



Educazione alla Sostenibilità:
politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo
di competenze trasversali e per l'orientamento
Sustainability Education:
policies, theories and practices for the development
of soft skills and guidance

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno – maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

In the perspective of Human Development and capability, this article aims to provide a framework of the policies for Sustainability Education and a representation of the Italian situation. The paper proposes a review of the main training theories that allow us to underline the convergence between the sustainability approach and the capability approach, identifying a key to understanding in the emphasis on soft skills and guidance. Consistent with the most significant theoretical-methodological models in review – relating to the constructivist paradigm of *Life Designing* –, the reflection focuses on the experience of the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno. Some of the research-action projects carried out by the Observatory testify, in fact, to the construction of significant pedagogical innovation processes subject to empirical research in the area of interest.

Nella prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni, il presente contributo intende restituire un quadro delle politiche per l'Educazione alla Sostenibilità e una rappresentazione della situazione italiana.

L'elaborato si propone di operare una ricognizione delle principali teorie di formazione che consentono di rimarcare la convergenza tra l'approccio alla sostenibilità e il *capability approach*, individuando una chiave di lettura nell'enfasi sulle competenze trasversali e per l'orientamento. In linea con i più significativi modelli teorico-metodologici in rassegna – riconducibili al paradigma costruttivista del *Life Designing* –, la riflessione si sofferma sull'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno. Alcuni dei progetti di ricerca-azione messi in campo dall'Osservatorio testimoniano, infatti, la costruzione di significativi processi di innovazione pedagogica oggetto di ricerca empirica nell'ambito di interesse.

KEYWORDS

Sustainability, Human Development, Capabilities, Soft Skills, Guidance. Sostenibilità, Sviluppo Umano, Capacitazioni, Competenze Trasversali, Orientamento.

1. Un quadro delle politiche per l'Educazione alla Sostenibilità e il caso italiano

Alle soglie della quinta rivoluzione industriale, le politiche europee e nazionali sono state chiamate a costruire risposte istituzionali alle questioni poste dai rapidi cambiamenti della società globale, nella quale le trasformazioni del lavoro e del rapporto lavoratore-cittadino esigono nuove forme di diritto e tutela, che si fondino sul diritto all'apprendimento e all'educazione, in una prospettiva capacitativa e post-welfare (Margiotta, 2018; Sen, 2017).

Il ripensamento dei processi di qualificazione dei lavoratori permette di ripensare il legame tra sviluppo ed educazione (Margiotta, 2015). La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, il Programma sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000-2015), "Lisbona 2010", "Europa 2020", l'Agenda 2030 – Obiettivi di sviluppo sostenibile (2015-2030) muovono verso la costruzione di una visione in grado di tenere insieme le politiche di sviluppo globale e il valore della dimensione di realizzazione personale, a partire dalla libertà/possibilità di ciascuno di umanizzarsi e di acquisire consapevolezza (Costa, 2019, 100). La libertà/possibilità di mettere in azione i propri apprendimenti per il pieno di compimento di se stesso richiede l'investimento sulla competenza educativa. Ciò vuol dire, secondo Costa, porsi nell'ottica della *bildung* pedagogica di cui parlano Frabboni e Pinto Minerva (1997), per orientare la formazione a costruire «[...] lavoratori in grado di saper agire in modo imprenditivo, attivo, propositivo, creativo e produttivo [...]» (Costa, 2019, 100).

Uno sviluppo può dirsi sostenibile quando «soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni» (WCED, 1987). Per un nuovo modello di sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030 impegna governi e società civile, formulando 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) da raggiungere attraverso la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente, in una prospettiva di medio-lungo termine, trasversale e multidimensionale. L'obiettivo 4, che fissa l'impegno verso l'incremento di diffusione e sostegno ad un'istruzione di qualità, è ritenuto strategico per la realizzazione di tutti gli altri OSS e pone un'importante sfida pedagogica.

Il rapporto ASviS 2019 riferisce della posizione dell'Italia rispetto agli OSS evidenziando come tra il 2010 e il 2017 si registrino segni di miglioramento per l'obiettivo 4 (Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti) e di sensibile peggioramento, invece, per l'indicatore dell'obiettivo 8 (Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutti).

La necessità di una visione unitaria per una strategia adeguata verso uno sviluppo economico, sociale e ambientale sostenibile è stata accelerata dalla pandemia di COVID-19. È in questo contesto che avviene la diffusione della terza edizione del Rapporto Istat (2020) sui *Sustainable Development Goals* (SDGs). L'analisi generale degli indicatori mostra un quadro complessivamente positivo. Con riferimento ai *goals* 4 e 8, tuttavia, l'esame attesta che in Italia il 25,9% di studenti non raggiunge il livello minimo di competenza scientifica (*low performer*) a fronte di una media Oecd del 22%. Nel 2019, il 13,5% di giovani tra 18 e 24 anni non hanno concluso il percorso scolastico e formativo; solo il 27,6% dei giovani di 30-34 anni è in possesso di laurea o titolo terziario, valore nettamente inferiore alla media europea (41,3%). La partecipazione degli adulti italiani alle attività di formazione, formale e non, rimane costante tra il 2018 e il 2019. Si registrano ancora sacche consistenti di lavoro irregolare. Sebbene sia stato generalizzato il mi-

glioramento di occupazione e il calo della disoccupazione sia in Europa che in Italia, persiste il gap con la media europea. Per l'Italia si attesta la percentuale più alta di NEET (22,2%) tra i Paesi Ue28.

Tra le misure tese a dare impulso alla crescita e alla produttività economica risultano significativi gli interventi per la promozione delle competenze di imprenditorialità. Nel 2018, la Strategia Italiana per l'Educazione alla cittadinanza globale del Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo ha promosso programmi di sensibilizzazione basati sull'accordo operativo tra istituzioni, società civile e università, con lo scopo di garantire in ogni ambito educativo e formativo percorsi interdisciplinari e pratiche partecipative per lo sviluppo di stili di vita sostenibili e di competenze di cittadinanza.

2. Sostenibilità e *capability approach*: possibili sinergie

Nel quadro delle grandi trasformazioni socioeconomiche e politiche che investono la fase storica attuale, profondamente scossa dalla drammatica emergenza di Covid-19, l'Agenda e la Strategia Nazionale chiamano in causa un ripensamento dei modelli educativi. «Ciò può e deve tradursi nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che [...] deve mirare [...] soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo» (Fiorucci, 2019, 17).

L'educazione alla cittadinanza globale di cui parla Fiorucci è alla base di una crescita umana, culturale e professionale, condizione necessaria per la costruzione di una società aperta, democratica e solidale (ibidem). Secondo Nussbaum (2010), lo sviluppo globale è tale quando mette «in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa all'altezza della loro uguale dignità umana» (175).

In considerazione degli scenari della sostenibilità è evidente l'attualità del *capability approach* di Sen (2000) e Nussbaum (2001, 2002, 2010, 2012). Si tratta, infatti, di una prospettiva teorica che esercita una notevole influenza sul dibattito culturale intorno all'educazione. In proposito, risulta imprescindibile il riferimento alle riflessioni raccolte nel volume curato da G. Alessandrini, dal titolo *Sostenibilità e Capability Approach* (2019). A partire dalla focalizzazione dei *goals* dell'Agenda 2030 che interessano la pedagogia, Alessandrini (2019) rimarca come il *Capability Approach* fornisca una visione complessa dello sviluppo umano, in seno alla quale lo sviluppo delle capacità è fonte di equità; rileva le corrispondenze tra il *Capability Approach* e l'Agenda 2030 individuando il nucleo comune nella dignità umana (19-32). Dignità e rispetto costituiscono i nodi semantici caratterizzanti entrambi i costrutti (Ponce, Peres Canero, Sanchez, 2018). Gli elementi comuni tra la visione caratterizzante il *Capability Approach* e il quadro valoriale qualificante l'Agenda 2030 sono rinvenibili in cinque ambiti di riflessione delineati da Alessandrini (2019): consapevolezza che lo sviluppo economico non sia identificabile interamente con quello umano; visione di superamento di un approccio mercatistico e funzionalista allo sviluppo; enfasi sul bene comune; contrasto di una concezione individualistica e privatistica del sapere; focus sul bisogno di tutelare la dignità di ciascun individuo (29).

Il tema della dignità trae origine dal pensiero kantiano ed attraversa l'intera opera di Nussbaum. Si manifesta come rispetto ed equità; rispetto inteso come possibilità di riconoscimento delle proprie *capabilities* e di aiuto nel compimento dei propri disegni, equità in riferimento al contrasto alle disuguaglianze. All'idea di rispetto e di attenzione alla cura è collegata la concezione kantiana di persona,

ambiente e creato come fine in sé. È questa correlazione a connotare la sostenibilità che, sul piano dei diritti fissati dall'Agenda, vuol dire essenzialmente invertire la tendenza, convertire l'attuale modello di sviluppo e di produzione a favore di un nuovo modello che scongiuri il rischio del crollo del pianeta e migliori le prospettive future (Alessandrini, 2019, 30-31).

Sebbene il tema educativo sia oggetto precipuo solo di alcuni *goals* specifici, come sottolinea Loiodice (2018), nel complesso, la filosofia dell'Agenda è informata di una sensibilità verso la sfida educativa. L'enfasi è posta sulla responsabilità educativa associata al cambio di prospettiva per creare una cultura della sostenibilità, per il presidio del bene comune (Riva, 2018) e la partecipazione e la salvaguardia dei beni relazionali (Donati, 2001).

3. Sviluppo umano e agency capacitante

In riferimento alla responsabilità politica della pedagogia, Alessandrini (2019) focalizza l'attenzione sul quadro sistematico di riflessioni di quella che definisce «pedagogia implicita», rappresentato dalle opere della Nussbaum (2001, 2012). L'identificazione delle dimensioni pedagogiche che sottendono il *capability approach* non può prescindere dallo «studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulla formazione integrale della persona, al giudizio critico, all'apertura mentale, alla dignità e al rispetto dei diritti democratici. [...] formazione di una coscienza critica e quindi della capacità di pensare e di agire» (Alessandrini, 2019, 24-25). Di contro, a parere della filosofa di Chicago, il preoccupante imporsi di teorie e pratiche educative orientate alla ricerca del profitto ha innescato una pericolosa crisi dell'istruzione, a livello mondiale, causando crescenti disuguaglianze.

Anche in prospettiva di un quadro valoriale teso al contrasto delle disuguaglianze, dunque, il ripensamento degli approcci educativi in un'ottica generativa richiede l'assunzione dello sviluppo umano quale tema centrale (Alessandrini, 2014). In questo *framework*, il concetto di benessere individuale presenta una connotazione dinamica. È da intendersi, infatti, in termini di processo nel quale è cruciale l'accesso ad una dotazione di risorse. Ne deriva che nello spazio di vita e di azione di individui e società si determinano le condizioni di povertà o di eguaglianza in quanto opportunità. La promozione di libertà, responsabilità, partecipazione, inclusione, il contrasto di ingiustizie e disuguaglianze concorrono alla definizione del senso di dignità, per cui riguardano la sfera di quelle istanze antropologiche che Alessandrini definisce oggetto di sviluppo attraverso la formazione (Alessandrini, 2019, 26). In chiave formativa, lo sviluppo umano richiama le «responsabilità educative di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza» (ibidem). «L'educazione alla *capability* è vista come spazio di libertà e di educazione alla cittadinanza e [...] alla responsabilità individuale e collettiva» (ivi, 28).

Valorizzare la capacità di fare delle persone è presupposto e strumento del pieno sviluppo della loro capacità di agire. Nussbaum intende le capacità come poteri innati che diventano capacità di base. Alimentare queste capacità vuol dire creare le condizioni di *well-being*, ovvero permettere alle persone di esercitare la propria libertà, promuovendo le loro aspirazioni di miglioramento delle condizioni di vita (Alessandrini, 2019, 30). Tanto più ampie sono le capacità della persona tanto maggiori saranno le sue libertà.

Sen (2000) sostiene che a generare le libertà sostanziali sia la garanzia del col-

legamento tra istruzione e diritti ad esprimere scelte concrete e a vivere la vita che si desidera vivere. L'economista indiano parla di capacitazione umana espandendo il concetto di competenza, per includere oltre alle dimensioni attinenti l'oggettiva dimostrazione del fare, anche quelle afferenti le opportunità che ciascuno elabora costantemente di pensare lo sviluppo della propria *agency*. È evidente come l'impulso generativo vitale di queste opportunità sia di natura pedagogica.

4. Teorie e pratiche per la promozione delle competenze trasversali e per l'orientamento

In linea con il ripensamento degli approcci educativi in chiave generativa, la riflessione che qui si propone, si iscrive nella prospettiva teorico-metodologica dal paradigma costruttivista del *Life designing* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, & van Vianen, 2009) e mira ad evidenziare come, in tale cornice, istruzione e formazione siano dimensioni fondamentali per realizzare lo sviluppo umano e un futuro sostenibile.

L'investimento in questa direzione ad opera delle organizzazioni internazionali orienta la politica mondiale verso uno sviluppo sostenibile non solo sul piano socio-economico ed ambientale, bensì soprattutto in termini di realizzazione di percorsi educativi volti all'acquisizione di competenze chiave e alla prevenzione degli squilibri connessi a dispersione scolastica, disoccupazione ed esclusione sociale (Rossi, 2019).

Al fine di definire un quadro teorico-metodologico comune a tutti i contesti di istruzione e formazione, l'UNESCO (2015) ha predisposto un Piano per l'“Educazione allo Sviluppo Sostenibile” (ESS) e l'“Educazione alla Cittadinanza Globale” (ECG), per proporre obiettivi e strumenti didattici innovativi tesi all'acquisizione delle competenze trasversali. A riguardo, Rossi (2019) fornisce una rassegna dei principali contributi che hanno influenzato la ricerca educativa sul tema, con riferimento specifico ai tipi di competenze trasversali considerate: «cognitive (Dweck & Legget, 1988, Zimmerman & Campillo, 2003; Zimmerman & Schunk, 1989), affettivo- motivazionali (Bandura, 1991; Decy & Ryan, 1985; Heckausen, 1991; Kuhl, 1985; Pintrich & Zusho, 2002; Weiner, 1985), sociali (Urduan & Maehr, 1995), riflessive (Schön, 1987), decisionali (Harren, 1979; Soresi, Nota & Ferrari, 2004; Savickas, 2005, Scott & Bruce, 1995) e orientamento al futuro (Nuttin & Lens, 1985; Zimbardo & Boyd, 2008) che richiamano la capacità di “sapere, saper fare, saper essere, saper divenire e saper convivere con gli altri” (Delors, 1996; Margottini & Rossi, 2017; Pellerrey, 2006)» (253-254).

Nell'ambito della ricerca pedagogica e delle pratiche educative, ai fini della costruzione di esperienze significative e profonde nei percorsi formativi e professionali, è stato riconosciuto un ruolo sempre più importante alle dimensioni metacognitive e affettivo-relazionali dell'apprendimento (Margottini, 2017). I percorsi di costruzione di carriera e sviluppo dell'identità professionale presentano una connotazione evolutiva, essendo sede di dinamiche attraverso le quali il soggetto elabora il concetto di sé grazie all'attività riflessiva che consente l'identificazione in possibili ruoli. La definizione del processo che conduce alla costruzione di progetti di vita come esito di dinamiche complesse che attengono alla sfera decisionale, in cui è determinante il processo di significazione delle realtà narrative dell'individuo (Savickas et al., 2009), costituisce l'innovatività dei modelli di *Career construction* di Savickas (2015; 2005; 2002) e di *Self-construction* di Guichard (2012; 2010; 2005).

Rossi (2019) evidenzia come siano numerosi gli strumenti di autovalutazione predisposti nell'ambito dello scenario internazionale e nazionale e varie le traduzioni operative sul piano empirico che hanno ampliato la conoscenza e la possibilità di intervento rispetto alle competenze cognitive e affettivo-motivazionali (Pellerey, 2006), alla prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 2008) e all'adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012).

5. Esperienze educative di *Life Designing*: tra bisogni orientativi e identità narrativa

In un'ottica analoga e complementare, l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno - centro di Ricerca di Ate-neo attivo dal 2011 - sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa E. Mannese, ha ideato, progettato e realizzato una serie di percorsi di orientamento rivolti a profili differenti di studenti e caratterizzati da modalità operative di volta in volta specifiche benché sempre qualificate da un'impostazione scientifica volta a valorizzare la relazione tra persona, cura e contesto (cfr. Mannese & Lombardi, 2020). In particolare, il quadro teorico-metodologico di due progetti assume come fondamento scientifico gli studi sulla Narrazione e sull'Analisi Esistenziale (Riva, 2004), applicando il metodo autobiografico (Demetrio, 1999).

Il progetto pilota ORIENTAinTEMPO, in riferimento all'Avviso pubblico per *Orientamento formativo e ri-orientamento* del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), a valere sui Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale “Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020, Asse I – Istruzione – Fondo Sociale Europeo, per il finanziamento di moduli di attività rivolti agli alunni delle scuole secondarie di primo grado finalizzati alla realizzazione di percorsi per l'orientamento formativo, ha visto la partecipazione di circa 480 alunni di sei scuole della provincia di Avellino. È un progetto di ricerca-azione, risultato di un processo di analisi dei bisogni coordinato dall'Osservatorio e articolatosi in sessioni informative e consultive che hanno coinvolto Dirigenti Scolastici e docenti referenti. Il lavoro di progettazione che ne è derivato interviene su due livelli. La prima fase assume come obiettivo la rilevazione dei bisogni orientativi, attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione. Si sostanzia nell'implementazione di tre moduli: *Preparare* con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricula verticali; *Sostenere* nei processi decisionali con l'informazione orientativa; *Accompagnare* nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici. Ciascun modulo si articola in interventi tesi a favorire l'introduzione di approcci innovativi nell'ambito dell'orientamento, funzionali allo sviluppo delle competenze che possono consentire a studentesse e studenti di affrontare processi di scelta consapevole dei percorsi formativi e di vita. Attraverso gli strumenti dell'intervista autobiografica “guidata” e del colloquio orientativo, la seconda fase del progetto mira ad esplorare tre aree considerate centrali nella costruzione di percorsi orientativi – affettiva, cognitiva e relazionale –, al fine di indagare le variabili centrali per l'orientamento scolastico-professionale in età preadolescenziale. Sulla base dei dati raccolti, si verificheranno effetti e impatti dell'orientamento in fase precoce in riferimento ai percorsi di maturazione delle scelte in età preadolescenziale e si svilupperà un modello in prospettiva della replicabilità nonché della scalabilità della strategia di azioni in altre aree territoriali (cfr. Ricciardi, 2020).

S.M.A.R.T. Giovani - Scuole e Modelli per l'Attivazione di Rete Territoriali per i

Giovani è stato messo in campo dall'Osservatorio nell'ambito di un programma di prevenzione, recupero ed intervento di contrasto alla dispersione scolastica. Si tratta di un progetto integrativo finanziato dal MIUR, caratterizzato da approcci innovativi, esperienziali e laboratoriali. Il progetto è stato attuato con il coinvolgimento degli studenti di un Istituto di Scuola secondaria superiore del territorio irpino. Si è posto le seguenti finalità: contribuire allo sviluppo di politiche e progettualità volte al potenziamento dell'orientamento e alla prevenzione della dispersione scolastica; promuovere e animare una rete territoriale capace di coinvolgere le dimensioni intervenienti nell'evoluzione di tali processi; favorire il protagonismo dei giovani – fulcro centrale per la proiezione di politiche e attività progettuali – in quanto soggetti in grado di autodeterminazione, in relazione alla singolarità dei loro profili e alla specificità dei contesti di riferimento. Il progetto ha inteso contribuire alla costruzione di contesti positivi di sviluppo e di opportunità per i giovani di acquisire un vero e proprio capitale: politico (interventi e percorsi personalizzati), sociale (reti sulle quali fare affidamento), strumentale (risorse e materiali a disposizione) e socio-culturale (elementi di costruzione della personalità). Si è mirato a favorire la cittadinanza attiva e responsabile attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze concrete nel mondo del lavoro (percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento, visite, tirocini, stage) e specifici progetti di imprenditorialità per lo sviluppo di competenze strategiche. Le narrazioni dei partecipanti hanno costituito lo stimolo per l'autoriflessività e l'autovalutazione delle proprie competenze trasversali e saranno oggetto di analisi e valutazione per stabilire l'efficacia di azioni di orientamento tese a rafforzare negli studenti capacità di autodeterminazione e autoregolazione, per dare senso e prospettiva futura alle proprie scelte e maturare consapevolezza di convinzioni e competenze essenziali per la direzione di sé.

Conclusione

Sulla base delle argomentazioni teoriche illustrate, emerge come i percorsi progettuali sopra considerati si informino dei principi cardine sui cui si fonda l'educazione alla sostenibilità, riconoscendo nella cura, nella riflessività e nella narrazione autobiografica gli strumenti di uno specifico apparato metodologico. Questo impianto assume come centrale il processo di significazione della realtà narrativa individuale (Savickas et al., 2009). Le azioni messe in campo costituiscono uno sforzo di traduzione operativa di tali principi, che ha preso forma nell'offerta di esperienze volte a stimolare la fioritura di modi di essere autodeterminati. Queste esperienze hanno inteso attivare una spinta generativa in direzione delle dimensioni costitutive delle capacitazioni indicate da Alessandrini (2019, 27-28). In particolare, la strategia di azioni ha contemplato risorse educative in grado di intervenire rispetto al rapporto esperienza-conoscenza, alla possibilità di imparare a migliorare le proprie prestazioni tenendo conto dell'unione di teoria e pratica, di autovalutare attraverso la riflessione come migliora il proprio bagaglio di *skills* e abilità, di imparare a dare senso e significato al proprio apprendimento tramite l'accompagnamento assicurato da *tutorship* formativo/educative. I percorsi formativi ed esperienziali hanno sollecitato i soggetti coinvolti nella ricerca di autoconsapevolezza e nel tentativo di dare senso e prospettiva al loro vissuto. La costruzione di esperienze significative e profonde ha svolto un ruolo rilevante nei processi di costruzione di Sé (Guichard, 2010) e dell'identità professionale (Savickas, 2014), intervenendo sulla sfera delle dimensioni cognitive, metacognitive,

affettivo, motivazionali, relazionali, e promuovendo un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per lo sviluppo delle competenze che Pellerey (2018) definisce «adattive» (Rossi, 2019).

Sebbene l'analisi dei dati sia attualmente in corso e il quadro dei risultati ancora incompleto, le ricerche empiriche condotte rivelano la praticabilità di azioni orientative svincolate dall'indirizzo verso percorsi precostituiti, bensì centrate sull'offerta di contesti positivi, esempi e modelli e sulla tensione generativa verso l'autoformazione. La proposta di esperienze per fare pratica dell'imparare ad imparare, del "come" pensare consentono di esercitarsi e di "prendere forma", attraverso un processo incessante di vaglio critico rispetto alle risorse, interne ed esterne, di cui si è in possesso e/o da ricercare, da attivare per mobilitare le proprie energie, gestire i vincoli e trasformare i rischi in opportunità.

Si delinea, pertanto, una prospettiva capacitativa volta a garantire universalmente il diritto di istruirsi, educarsi e formarsi secondo le proprie inclinazioni e capacità, con spirito critico e creativo, di arricchire la propria umanità, valorizzando il portato emotivo e la libera espressione di ciascuno nel partecipare alla cittadinanza planetaria, in modo attivo e responsabile.

Il ripensamento dei modelli educativi orientato alla valorizzazione della libertà umana e della capacità di pensare e di agire in quanto strumenti di cittadinanza, si iscrive nella logica della sostenibilità e nella teoria filosofico-pedagogica dell'approccio alle *capabilities*. L'educazione alla *capability* è educazione alla responsabilità, spazio di opportunità di costruire continuamente il pensiero dello sviluppo della propria *agency*.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e alle sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (Cur.) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2019). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/REPORT_ASviS_2019.pdf.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 2, 248-287.
- Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo/CICS (2018). *Documento di Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale/ECG*. <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>.
- Costa, M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (Cur.), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D., (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico [...]*. Milano: Guerini e associati.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 2, 256.
- Fiorucci, M. (2019). Introduzione. In G. Alessandrini (Cur.), *Sostenibilità e Capability Approach*, Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1997). *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.

- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, 1-4.
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7, 4, 298-310.
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of vocational behavior*, 14, 2, 119-133.
- Heckausen, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg: Springer.
- ISTAT (2020). *Rapporto SDGs 2020. Informazioni Statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. https://www.istat.it/it/files//2020/05/SDGs_2020.pdf.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency [...]. In J. Kuhl, J. Beckmann, *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128), New York: Springer Verlag.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 106-114.
- Mannese E., Lombardi M.G. & Ricciardi M. (2020). L'Università tra autonomia, terza Missione e responsabilità educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria*, 87-97.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. [...]*. Milano: LED.
- Margottini, M. & Rossi F., (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15, 2, 499-512.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino. (Original work published 2010).
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nuttin, J.R. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*, Leuven: Leuven University Press.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: Rassegna CNOS-FAP.
- Pintrich, P.R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, J.S. Eccles, *Development of achievement motivation* (pp. 249-284), USA: Elsevier.
- Ponce, S., Peres, Canero, J.A. & Sanchez, I.S., (2018). The capability approach and values of sustainability: towards an inclusive pedagogy. *Journal of innovation e knowledge*, April.
- Ricciardi, M. (2020). La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita. *Attualità pedagogiche*, V. 2, n. 1, 133-149.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, Educazione alla sostenibilità, 1, 33-50.
- Rossi, F. (2019). Costruire e valutare competenze trasversali per una cittadinanza sostenibile. In G. Alessandrini (Cur.), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L., (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Savickas, M. L. (2015). Designing Projects for Career Construction. In R.A. Young, J. Domene & L. Valach (Eds.), *Counseling and Action* (pp. 16-17). New York: Springer.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas, M.L. & Porfeli E.J. (2012). Career Adapst-Abilities Scale [...]. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55, 5, 818-831.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2017). *Collective Choice and Social Welfare (1970)*, Penguin London: Random House.
- Soresi S., Nota L. & Ferrari L., (2004). Autodeterminazione e scelte scolastico-professionali: Uno strumento per l'assessment. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5, 1, 26-42.
- UNESCO (2015). *Sustainable Development GOALS*, <https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.
- Urduan T.C. & Maehr M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Rewiew of educational research*, 65, 3, 213-243.
- WCED (1987). *Our Common Future*, Oxford: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological rewiew*, 92, 4, 548.
- Zimbardo, P. & Boyd J. (2008). *The time paradox. [...]*. New York: Simon and Schuster.
- Zimmerman, B.J. & Schunk D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B.J., & Campillo M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg, *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge: Cambridge University Press.