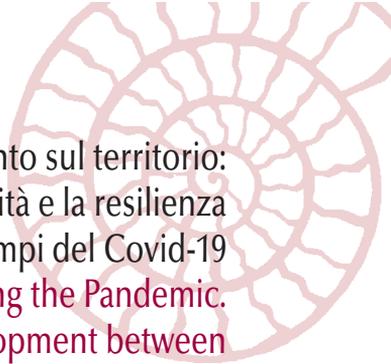


Sostenibilità e cambiamenti educativi post-pandemia

Sustainability and post-pandemic educational change





Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio:
la sostenibilità e la resilienza
come motore di “rinascita” ai tempi del Covid-19
**A New Educational Paradigm during the Pandemic.
Human Development between
Capability Approach and Digital**

Claudio Pignalberi

Università Roma Tre – claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

In recent years, pedagogical research pays particular attention to the relationship between learning and territory also in reference to the various actions and goals (objectives) provided in the UN Agenda 2030. As highlighted by several parties, sustainability and transformative resilience are some possible keys to the rebirth of the territory following the social emergency dictated by Covid-19 through the proposal of initiatives and projects to support the public. Starting from an analysis of the scenario and of the existing approaches in the literature, the paper illustrates the first results that emerged from a design action of urban redevelopment and regeneration of a small village in Lazio.

Negli ultimi anni, la ricerca pedagogica pone particolare attenzione al rapporto tra apprendimento e territorio anche in riferimento alle diverse azioni e goals (obiettivi) previsti nell’Agenda 2030 dell’ONU. Come da più parti evidenziato, la sostenibilità e la resilienza trasformativa costituiscono alcune possibili chiavi di accesso per la rinascita del territorio a seguito dell’emergenza sociale dettata dal Covid-19 attraverso la proposta di iniziative e progettualità a supporto del pubblico. A partire da un’analisi dello scenario e degli approcci esistenti in letteratura, il contributo illustra i primi risultati emersi da un’azione progettuale di riqualificazione e di rigenerazione urbana di un piccolo borgo laziale.

KEYWORDS

Learning, Adult education, Transformative resilience, Sustainability, Development of the territory.

Apprendimento, Educazione degli adulti, Resilienza trasformativa, Sostenibilità, Sviluppo del territorio.

1. Una direzione di ricerca: l'apprendere ad apprendere

In questo periodo storico che sta interessando il Paese, dettato dalle criticità sociali, culturali e formative del Covid-19, si delinea una nuova *geografia del lavoro e modelli educativi* che richiedono il ripensamento di ruoli, pratiche, nuove professionalità in cui centrale è il contributo della comunità locale.

Qual è il compito del territorio per disegnare un percorso di accompagnamento e di direzionalità efficace nella preparazione dei giovani al lavoro? Quali misure si rendono necessarie per accompagnare e guidare i momenti decisionali dei giovani in un'epoca in cui dominante è la precarietà, la provvisorietà ed il disorientamento rispetto alle aspettative? E su quali competenze occorre investire?

Alcuni studi (OECD, 2020) hanno dimostrato che i giovani le cui aspettative sono disallineate avranno maggiori problematiche in una futura occupazione lavorativa rispetto ai loro coetanei (9,4% verso 11,1%) – con un identico background culturale – che sono in grado di capire “come muoversi” e come “orientarsi” per realizzare le proprie ambizioni. Il WEF (2020), nel considerare il periodo 2018/2022, stima 133 milioni di nuovi posti di lavoro e 6,1 milioni di professioni emergenti di cui 6 posti su 10 riguardano ambiti occupazionali di alto livello con scarse probabilità di assunzione.

Dall'altro lato, è di fondamentale importanza la riaffermazione di un *approccio umanistico all'apprendimento* durante tutto l'arco della vita al fine di favorire uno sviluppo che sia sociale, economico e culturale verso un bene comune globale (UNESCO, 2019).

Un approccio umanistico all'educazione va oltre il concetto di umanesimo scientifico, proposto come principio guida dell'UNESCO dal suo primo Direttore Generale, Julian Huxley, e in seguito ripreso nel Rapporto Faure del 1972. I valori umanistici che dovrebbero costituire un modello di sviluppo e di superamento dell'emergenza educativa (Baldacci, 2019; Bizzocchi, 2020; Margiotta, 2018; Massignan, 2020) si identificano nel rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti e la giustizia sociale, la diversità culturale e sociale, il senso di solidarietà umana e la *responsabilità condivisa per il futuro comune* in cui centrale è, per quest'ultimo, il ruolo del territorio.

Avere consapevolezza dell'importanza delle questioni etiche per il processo di sviluppo, permette di contrastare l'attuale criticità dettata dal Covid-19 che ha generato nuove forme di esclusione e di disuguaglianze educative e culturali. Tale comprensione rafforza il ruolo che l'educazione riveste nello sviluppo delle capacità di cui le persone hanno bisogno per condurre una vita dignitosa e significativa (Nussbaum, 2012), in linea con la visione della libertà come motore per lo sviluppo proposta da Amartya Sen (2001). Un modello educativo e di apprendimento orientato, dunque, allo sviluppo delle capacità interne (insite nella persona) e combinate (acquisite dall'esterno) per meglio coltivare e potenziare l'empowerment agentiva e la libertà degli adulti del futuro. Significa creare le condizioni nel contesto attraverso le quali la persona possa contribuire, con le proprie capacità umane e sociali e con la propria libertà di agire, alla costruzione di un modello territoriale attento ai bisogni personali e professionali, nonché alle esigenze ed alle aspettative future.

Si rende necessaria, inoltre, l'adozione di un approccio dialogico all'apprendimento, come quello proposto, per esempio, da Delors (1997) fondato su quattro pilastri fondamentali: 1) imparare a conoscere; 2) imparare a fare; 3) imparare ad

essere; 4) imparare a vivere insieme¹. La combinazione tra i quattro pilastri, nella loro complementarità e nella loro funzione, genera la capacità di apprendere ad apprendere (*learning to learn*) intesa come «l'abilità di perseverare nell'apprendimento e di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni» (European Commission, 2018, p. 13). L'apprendere ad apprendere è l'abilità di organizzare il proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo, a seconda delle proprie necessità; permette alla persona di perseguire obiettivi sulla base di scelte e decisioni prese consapevolmente e autonomamente, per apprendere, ma soprattutto per continuare ad apprendere, lungo tutto l'arco della vita e nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento come processo socialmente connotato².

Da questa analisi di scenario emerge la necessità di definire nuovi *percorsi di educazione alla partecipazione sostenibile, resiliente ed agentiva* in grado di accompagnare i giovani alle sfide della società. Studiosi ed esperti nel campo delle scienze pedagogiche e sociali (Alessandrini, 2019; Costa, 2016; Ellerani, 2017; Margiotta, 2015; Pellerey, 2014; Soresi, Nota e Santilli, 2019) sostengono che è opportuno costruire un percorso di *apprendistato cognitivo* che tenga conto delle motivazioni e aspirazioni che sottendono le esperienze di studio e professionali (il desiderio di apprendere ad apprendere, la partecipazione ad una pratica lavorativa); i fattori socio-culturali che orientano il soggetto nelle scelte formative e professionali; gli ambiti educativi e formativi (la famiglia, la scuola, le esperienze di vita quotidiana); la relazionalità con il territorio (usi, costumi, tradizioni culturali).

Un percorso di *educazione partecipativa* che sappia, dunque, “fare rotta verso il futuro” (Cedefop, 2019) in cui il compito della comunità locale è quello di: a) capire come attrarre i giovani adulti; b) promuovere percorsi di miglioramento del livello di competenze; c) sostenere l'orientamento lifelong ed i processi di convalida; d) attenzione ai *learning object*. L'obiettivo da seguire non è quello – come afferma Paul Saffo nel rapporto del Cedefop – di prevedere il futuro, ma di evidenziare ciò che occorre sapere per intervenire in modo significativo nel presente: in questa prospettiva, è quanto mai urgente il ripensamento delle pratiche di formazione professionale ed esperienziale dei giovani nella direzione dello sviluppo sostenibile in cui acquista valore la *learning to learn*.

1 *Imparare a conoscere*, ovvero conciliare un'educazione generale sufficientemente ampia con la possibilità di lavorare in profondità su un determinato numero di discipline particolari. Questo tipo di apprendimento implica non tanto l'acquisizione delle informazioni, quanto il venire in possesso degli strumenti stessi della conoscenza che può essere considerata sia un mezzo che un fine della vita umana attraverso l'esercizio della concentrazione, della memoria, della riflessione. *Imparare a fare*, nel senso di acquisire una competenza che consenta all'individuo di affrontare una varietà di situazioni spesso imprevedibili e di lavorare in gruppo. *Imparare ad essere*, nel senso di saper agire con autonomia e capacità di giudizio; l'educazione è soprattutto un viaggio interiore, le cui tappe corrispondono a quelle della continua maturazione della personalità. *Imparare a vivere insieme*, sviluppando la comprensione del punto di vista degli altri attraverso il confronto e il dialogo.

2 Secondo l'UE, la competenza dell'*apprendere ad apprendere* comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni (*abilità cognitiva*); l'identificazione delle opportunità disponibili (*abilità organizzativa*) e la capacità di affrontare e superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace (*abilità emotiva*). La didattica a distanza e l'educazione digitale rappresentano alcuni possibili strumenti per coltivare la competenza di apprendere ad apprendere in cui la rete e la digitalizzazione dei saperi possono fornire agli studenti un *modello diverso ed innovativo* per l'apprendimento permanente.

2. Una lettura (diversa e possibile) tra apprendimento e territorio

I termini *apprendimento* e *territorio* richiamano intorno a sé un elenco di studi e ricerche scientifiche, dall'ambito della pedagogia a quello dell'economia, con lo scopo di tracciare dei percorsi formativi che facciano leva sulle competenze delle giovani generazioni e le tradizioni, gli usi e costumi di cui le persone adulte ne sono possessori consentendo il mantenimento della filosofia identitaria distintiva della comunità locale.

Il territorio, in questa dimensione metodologica, è da definirsi *spazio condiviso di apprendimento* in cui si connettono pratiche (agentive, sostenibili e resilienti), competenze (soft, life, sociali e di cittadinanza) ed approcci (lavoro agile, co-working) per la rigenerazione urbana e riqualificante della comunità locale.

L'apprendimento, invece, si traduce in *pratica personale e professionale* con cui la singola persona contribuisce alla coltivazione culturale, sociale ed inclusiva della propria comunità rafforzando al contempo il senso di appartenenza e di partecipazione attiva nella direzione di identificazione e potenziamento del bene comune.

Studiosi in materia (Analikwu e Schwartz, 2017; Cushing, 2015; Iori, 2018; Marra e Diamantini, 2018) considerano di primaria importanza che le istituzioni più diverse (famiglia, scuola, ente comunale) investano nell'azione educativa e di formazione esperienziale e riflessiva per lo sviluppo del territorio nella direzione sostenibile.

James Magowan, Coordinating Director di ECFI, fornisce una lettura (*diversa*) della connessione tra apprendimento e territorio facendo riferimento al *whole of organization approach*. Si tratta di un approccio che invita le comunità, raggruppate in associazioni e/o fondazioni attraverso *reti di sistema*, a rileggere e riconsiderare la propria mission, la gestione del patrimonio culturale e degli investimenti, la propria policy, i programmi e le attività, i processi interni e la strategia di comunicazione utilizzando, come quadro di riferimento, gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Dall'accrescere l'impatto a costruire e rafforzare le relazioni con i vari portatori d'interesse a livello locale, dal pianificare e dare forma alla propria strategia a legittimare maggiormente il proprio ruolo e aumentare le risorse, sono molteplici le dimensioni del valore aggiunto che possono emergere da una visione sostenibile e resiliente del territorio.

Carola Carazzone, Segretario Generale di Assifero, ci offre una lettura (*possibile*) di questo approccio secondo cui le comunità hanno la capacità e la forza di contribuire direttamente a un nuovo modello di sviluppo umano sostenibile «le cui pietre angolari sono ancorate nelle comunità locali ma indissolubilmente connesse a livello nazionale e internazionale» (Assifero, 2020, p. 1). Le comunità possono consolidare, dunque, la propria posizione, e rafforzare il ruolo, come catalizzatori di risorse umane, sociali e intellettuali, oltre che finanziarie e attivatori di sviluppo sostenibile a livello locale.

Queste due (*diverse e possibili*) letture invitano le agenzie educative/formative e le istituzioni a promuovere un cambiamento culturale spostando l'attenzione sulla necessità per il territorio di compiere significativi progressi verso i traguardi previsti nel documento dell'ONU (2015). Per avere una comunità che progredisca verso la sostenibilità si ha bisogno, quindi, di un *modello di educazione sostenibile* che renda il territorio uno *spazio condiviso di apprendimento*.

Nel modello di educazione sostenibile (Pignalberi, 2020), il territorio si prospetta come *spazio di apprendimento permanente*, in cui le esperienze informali e non formali diventano facilitatori di apprendimento e condizione per il benes-

sere (well-being) e di inclusione sociale (Alessandrini, 2019); come *spazio di pratiche condivise* in cui l'apprendimento si riscopre nella relazione, nell'interazione sociale, nella negoziazione condivisa dei significati tra sé e altri (Wenger, 1998); *spazio capacitativo ed agentivo* in cui emerge la capacità di fare e di essere della singola persona (Nussbaum, 2012); infine, si traduce in *spazio formativo e professionale* per incentivare la partecipazione sociale, la cooperazione apprenditiva ed il lavoro collaborativo attraverso esperienze di apprendistato cognitivo (Sennett, 2008).

Che cosa esprime allora il concetto dell'abitare la territorialità, nel suo significato più profondo? Qual è l'importanza dell'abitare?

Nel suo senso più profondo, il temine abitare esprime la sicurezza, la pace, il riparo, gli affetti e la libertà, e come afferma Heidegger (1976) «l'abitare è il modo in cui i mortali sono sulla terra» (p. 18). La cultura della territorialità è un paradigma educativo che contrasta la disumanizzazione, attraverso l'apertura al possibile e al progetto che rende umana l'esistenza. In ciò è decisivo abitare la città come un *luogo di cura e di sostegno* in sintonia con le esigenze, i vissuti, i valori della persona. È proprio da Calvino (1966) che viene un'importante indicazione per un significato condiviso dell'abitare: «cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio» (p. 1).

Il territorio, pertanto, si connette al significato di domiciliarità³, partecipazione⁴ ed empowerment⁵. Il territorio, in quanto comunità, è promozione delle risorse, del coinvolgimento, del protagonismo, e di forme più vaste di solidarietà. La trasformazione che deriva dal lavoro condiviso riguarda le singole persone, ma anche la fisionomia dei servizi, le modalità del loro modo di affrontare alcuni elementi ed aspetti nuovi: i bisogni delle famiglie, il sovraccarico del ruolo femminile, i bisogni delle famiglie a rischio. L'abitare trova il suo significato pedagogico nella metafora dell'*approdo* in quanto, come illustra Oscar Wilde (1891) «una mappa del mondo che non include utopia non è degna nemmeno di uno sguardo perché non contempla il solo paese al quale l'umanità approda di continuo. E quando vi approda, l'umanità si guarda intorno, vede un paese migliore e issa nuovamente le vele» (p. 311).

Si delinea, dunque, un *modello di educazione sostenibile* che si alimenta del bagaglio delle competenze del soggetto per promuovere percorsi innovativi di accompagnamento e di sostegno, formativi e professionali, per *immergersi nel core della comunità*.

3 La *domiciliarità* è apertura all'ambiente, alle relazioni con gli altri e con sé stessi, alle reti informali, al vicinato, al dialogo ed allo scambio tra le persone, di rapporti, di comunicazione, di aiuto, di risorse ricevute ed offerte che rendono possibile il sentimento dell'abitare in un contesto territoriale.

4 La *partecipazione* si sostanzia nel contributo dei singoli e nell'agire pratico del gruppo per la coltivazione riqualificante e rigenerativa del territorio verso un modello di identità sociale e multiappartenenza; in sintesi, si traduce in *comunità di pratica o pratiche di comunità*.

5 L'*empowerment* significa incremento di energia, di vitalità, di partecipazione, di responsabilità, significa valorizzazione delle risorse umane, ossia l'utilizzo ottimale delle migliori risorse e del potenziale delle persone. L'*empowerment* ha un vero e proprio potere all'interno delle persone che influisce sul loro sentimento di benessere e sulla percezione di autoefficacia; un potere che ha a che fare con variabili quali la motivazione, la sicurezza in sé, l'energia psichica, la tendenza ad un locus of control interno.

3. Gli approcci per disegnare una nuova pratica di apprendimento per il territorio

Fronteggiare la crisi da Covid-19 riorientando il modello di sviluppo e perseguendo con determinazione l'attuazione dell'Agenda 2030 in linea con il Green deal europeo (European Commission, 2019), stimolare la resilienza trasformativa e rendere le istituzioni locali meno vulnerabili a shock futuri è uno dei compiti prioritari per disegnare nuove pratiche di apprendimento per il territorio.

La pandemia ha generato nuove forme di esclusione e di emarginazione sociale-economica ed educativa toccando molto da vicino le piccole realtà, i borghi e le comunità locali che orientano la loro maggiore forma di investimento nel turismo e nella cultura. Allo stesso tempo, però, può costituire un forte predittore per indirizzare le istituzioni a ripensare in maniera innovativa le proprie politiche ed i propri strumenti facendo leva sui principi sostenibili, al ricorso più diffuso del digitale e ad interventi formativi indirizzati alla persona.

Una lettura più approfondita delle criticità dettate dalla pandemia è contenuta nell'ultimo rapporto di ASviS (2020) in cui risulta evidente un arretramento nel cammino verso l'attuazione dell'Agenda 2030.

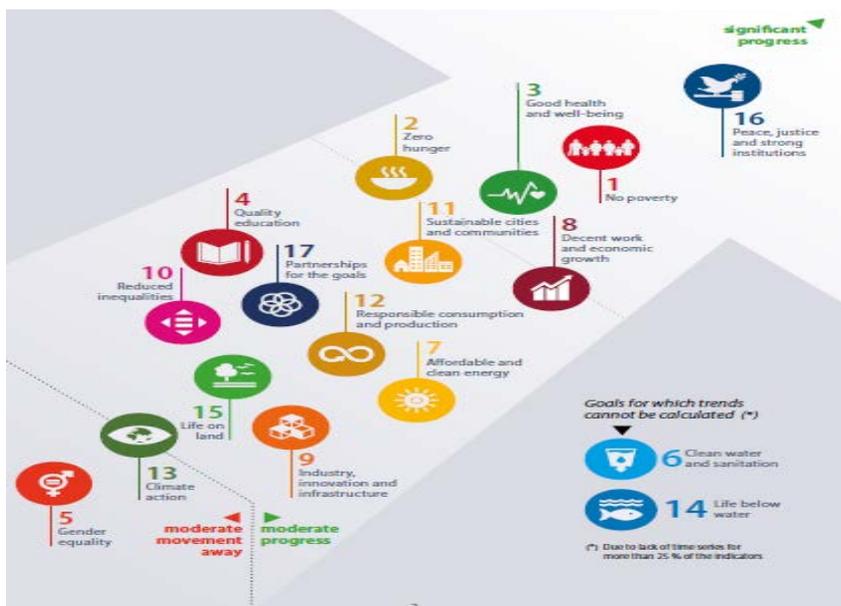
Per quanto riguarda gli aspetti sociali, la crisi ha avuto ricadute negative sui redditi (goal 1), sugli approvvigionamenti di cibo (goal 2), sull'accesso ai servizi sanitari (goal 3) ed educativi (goal 4), alle quali si aggiunge anche un aumento della violenza di genere (goal 5). Per quanto riguarda gli aspetti economici (goal 8), le ricadute riguardano le aree più circoscritte (goal 11) o di conflitto (goal 16), che rendono necessario uno sforzo di cooperazione (goal 17).

Una delle aree ad essere duramente colpita è quella che riguarda le disuguaglianze: la quota delle persone in condizione di povertà (goal 1) è passata dal 15,7% nel 2010 al 10% nel 2015 fino all'8,2% nel 2019, per decrescere con rapidità. Le persone povere in un'ottica multidimensionale (che vanno oltre la pura dimensione reddituale) sarebbero infatti molte più di quelle che sono attualmente definite in una situazione di povertà estrema.

Altra fascia di popolazione duramente colpita dalla crisi è quella degli studenti che hanno subito del forte peggioramento dei sistemi educativi (goal 4): la chiusura forzata delle scuole ha infatti colpito il 90% della popolazione studentesca, aumentando le disparità tra chi ha i mezzi per istruirsi (pc, connessione internet) e chi non ne dispone, andando ad aggravare le situazioni già di per sé problematiche.

La chiusura improvvisa di molti settori produttivi ha determinato una forte decrescita del mercato del lavoro globale (goal 8), che, nonostante alcuni miglioramenti sul versante della disoccupazione e dei diritti dei lavoratori, già prima della pandemia stava risentendo della crescita lenta dell'economia globale. La pandemia ha sconvolto le piccole e medie realtà produttive, spingendo diverse aree in una condizione di grave recessione con una stima del calo delle ore lavorative (10,5%), nel secondo trimestre del 2020, equivalenti a 305 milioni di lavoratori a tempo pieno.

Il graf. 1 fornisce invece una lettura previsionale al 2025 dei goals dello sviluppo sostenibile fornita da Eurostat in un rapporto di recente pubblicazione (2020).



Graf. 1 – Post-Covid ed avanzamento dei goals al 2025

Fonte: Eurostat, 2020

Il rapporto evidenzia che l'azione immediata *parte e deve partire* dalle istituzioni locali attraverso delle politiche di intervento nel settore del sociale, della valorizzazione del patrimonio culturale, nel rilancio del turismo con nuove proposte di attrazione, nel recupero degli antichi mestieri e nella possibilità di investire nel settore del digitale; nello specifico: 1) favorire la promozione delle politiche europee, della cittadinanza e dell'integrazione europea; 2) potenziare il rilancio e la promozione delle destinazioni turistiche, nonché la promozione territoriale con gli attori locali; 3) interventi socio-assistenziali e di sostegno solidale a famiglie con minori ed anziani attraverso una riformulazione del welfare in ottica generativa; 4) investire nelle attività culturali per la rigenerazione dei piccoli Comuni; 5) lavorare nella creazione di spazi digitali.

Le pratiche di apprendimento devono, dunque, essere ripensate nella dimensione propria della *sostenibilità* e della *resilienza trasformativa*.

La *sostenibilità* è un approccio che mira a educare e formare persone (bambini, giovani, adulti), agenti (scuola, lavoro, ambiente)⁶ ed istituzioni (PA, enti comunali)

6 Per il goal 4 – Istruzione di qualità: (4.4) Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale; (4.7) Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. Per il goal 8 – Lavoro dignitoso e crescita economica: (8.3) Promuovere politiche orientate allo sviluppo che supportino le attività produttive, la creazione di lavoro dignitoso, l'imprenditorialità, la creatività e l'innovazione, e favorire la formalizzazione e la crescita delle micro, piccole e medie imprese, anche attraverso l'accesso ai servizi finanziari; (8.9) Entro il 2030, elaborare e attuare politiche volte a promuovere il turismo sostenibile, che crei posti di lavoro

al disegno di salvaguardia e di sviluppo di condizioni innovative e migliorative per l'abitabilità del territorio (ASviS, 2020; Giovannini, 2018). Nella direzione sostenibile del territorio è di primaria rilevanza: a) la coltivazione di un'identità sociale nella direzione di appartenenza e di condivisione di significato; b) la progettazione di azioni sostenibili nella direzione dell'istruzione, del lavoro e del territorio; c) la condivisione di pratiche e di esperienze per la negoziazione di significato; d) l'affermarsi di nuove politiche di identità locale.

La *resilienza* è la capacità di fronteggiare le difficoltà in modo positivo, dando nuovo impulso alla propria vita. Tale approccio (Benczur *et al.*, 2020) implica l'adozione di uno sguardo aperto, complesso e flessibile; necessita, inoltre, di combinare più modelli e strumenti da parte di educatori, insegnanti, amministratori locali, professionisti, ricercatori e valutatori, in cui il territorio viene riconosciuto come ambiente privilegiato di contrasto alle disuguaglianze⁷. La pratica della resilienza è orientata ad: a) investire nelle competenze trasversali e per la vita come vettore di cambiamento; b) favorire l'inclusione sociale e la partecipazione attiva per il bene comune; c) la condivisione di pratiche di sviluppo del territorio; d) la proposta di nuove politiche di well-being (benessere).

Le diverse interpretazioni elaborate nel corso dell'ultimo decennio, nelle sue dimensioni (ambientale, culturale, sociale, economica e politica) e nei diversi capitali (fisico, umano, naturale e sociale), derivano dall'*approccio territorialista*⁸ secondo cui lo sviluppo locale auto-sostenibile è self-resilience basato sull'autopromozione di una progettualità endogena in grado di contare sulle proprie forze (Tarozzi, 2015). Definito anche *antropocentrico*, i principali fattori dell'approccio riguardano: 1) il territorio (e non la natura) si configura come riferimento per l'ottimizzazione della qualità dei processi e dei servizi; 2) la sostenibilità come attivatore di relazioni virtuose tra le componenti costitutive del territorio. Latouche (2014) individua nella *decrescita serena* il vettore strategico per la definizione di nuove pratiche di apprendimento nella direzione sostenibile e resiliente del territorio. La decrescita, nella sua accezione di "progetto locale", si articola in otto R (rivalutare, riconcettualizzare, ristrutturare, ridistribuire, rilocalizzare, ridurre, riutilizzare e riciclare)⁹ secondo cui il locale (inteso come contesto,

e promuova la cultura e i prodotti locali. *Per il goal 11 – Città e comunità sostenibili*: (11.3) Entro il 2030, aumentare l'urbanizzazione inclusiva e sostenibile e la capacità di pianificazione e gestione partecipata e integrata dell'insediamento umano in tutti i paesi; (11.4) Rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo.

7 Non più un'ottica concentrata sul solo profitto, ma su altre fondamentali componenti del benessere collettivo e individuale: salute, benessere psichico, equilibrio tra specie, rispetto dell'ambiente naturale, equilibrio tra vita privata e vita lavorativa, cooperazione e solidarietà, appartenenza sociale e comunitaria, fiducia negli altri e nelle istituzioni. Fra le azioni di resilienza trasformativa vengono considerate prioritarie la salvaguardia dei beni comuni e la promozione di comportamenti economici orientati al benessere collettivo; la salvaguardia ed il rafforzamento dell'infrastruttura culturale favorendo una relazione integrata fra gli ambiti della cultura, dell'educazione e del turismo.

8 Nell'*approccio funzionalista (o ecocompatibilità)*, il territorio e l'ambiente forniscono "supporto" al processo di sviluppo economico globale, ma rimangono una struttura "logistica" da ottimizzare in funzione dell'aumento della produttività del sistema delle imprese locali nella competizione globale. Si afferma il carico sostenibile (carrying capacity, ecological footprint) e si fa strada il concetto di trasferibilità del degrado. Nell'*approccio ambientalista (o biocentrico)*, invece, le leggi autonome dell'ecologia (che regolano i processi riproduttivi dell'ambiente naturale) diventano la guida della pianificazione (landscape ecology).

9 (1) Ripensare (e recuperare) i valori di riferimento, dalla fede nel dominio sulla natura alla ricerca di un inserimento armonioso nel mondo naturale (*rivalutare*); (2) dal cambiamento dei valori a una visione diversa del mondo e della realtà (ricchezza/abbondanza, rarità/abbondanza) (*riconcettualizzare*); (3) adeguare l'apparato produttivo e i rapporti sociali al cambiamento dei valori (*ristrutturare*); (4) coltivazione dei rapporti sociali, equa ripartizione delle ricchezze e accesso al patrimonio

ambiente e/o territorio) non è un microcosmo chiuso, ma il nodo in una rete di relazioni trasversali virtuose e solidali volta a sperimentare pratiche di rafforzamento democratico sulla base dell'appartenenza e della partecipazione attiva.

Altri riferimenti ed indirizzi di lavoro sono riconducibili al *service learning* a partire dal pensiero di Dewey (1925), ad un'educazione che si compie tramite il coinvolgimento attivo e consapevole alla vita della comunità, così come il concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione trasformatrice del mondo di Freire (2002). Più di recente, gli studi sulla *social innovation* (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010) che indaga le modalità attraverso le quali i processi di innovazione, che partono da una singola esperienza, si sviluppano progressivamente verso un cambiamento sistemico; le *community of practice* (Wenger, 1998), l'apprendimento espansivo (Engeström, 1987) e trasformativo (Mezirow, 2003). In chiave pedagogica, il territorio si coniuga come *pratica fisica* in quanto luogo primo dei vissuti della quotidianità e fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti (*principio dell'abitabilità*); come *pratica culturale*, poiché genera la memoria, la storia, le consuetudini, il linguaggio della comunità (*principio dell'approdo*); come *pratica sociale e relazionale*, in quanto rappresenta anche spazio di aggregazione (*principio sostenibile*); infine, come *pratica di apprendimento* qualificante per la rigenerazione urbana del territorio (*principio resiliente*).

L'abitare e l'approdo ben si coniugano con il principio della sostenibilità e della resilienza. Per contribuire nel disegno di nuove pratiche di apprendimento del territorio è opportuno dapprima ripensare il suo significato per poi progettare interventi educativi e formativi finalizzati alla creazione di *poli rigenerativi nei piccoli borghi* nella direzione di sviluppo della cultura e del lavoro.

4. Combinare le pratiche sostenibili con i principi resilienti: una buona pratica di successo

Numerose sono le iniziative¹⁰ che fondano le proprie politiche di crescita territoriale nella direzione dello sviluppo sostenibile. Altrettanto numerosi i progetti in grado di connettere le *pratiche sostenibili* ed i *principi resilienti* per una nuova

naturale (classi, generazioni, individui), riduzione dei consumi (*ridistribuire*); (5) produrre in massima parte a livello locale i prodotti necessari a soddisfare i bisogni della popolazione, in imprese locali finanziate dal risparmio collettivo raccolto localmente (*rilocalizzare*); (6) diminuire l'impatto sulla biosfera dei diversi modi di produrre e di consumare (limitare il sovraconsumo e lo spreco) (*ridurre*); (7) *riutilizzare*; (8) *riciclare*.

- 10 *Il futuro sostenibile dell'Appennino e delle aree interne* (Fondazione Appennino), un progetto che prevede la realizzazione di una piattaforma analitica, sulla base del know how dei soggetti coinvolti, che possa "certificare" la sostenibilità di aziende, territori e prodotti dell'Appennino e, in particolare delle aree interne dell'Italia; *La sostenibilità si insegna e si impara* (CICMA), un progetto che ha l'obiettivo di favorire interventi istituzionali per promuovere l'uso dell'acqua di rubinetto e ridurre l'uso della plastica (installazione di erogatori, e così via), rendendo le ragazze e i ragazzi consapevoli e protagonisti del cambiamento; *Shaping Fair Cities – Integrare l'Agenda 2030 nelle politiche locali* (ISPRA) per sensibilizzare e mobilitare i cittadini sui temi dell'inclusione e del contrasto alla povertà, valorizzando e potenziando il ruolo del territorio e del governo locale; *KnowledgeVsClimateChange. Comunità in transizione per la Periferia Sud di Reggio Calabria* (Città Metropolitana di Reggio Calabria) per accrescere le competenze di giovani under 35 in tema di sostenibilità e innovazione, con particolare riferimento all'educazione sui processi circolari e buone pratiche per i Goal 11 e 13 dell'Agenda 2030; *Torino city lab – Lab Sharing and Circular Economy* (ISPRA) per selezionare imprese interessate a sviluppare e testare nuovi servizi/processi/prodotti/tecnologie nell'ambito dell'economia collaborativa e circolare che rispondono alle sfide sociali emergenti nelle periferie torinesi.

modalità di riqualificazione delle aree urbane del territorio: in questo spazio si iscrive un nuovo ambito di ricerca che si fonda sulla connessione tra apprendimento e territorio.

Nella situazione attuale, la vera forma di rilancio è di investire in pratiche di apprendimento innovative facendo leva sul bagaglio di competenze che contraddistingue la comunità locale. Di particolare rilevanza, anche nell'ottica di sviluppo di una *professione e professionalità futura*, è la necessità di fornire delle occasioni concrete di formazione al lavoro per coloro i quali avvertono più di tutti le conseguenze di questa nuova forma di crisi.

Su queste premesse si fonda un esempio di buona pratica attuata da un gruppo di ricercatori (pedagogisti, architetti, economisti ed esperti di politiche del lavoro) insieme ad alcuni organismi regionali (Lazio Innova) con l'obiettivo di rendere un piccolo borgo¹¹ una *comunità ospitale e resiliente*.

Il progetto, dal titolo "*Bottega Artigiana. Promuovere esperienze di apprendimento sul lavoro per i giovani attraverso la riscoperta dell'intelligenza pratica in ottica sostenibile*", si propone come un approccio innovativo di formazione *sul e per* il territorio (Eraut, 2000; Herrera-Reyes *et al.*, 2015; Mannese, 2012; Sadler, 2006) al fine di sviluppare una strategia di *apprendimento situato* (Braga & Di Nicola, 2020; Castagna, 2016; Mortari, 2006) volta, da un lato, ad accompagnare i giovani nel mondo del lavoro sulla base delle opportunità locali attraverso percorsi di formazione e di inserimento professionale nella Bottega Artigiana con il supporto di soggetti esperti al fine di sviluppare il potenziale – che molto spesso rimane taciuto – durante la fase che li porta dall'adolescenza alla vita adulta; dall'altro lato, invece, consentire ai giovani, attraverso l'apprendimento delle tecniche e delle strategie del lavoro artigianale, di rendersi protagonisti attivi attraverso un metodo di attualizzazione delle pratiche professionali con il supporto della rete.

Alle diverse azioni della ricerca – conclusasi nel mese di dicembre 2020 – hanno partecipato complessivamente 60 soggetti sulla base di un campionamento probabilistico a scelta ragionata, ovvero considerando come unico requisito l'interesse e l'attenzione verso un nuovo modello di rigenerazione urbana. Il campione è stato coinvolto in sei focus group (*prima azione*) e nella sperimentazione della Bottega Artigiana (*seconda azione*). Il focus group ha consentito di tracciare le possibili opportunità per promuovere delle strategie di sviluppo della comunità locale sulla base degli obiettivi di apprendimento delineati dalle azioni sostenibili:

- la comunità territoriale si mobilita per comunicare bisogni e proposte, portare idee, collaborare nel fare, in modo sostenibile ed inclusivo (*goal 11*);
- il territorio si candida ad essere "laboratorio" di incontro e di idee di comune interesse, di iniziative e progetti in risposta ai bisogni collettivi (scuola, lavoro, ambiente) (innovazione sociale) (*goal 4 e 8*);
- spazi, servizi, risorse, modelli di partenariato sono ripensati e ridisegnati dalla comunità nel suo insieme (cittadini, istituzioni, istruzione e cultura, imprese, associazioni, e così via) attraverso azioni di co-design e innovazione aperta (*goal 11*);

11 Serrone è un piccolo borgo nell'area nord del frusinate che dal 2018 ha inserito all'interno delle proprie politiche di sviluppo locale il tema della sostenibilità e della resilienza trasformativa. Per l'originalità dei contenuti, per la metodologia indirizzata allo sviluppo sostenibile e resiliente e per i risultati conseguiti, il progetto ha ricevuto il premio "*Per un'impreditoria inclusiva, etica e sostenibile*" da parte di QVC Italia nell'ambito della cerimonia CRESCO Award Città Sostenibili nel novembre 2020 organizzata dall'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani) e dalla Fondazione Solidalis.

- l’Ente locale come contesto di ascolto e analisi, di indirizzo di lungo periodo, di presidio delle regole della crescita (governance e pianificazione) (*goal 8*).

Il modello della Bottega Artigiana, invece, costituisce uno strumento-guida per favorire la riqualificazione del patrimonio culturale ed ambientale della comunità. Partendo da una lettura condivisa delle azioni sostenibili e dall’analisi del fabbisogno del territorio, è stato possibile evidenziare quanto sia importante investire nell’agency delle persone per definire e potenziare, attraverso la rete di relazione con le realtà lavorative, la comunità in quanto borgo-cantiere nella prospettiva sostenibile e resiliente. Lo *spazio della tradizione* è stato funzionale per facilitare l’approccio dei giovani con le tecniche e i mestieri del passato, per risvegliare in loro la motivazione ed il senso di partecipazione attiva alla comunità. Lo *spazio dell’innovazione*, invece, ha voluto coltivare un ambiente digitale, con la produzione di dieci videolezioni, con un repertorio di conoscenze trasferibili alla singola persona.

Il modello della Bottega Artigiana ha contribuito a delineare dei percorsi innovativi nel connubio tra educazione e formazione rendendo partecipi i giovani in esperienze di apprendistato al mestiere. Ha consentito inoltre di:

- favorire la riscoperta e valorizzazione dell’approccio e delle tecniche ai mestieri locali;
- mettere a disposizione sul campo il bagaglio di competenze tecnico-professionali;
- motivare e rendere consapevoli i giovani delle proprie capacità e del proprio valore;
- promuovere nuove forme di protagonismo giovanile.

Con lo strumento qualitativo per la valutazione del cambiamento/trasferibilità (SqvCT) è stato possibile, invece, monitorare l’impatto e la validazione del modello¹².

L’SqvCT è uno strumento di rilevazione qualitativa per acquisire dal discente giudizi su quanto l’intervento formativo abbia contribuito al cambiamento della persona, della sua attività, la motivazione e contribuisce al contempo all’analisi del fabbisogno formativo e alla valutazione dell’impatto della formazione, e delle altre leve gestionali, verificando i comportamenti professionali osservabili e i risultati ottenuti. Ha contribuito inoltre nella proposta, anche in ottica futura, di un percorso di pratiche formative e professionali nella direzione dello sviluppo sostenibile del territorio.

12 I principali interrogativi sono stati i seguenti: In quale misura ritiene che la partecipazione alle attività le sia stata utile nella sua esperienza personale e di lavoro? Che cosa in particolare ritiene di aver avuto l’opportunità di utilizzare meglio e per quali motivi? Quanto ritiene che l’apprendimento conseguito si sia effettivamente tradotto in un cambiamento del suo modo di operare? In quale misura possono essere ascritti all’esperienza di formazione gli eventuali miglioramenti che ha avuto modo di constatare durante la sua esperienza di apprendimento? Quanto e come sono cambiati i suoi comportamenti verso il lavoro ed il territorio per effetto dei percorsi formativi proposti? Quali cambiamenti di comportamento ritiene che abbiano osservato i suoi compagni? In quale misura e per quali motivi l’aver partecipato al percorso di formazione esperienziale la fa sentire diverso da coloro che non ne hanno fatto parte? Quanti e quali ostacoli o interferenze ha incontrato nel territorio nell’applicare quanto appreso? Quali fattori del territorio ritiene possano o potranno favorire il concreto utilizzo di quanto appreso? In quale misura ritiene che i miglioramenti nella prestazione e nei comportamenti personali e di lavoro derivati dal percorso formativo possano essere rilevanti per il futuro?

Nella correlazione tra l'SqvCT e il modello della Bottega Artigiana si evidenziano delle variabili significative rispondenti alla mappatura delle competenze territoriali che individuano nelle capacità sostenibili e resilienti il file rouge per la rigenerazione e riqualificazione della comunità.

Il territorio si traduce in *laboratorio agentivo* in cui le giovani generazioni hanno la possibilità di conoscere, apprezzare e valutare le reali esigenze formative ed educative esistenti. In modo particolare, emergono come variabili significative:

- le competenze dell'apprendere ad apprendere per lo sviluppo di un'identità professionale (45,6%);
- la promozione di un'educazione alla sostenibilità (65,8%);
- lo sviluppo del pensiero critico, l'imparare a fare domande appropriate, la formulazione di ipotesi attendibili, l'individuazione dei metodi per verificare le supposizioni alla base del compito di apprendimento (50,3%);
- l'attenzione alla pianificazione di percorsi di formazione alla salvaguardia dei mestieri attraverso il ricorso ad ambienti digitali ed a una nuova riorganizzazione del lavoro (31,6%);
- l'attenzione alle politiche attuative locali nell'ambito della sostenibilità (81,4%).

Le possibilità di formazione professionale, l'apprendistato cognitivo, la partecipazione sociale e sostenibile costituiscono, dunque, le linee di azione e di intervento per riqualificare e valorizzare i "mestieri locali" consentendo, da un lato, forme di apprendimento lifelong rivolte ai giovani e, dall'altro lato, la trasmissività del sapere e delle competenze da parte dell'adulto-esperto. Ha consentito inoltre di valutare i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce del modello e, allo stesso tempo, effettuare un'analisi specifica dei fabbisogni personali e professionali dei singoli soggetti.

I punti di forza (PF) e le opportunità (O) riguardano nello specifico:

- attenzione allo sviluppo di pratiche di apprendimento secondo la linea metodologica dello sviluppo sostenibile (PF) (85,8%);
- attenzione alla pianificazione di percorsi di formazione alla cultura del territorio (PF) (55,6%);
- attenzione alla pianificazione di percorsi di formazione alla salvaguardia dei mestieri attraverso il ricorso ad ambienti digitali ed a una nuova riorganizzazione del lavoro (PF) (77,5%);
- forte sentimento di appartenenza della comunità locale (O) (98,8%);
- forte attenzione alle politiche attuative locali nell'ambito della sostenibilità (O) (81,4%).

Per quanto riguarda, invece, i punti di debolezza (PD) e le minacce (M):

- infrastrutture inadeguate per accesso ai servizi di interesse collettivo (mobilità e viabilità, reti e connettività, spazi, cura della persona e salute) (PD) (42,5%);
- carenza di luoghi ricreativi e di rilancio della creatività (PD) (12,3%);
- assenza di infrastrutture adeguate per la connettività (PD) (35,4%);
- mancanza di prospettive lavorative per abbandono dei luoghi e delle attività, scarsa imprenditorialità e proattività (M) (11,6%);
- debole conoscenza delle peculiarità e valori della comunità/borgo sia interna sia presso comunità esterne (M) (10,1%).

I risultati emersi dalle azioni del progetto convergono con i riferimenti esistenti in letteratura sia rispetto all'ambito dell'apprendimento e del territorio sia in quello più specificatamente orientato allo sviluppo sostenibile. In quanto modello di formazione professionale, lo *sviluppo sostenibile* fornisce delle concrete opportunità di coltivazione di un proprio abito professionale e di «eliminare vari tipi di illibertà che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agire secondo ragione» (Sen, 2001, p. 18) tanto da *rappresentare una concreta risposta alle problematiche generate dal Covid-19* all'interno del quale i possibili sviluppi futuri si basano sulla contaminazione culturale, lavorativa e sul vivere la quotidianità del borgo.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Analikwu, C.V., & Schwartz, H.M. (2017). Multi-Agent Learning in the Game of guarding a Territory. *International Journal of Innovative Computing, Information and Control*, 13, 6, 185-1872.
- Assifero (2020). *Costruire una comunità di pratica tra fondazioni di comunità: un approccio sistemico agli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma.
- ASviS (2020). *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., Giovanni, E., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*. Bruxelles.
- Bizzocchi, A. (2020). *Covid 19(84). Oltre il Corona Virus*. Brescia: Independently published.
- Braga, A., & Di Nicola, D. (2020). *La progettazione formativa per il cambiamento organizzativo*. Londra: Pearson.
- Calvino, I. (1966). *Marcovaldo*. Einaudi: Torino.
- Castagna, M. (2016). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, metodi e strumenti per il formatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2019). *Rotta verso il futuro*. Salonicco: Nota informativa.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cushing, A.M. (2015). Learning patient-centred communication: The journey and the territory. *Patient Education and Counseling*, 98, 10, 1236-1242.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1925). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Eraut, M. (2000). Non formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- European Commission (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019). *The European Green Deal*. COM(2019) 640 final, 11 December 2019.
- Eurostat (2020). *Sustainable development in the European Union. Overview of progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Heidegger, M. (1976). *Costruire abitare pensare*. Milano: Mursia.
- Herrera-Reyes, A. T., Rivera Méndez, M., & Carmenado, R. (2015). Social Learning in Innova-

- tion for Resilience of a Territory. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2117-2121.
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Latouche, S. (2014). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Mannese, E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria*, 3, 105-106.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Marra, E., & Diamantini, D. (2018). *Territorio, educazione e innovazione*. Milano: Ledizioni.
- Massignan, M. (2020). *Psicovirus*. Brescia: Independently published.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulga, G. (2010). *The Open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2020). *Dream Jobs. Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. Paris.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2020). Learning and Territory. Design as a leverage for sustainable development in local communities. *Form@re*, 20, 2.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030*. Padova: Cluep.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*. Paris.
- WEF (2020). *Jobs of Tomorrow. Mapping Opportunity in the New Economy*. Geneva.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilde, O. (1891). *The Soul of Man Under Socialism*.