dell'individuo nei modelli educativi e prospettici di Maritain, Nussbaum e Freire. Nei singoli approcci formativi si rileva l'intento comune di riscrivere la formazione pedagogica per lo sviluppo olistico della persona, attraverso declinazioni differenti ma convergenti, focalizzate rispettivamente da una prospettiva etica (Maritain, 1998), sociale (Nussbaum, 2012) e rinnovatrice (Freire, 2014). Per quanto concerne il modello elaborato da Maritain la formazione integrale della persona-che-lavora risulta essenziale per pro-



muovere l'essere umano nella sua totalità, dignità e libertà. Nel modello educativo di Nussbaum emerge una prospettiva olistica incentrata sullo sviluppo delle capacità e potenzialità umane, con l'intento di favorire un pieno e consapevole "tipo di fioritura per l'essere umano" (Nussbaum, 2007, p. 200). Lo sviluppo olistico per Freire assurge a libertà, coscientizzazione, dove l'individuo si trasforma in soggetto attivo e partecipativo nella società e della propria realtà, personale e professionale. L'obiettivo primario dei tre modelli pedagogici risiede nel coltivare lo sviluppo dell'essere umano nelle sue singole dimensioni e nella sua totalità, al fine di costruire un innovativo modello formativo, valorizzando e promuovendo la persona nella propria autenticità, centralità e identità. Muovendosi da una dimensione identitaria, la pedagogia orientata al lavoro delinea come

lavorare precipuamente sull'assunto concettuale della vulnerabilità e generatività umana e della componente desiderante del soggetto che si traduce in architetture infra-meso e sovrastrutturali (umane, comunitarie e sociali fatte di simboli, immaginari, ma anche materiali) in grado di assicurare non tanto la realizzazione dei desiderata, ma sicuramente l'aspirazione a compiere un processo di soggettivazione che si dà come integrazione simbiotica di ciascun "io" con/nel "mondo" (Annaccontini & Zizioli, 2022, pp. 190-191).

La dimensione lavorativa necessita di un'evoluzione pedagogica. Le competenze sono frutto delle esperienze personali e professionali vissute da ognuno, pertanto risultano differenti e soggettive (Dato, 2024).

Le metodologie formative hanno il compito di promuovere modelli e processi didattici ed educativi che riscrivano *skills* uniche e universali, ma ripensate in un'ottica individuale. Queste competenze supportano le giovani generazioni che si interfacciano per la prima volta nella realtà lavorativa e, negli adulti, per non rimanere schiacciati dalla travolgente e inarrestabile onda di trasformazione sociale attuale (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008).

Per acquisire una concreta consapevolezza delle proprie competenze, *in primis* bisogna averne

comprendere, nel senso di capacità di cogliere le relazioni e di avere consapevolezza dei processi coinvolti; le capacità di creare nuove realtà, di valutazione critica e ri-strutturazione della conoscenza [...]. I principali indicatori del deep e del profound learning sono: l'abilità di creare e scambiare significati; di analizzare e codificare; di descrivere, modellare e illustrare; riconoscere e creare connessioni; problematizzare (Why? How? What if?); comparare; contestualizzare, ossia riconoscere relazioni e differenze; formulare ipotesi e generalizzare; trasporre la teoria nella pratica; avere auto-consapevolezza e orientamento (Dozza, 2016, p. 66).

La stessa comprensione viene trasposta in ogni persona, proiettando il proprio *status quo* di vita privata e lavorativa dalla dimensione dell'oggi, affrontando le difficoltà del presente quotidiano, per progettare e realizzare quella del domani, per vivere un futuro sostenibile, inclusivo, umano (Appadurai, 2004). Per pro-



muovere l'*agency* e acquisire un orientamento pedagogico orientato al lavoro indipendente, ogni individuo non deve rimanere attanagliato dalla precarietà degli spazi algoritmici.

Vi è un'inerzia che è generata dall'ignoranza del futuro, quando si vive completamente all'oscuro di ciò che potrà accadere, ma vi è anche un'inerzia che, al contrario e paradossalmente, nasce dal fatto che si è troppo disincantati rispetto a un corso di fatti, situazioni ed eventi il cui probabile sviluppo futuro si conosce così bene che si finisce per accettarlo con rassegnazione, come se fosse non un futuro ma un fato, un fatto del futuro. Il fatalismo è la conseguenza paradossale di molta attuale ultratecnologia del futuro. [...] può spingere [...] a una specie di disperazione sorda, a una negatività strisciante che non è più paura dell'ignoto ma sgomenta impotenza di fronte a ciò che si crede fin troppo noto (Leone, 2024, p. 366).

Dalle parole di Leone si evince come l'azione formativa consenta di promuovere e generare una nuova dimensione esistenziale, in grado di vivere le tecnologie del futuro non subendo le transizioni algoritmiche, ma divenendo protagonisti attivi e partecipativi del cambiamento (Mannese, Lombardi, 2024).

Conclusione

Sul piano pedagogico, per orientarsi nel proprio contesto professionale è imprescindibile sapersi orientare nella vita, per comprendere e riconoscere le proprie competenze e la propria identità (Loiodice, 2015). In tal senso

l'orientamento mirato della mente verso prospettive future genera in modo quasi automatico nuove immagini e nuove idee che ci regalano stimoli e soluzioni utili per realizzare quegli stessi scopi. [...] Così facendo aumentano le nostre chance di conseguire concretamente gli obiettivi positivi ai quali tendiamo, prendendo in mano il nostro futuro e modellandolo in maniera attiva (Lemke, 2017, p. 110).

Ogni individuo, acquisendo piena capacità orientativa personale e professionale, rivela le sue capacità e abilità nel fronteggiare le sfide dei processi automatizzati dall'IA e dalle nuove dimensioni tecnologiche, preservando le sue qualità e i suoi valori umani. Per integrare la realtà algoritmica bisogna riprogettare e sviluppare modelli educativi e formativi innovativi, con uno sguardo critico e riflesivo al futuro, pensabile e desiderabile, a partire dai modelli pedagogici di Maritain, Nussbaum e Freire (Niewint, Mori, Naldini, Benassi, & Guasti, 2019). Abbracciando ipotesi futuribili, gli individui potranno gestire ogni possibile transizione con criticità e contezza delle proprie competenze. In tale scenario pedagogico, lo sviluppo completo della persona attraversa la dimensione del possibile, poiché



il futuro non sparisce se non ne parliamo, non lo discutiamo, non ne facciamo esplicitamente menzione. Il futuro continua a operare anche in questi casi; lavora però sottotraccia, senza che ne siamo consapevoli. Rendere esplicativi i futuri possibili in via di formazione è il modo migliore per capirli, articolarli e per poter prendere posizioni su di essi. Alcuni di questi futuri ci possono piacere, altri meno. Se non li esplicitiamo, non possiamo fare nulla e potremmo voler intervenire troppo tardi, quando i giochi saranno stati ormai fatti (Poli, 2017, p. 18).

La dimensione del futuro possibile e pensabile, sul piano della pedagogia del lavoro, diventa il luogo ideale per formare la persona-che-lavora, lo spazio in cui promuovere metodologie *human-centred* e approcci pervasivi, che trascendono l'impattante presenza tecnologica e sostengono gli individui nella progettazione e nella realizzazione del proprio domani professionale (Colicchi, 1995). Pertanto, risulta cruciale sottolineare

l'importanza educativa delle azioni di orientamento in quanto proposte che incidono sul formarsi delle rappresentazioni di sé, delle proprie capacità, delle proprie potenzialità di sviluppo, così come di strumenti di lettura dei contesti sociali, istituzionali, formativi, professionali e di supporto nella costruzione di progetti – anche per lo più non troppo definiti – di futuro (Riva, 2022, p. 34).

Bibliografia

- Annacontini G., Madrussan E., Striano M. (2021). La responsabilità pedagogica come istanza teoretica, orientamento estetico e funzione di cura. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 167- 185). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Annacontini G., Zizoli E. (2022). Il nomos dell'aratro. *Pedagogia oggi*, 2: 189-196.
- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In M. Walton, V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action: A Cross-disciplinary Dialogue on Development Policy* (pp. 59-84). Redwood City: Stanford University Press.
- Bassi M., Cardone S. (2023). Metodologie per l'orientamento consapevole tra innovazione didattica e riflessività professionale: percorsi di formazione per docenti di scuola secondaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26): 17-29.
- Cedefop (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, no 112, <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393>.
- Cera R., (2022). Educazione degli adulti, employability e intelligenza artificiale (IA). In A. Galimberti, A. Muschitiello (eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 83-103). Fano: Aras.
- Colicchi E. (1995). Ermeneutica e teoria dell'azione educativa: note su una combinazione impossibile. In M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (Eds.), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Consiglio UE. (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle*



- competenze chiave per l'apprendimento permanente.* In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Dato D., Cardone S., Bassi M., Romano C. (2023). “Educare alla scelta per il futuro”: un percorso per l’orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 3, pp. 156-168.
- Dato D. (2024). Le Futures Skills degli insegnanti: tra slancio al futuro e memoria di sé. In S. Cardone (Ed.), *Orientamento, riflessività e futuro*. Bari: Progedit.
- Dato D. (2024). L’orientamento come processo istituzionale tra advocacy sociale e dimensione pubblica. In P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, A. Bobbio (Eds.), *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)* (pp. 24-29). Lecce: Pensa Multimedia.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Durkheim É. (2016). *La divisione del lavoro sociale*. Milano: Il Saggiatore, edizione digitale.
- Freire P. (2014). *La pedagogia dell’autonomia*. Torino: EGA.
- Heikkinen H.L.T., Jokinen H., Tynjälä P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In G. Fransson, C. Gustafsson (eds.), *Newly Qualify education Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (pp. 107–124). Gävle: University of Gävle.
- Kriesi I., Lehmann R. (2020). *Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum*. Swiss Academies Communications, 15(6).
- Lemke B. (2017). *Ikigai. Il metodo giapponese, trovare il senso della vita per essere felici*. Milano: Giunti.
- Leone M. (2024). Conclusioni: previsione, predizione, preveggenza. In A. Santangelo, M. Leone, *Il senso del futuro* (pp. 361-367). Roma: Aracne.
- Loiodice I. (2015). L’università per la formazione iniziale e continua e per l’orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all’università*. Bari: Progedit.
- Mannese E., Lombardi M.G., (2024). *Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi*. Attualità Pedagogiche, 6(1).
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Maritain J. (1998). *La persona umana e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Masschelein J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1): 1-20.
- Mortari L. (2010). *Apprendere dall’esperienza*. Roma: Carocci.
- Niewint J., Mori S., Naldini M., Benassi A., Guasti L. (2019). IDEAL: A methodology for constructing artefacts and promoting transversal skills in the classroom. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(1): 117-132.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.



- Palmieri C. (Eds.). (2024). Symposium. Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Pre-supposti e condizioni per un ripensamento pedagogico. *Civitas educationis, Education, Politics, and Culture*, 13(2), 17-201.
- Pinto Minerva F. (2013). La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento. In I. Loiodice (Ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 1-12). Bari: Progedit.
- Poli R. (2017). (Ed.), *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Rovereto: IPRASE.
- Riva M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education, Sciences & Society*, 15(1): 31-44.
- Riva M.G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*. Junior Conference (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sunseri F. (2020). *Nowist Time: quando l'accelerazione supera il tempo*, EPE-KEINA, 10(1), pp.1-13, in <https://www.ricercafilosofica.it/epekeina/index.php/epekeina/article/view/185/195>.
- UNESCO. (2015). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.

