



La percezione definisce la prospettiva.  
Saggio sullo sviluppo di approcci capacitanti  
e trasformativi nella dimensione uomo-contesto  
Perception defines perspective:  
Essay on the development of capacitating  
and transformative approaches in the human-context dimension

---

Deborah Re

Settore Formazione - Servizio Civile Nazionale – statocivile@comune.monteparano.ta.it

---

**ABSTRACT**

Between pedagogy readings and theory of human development, it emerges that the passage from a reflection to an action aimed to a change is dominated by perception: in terms of interpretation of information that are received from the external environment, knowledge of those interpretative schemes and of those ways of thinking and ways of acting, they already constituted themselves as awareness, in order to face reality.

So, does a transformative process comes from the awareness of one's own capacities? I believe that research questions often arise from the very moment in which one wonders about how an experience could have created changes at a personal and collective level, about what the variables were and about how it could have become a learning opportunity. The proposal of an action aimed at fostering the awareness of the individual acting in the reference context, aimed at producing change through an intervention in real social situations and the involvement with an active role of the subjects. The methodology is multidisciplinary and it would be interesting if one considered it as such, having more theoretical elements to investigate the field of the person-context relationship with the aim of generating conscious transformation.

Tra le letture di pedagogia e teorie sullo sviluppo umano, emerge che il passaggio da una riflessione a un'azione atta ad un cambiamento è dominato dalla percezione: in termini di interpretazione delle informazioni che si ricevono dall'ambiente esterno, di conoscenza di quegli schemi interpretativi e di quelle modalità di pensiero e azione che per fronteggiare la realtà, si costituiscono già come presa di coscienza. Così, un processo trasformativo nasce dalla consapevolezza delle proprie capacità? Credo che le domande di ricerca spesso nascano proprio dal momento in cui ci si interroga sul come un'esperienza abbia potuto creare dei cambiamenti a livello personale e collettivo, quali sono state le variabili e come essa possa essere diventata occasione di apprendimento. La proposta di un'azione rivolta a favorire la consapevolezza dell'individuo agendo nel contesto di riferimento, finalizzata a produrre il cambiamento, tramite un intervento in situazioni sociali reali e il coinvolgimento con un ruolo attivo dei soggetti. La metodologia è multi-

disciplinare ed è interessante se si considerasse tale, avendo più elementi teorici per indagare il campo della relazione persona-contesto con l'obiettivo di generare la trasformazione consapevole.

#### KEYWORDS

Transformative Learning, Awareness, Combination, Reflection, Agency. Apprendimento Trasformativo, Consapevolezza, Combinazione, Riflessione, Agentività.

## Introduzione

La combinazione culturale che mi spinge a questa riflessione parte dall'indagine di Mezirow (2003) inerente alle strutture mentali che sono alla base di un apprendimento trasformativo: entro questa dimensione mentale si lega il concetto del "Capability Approach" di Sen (1993) sull'apparato delle capacità individuali e dello sviluppo contestuale. La domanda di ricerca mi porta a fare un tuffo pedagogico con Paulo Freire (1970) nel concetto educativo dell'esperienza come vissuto dominato dalle percezioni soggettive che permettono di dare significato a ciò che si sta vivendo e viene interiorizzato, proponendo un approccio scientifico che richiama la ricerca-azione. Emergendo dal discorso dell'esperienza educativa, si fanno delle osservazioni a proposito delle condotte "difensive" dell'individuo spiegato dal punto di vista psico-pedagogico di Kenneth Dodge (1991). Prima di inoltrarvi nella lettura, sottolineo la necessità di presentare diverse angolature teoriche per convergere in una comune prospettiva di un impegno verso l'apprendimento trasformativo, connotato di permanenza e trasversalità.

La caratteristica *unitas multiplex* che qualifica l'essere umano obbliga a considerare, dialetticamente e connettivamente, i molteplici dispositivi scientifici e interpretativi. L'impossibile compito di produrre un apparato interpretativo dell'uomo che presenti l'attributo della completezza può rivestire una consapevole funzione di ideale utopico-regolativo. Tensione utopica che in positivo chiarisce lo sforzo teoretico e pratico che guida il continuo ripensamento dell'esser uomo attraverso un sistema interpretativo aperto, che sappia mettere a frutto il potenziale di una "fraterna collaborazione" con, e tra, i diversi domini conoscitivi che di esso si occupano (Annacontini, 2010, p. 9).

### 1. Quando la ricerca diventa esperienza educativa

Mezirow (1975) attraverso un suo lavoro di analisi e valutazione dei programmi educativi definisce un concetto base: l'incontro con l'esperienza educativa può portare verso un cambiamento individuale e una trasformazione di quelle strutture intrapsichiche quali le prospettive di significato nel soggetto. È in questi anni che Mezirow introduce nel dibattito internazionale sull'educazione degli adulti l'espressione "apprendimento trasformativo"; da allora la sua proposta metodologica ha goduto di grande fortuna generando interesse nel mondo dell'insegnamento, dell'educazione, della formazione e della cura. Secondo le linee dell'apprendimento trasformativo, un adulto può davvero cambiare se nella pro-

pria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un “dilemma disorientante”, un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni. A partire dagli effetti di questo dilemma si inaugura nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento. Mezirow fa un’analisi delle strutture mentali che sono coinvolte nel processo di apprendimento in età adulta e identifica degli schemi di significato come insieme di aspettative, che governano le relazioni di causa-effetto e poi, le prospettive - oppure cornici - di significato che si collocano ad un livello logico superiore e sono costituite da schemi, teorie, proposizioni. Queste prospettive fanno riferimento a quella struttura di presupposti entro la quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata; è in questa struttura che risiedono gli schemi definibili come filtri percettivi che permettono di interpretare la realtà per poi essere interiorizzata entro le prospettive. Le prospettive di significato sono acquisite in maniera acritica già nell’infanzia dalle relazioni con i *caregiver* di riferimento e anche dalle relazioni costituenti il processo di socializzazione; si va a creare un contesto di base apprenditivo proprio perché consolida questi filtri percettivi, e quanto più il contesto è vissuto in maniera emotiva tanto più schemi e prospettive divengono refrattari al cambiamento. Questo vuol dire che si costruisce anche un iter proprio che viene eseguito quando si incontra una nuova esperienza, ed essa viene “classificata” in base proprio a questi elementi; il nodo del discorso – se così si può dire – è che non è la situazione reale in sé portatrice di significato ma è la percezione di essa che la riveste di senso.

### 1.1 Sviluppare riflessione per emergere dall’esperienza

Si accosta alla *vision* trasformativa di Mezirow quella di Paulo Freire, esattamente per la riflessione che smuove attraverso la sua opera “*Pedagogia degli oppressi*” (1971) sulla presa di coscienza di sé stessi come una forma di libertà, un risveglio da una condizione opprimente:

“Ancora una volta gli uomini, accogliendo la sfida drammatica del presente, si collocano di fronte a se stessi come problema. Scoprono di sapere poco di sé, del proprio posto nell’universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più. Del resto, una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé. Quando si riconoscono in questa situazione di tragica ignoranza, si pongono come problema a se stessi, indagano, rispondono, e le loro risposte li portano a nuove domande.”

Un dilemma davvero disorientante, direbbe Mezirow, quando si scopre che si è in una condizione limitante: la comprensione di non aver scelto liberamente una condizione, vuol dire aver attivato delle capacità di pensiero. L’essere nell’esperienza significa trovarsi immerso in una situazione a cui viene attribuito un significato secondo le facoltà percettive, quando queste entrano in contrasto con una necessità interna allora inizia un processo criticizzante<sup>1</sup>(Freire, 1971, p. 13) si può parlare di “coscientizzazione” cioè presa di coscienza che definisco come un processo di riflessione e poi di azione all’interno della struttura psichica modificando le funzioni di pensiero già esistenti, altrimenti si andrebbe in *loop* e non ci sarebbe un apprendimento trasformativo.

Mi viene subito da obiettare che è facile a dirsi, ma non facilmente concretiz-

1 Il termine usato da Freire, lo uso anche in sede, per far riferimento al significato iterativo di una situazione critica in atto.

zabile nell'individuo, soprattutto quando non si ha la piena consapevolezza delle proprie capacità, o meglio ancora dell'opportunità (contestuale) di far emergere funzionalità mentali in atteggiamenti, azioni per migliorare la propria vita. A tal proposito – per poter essere al meglio esaustiva nell'argomentazione – vorrei aprire una parentesi sui *modi del pensare* richiamando Duccio Demetrio (1996). Egli introduce una distinzione semantica tra il pensiero e la pensosità. Il primo dei due termini descrive l'insieme dei prodotti visibili (o invisibili) del pensiero umano: generatori di molteplici costrutti discorsivi e narrativi, funzionali alla risoluzione di problemi o legati al progresso della cultura, della civiltà e alla qualità di vita. In estrema sintesi, potremmo dire che il pensiero rappresenta il *cosa pensiamo* o *cosa è stato pensato* (e fatto, in termini eminentemente materiali, pratici o fattuali). Il secondo termine da considerare è la pensosità. Quest'ultima indica una qualità o forma mentale che agisce sulle proprie manifestazioni con modalità di tipo meta-cognitivo. Essa si iscrive, in sintesi, nei processi di pensiero attinenti al come e perché ogni adulto pensa e agisce (o ha pensato ed ha agito) in un determinato modo, anziché in un altro. In questa cornice di riferimento emerge il ruolo essenziale giocato dalla nozione di pensosità, la quale richiama un pensiero (adulto) riflettente su questioni che superano la dimensione della pura riflessione sull'azione (Gallerani, 2011, pp.75-103).

A questo punto si realizza l'idea che un livello alto di consapevolezza - appunto richiamando Demetrio una meta-cognizione - porti anche ad uno sviluppo del contesto in relazione alla persona, una sorta di ri-contestualizzazione. L'immagine è proprio dell'intreccio di queste due parti, le diverse angolature da cui l'EdA guarda può e deve determinare occasioni di "riflessione". Perché di certo (almeno appoggio questo tipo di approccio) non si deve necessariamente pensare ad un'azione trasformativa come un'*iniezione* di progetti, eventi, situazioni formative e che poi in realtà non smuovono il senso della persona, significativamente si può far sentire quest'ultima protagonista di modifiche, di poter perseguire liberamente e individualmente i propri progetti di vita. Dare la possibilità di vedere come un'opportunità di miglioramento non tanto l'ambiente circostante, ma quanto la capacità di libera scelta: è questo il *medium* tra consapevolezza e trasformazione. Motivo per il quale il metodo della ricerca-azione appare più vicino all'indagine di questo *iter*, e più propenso ad abbracciare visioni multiple come via scorrendo io stessa (consapevolmente) modulo diversi *point of view* per convertire in una progettazione.

In coerenza cito la posizione di impronta più "sociologica" di Amartya Sen: economista, sviluppa il pensiero di crescita umana, considerata da una prospettiva economica/sociale, rilevando delle componenti funzionanti del meccanismo di crescita sociale come parti dominanti dell'interazione dell'uomo-ambiente, il modo di agire e il fare esperienza, che sono sia modificabili, e cioè si sviluppano, ma possono essere anche acquisite, proprio dall'interazione.

Queste "componenti" sono le capacità. Che cosa sono le capacità? Sono le risposte alla domanda: *cos'è in grado di fare e di essere questa persona?* Sen le chiama "libertà sostanziali", insieme di opportunità di scegliere e agire, "la capacità di una persona riguarda le combinazioni alternative di funzionamenti che è possibile per essa realizzare (Nussbaum, 2012, p. 28). L'analisi dell'economista Sen abbraccia dunque tre sfere della persona, quale sfera sociale, politica ed economica. Da un punto di vista formativo di ricerca, un'analisi olistica è necessaria quando si tratta di porci delle domande sul come creare opportunità di miglioramento. Quali vere opportunità di agire e scegliere offre la società?

## 2. Le capacità che trasformano il contesto

Secondo questo *background*, il presupposto è che l'esperienza rappresenta una dimensione spazio-temporale che viene interiorizzata attraverso un meccanismo di apprendimento di *pensabilità* e *agentività*. Questi due concetti sono intesi come momenti associabili al pensare all'agire. In questa sede si intende la *pensabilità* come capacità di riflessione dell'uomo che comporta il pensare sul concreto, cioè il pensare azioni, persone ed esperienze; una pensabilità precedente all'azione che implica valutazione della realtà oppure – ed anche – una pensabilità successiva all'azione come riflessione critica, di apprendimento.

Mentre si intende l'*agentività* come la capacità di mettere in atto azioni "pensate", agire sulla realtà intenzionalmente e con uno scopo. È intesa capacità in quanto l'azione svolta comporta un iter cognitivo destinato a produrre effetti di cambiamento sul contesto, non si tratta di azioni inconsapevoli. Vi è un livello di riflessione molto alto per la capacità di *agency*.

Si può parlare quindi di capacità del *saper pensare* e capacità del *saper agire*, come delle competenze che si acquisiscono nel tempo, nell'esperienza e nella conoscenza. Interagiscono tra loro producendo degli effetti anche verso l'ambiente, la stessa pensabilità essendo caratteristica cognitiva, razionale e logica dell'uomo e diviene azione, che si riversa negli aspetti di comportamenti e atteggiamenti verso l'esterno, sulla realtà producendo trasformazione. Questo meccanismo psichico è strettamente legato alle relazioni con l'ambiente sociale, riscontrando una conferma dalle teorie socio-costruttiviste che ritengono che l'esperienza sociale contribuisce alla costruzione di personalità e di condotte.

L'esperienza è intesa come il vivere in senso fisico ed emotivo una situazione concreta, caratterizzata da un tempo e da uno spazio, nella quale il soggetto riversa comportamenti e quindi azioni e allo stesso tempo va a compiere un'interiorizzazione di quella esperienza in termini di riflessione e anche presa di coscienza. Si assiste ad una partecipazione attiva del soggetto quando fa esperienza, qualsiasi essa sia costituisce una fonte di conoscenza nuova; durante il corso della vita le esperienze non sono identiche, ognuna è dominata da *causalità* e contingenza poiché il nostro vivere non è una dimensione statica di fenomeni, riservando all'uomo situazioni di vita assolutamente nuove e disorientanti. Vi è una rilettura dell'esperienza, un cambio di prospettiva: a un progressivo abbandono della prospettiva statica (dove esperienza è ripetizione) si sostituisce l'adozione di una prospettiva dinamica (dove esperienza è saper risolvere problemi inediti) (Meghnagi, Mora, 2018, pp. 63-83).

Il tema che si pone con forza è quindi quello dell'apprendimento permanente, inteso come potenzialità di sviluppo e di scelta, di valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa, anche in vista di percorsi individuali e innovativi (Ellerani, 2013, p. 21). Questa argomentazione deve portare a considerare un elemento importante inerente al rapporto uomo (inteso come insieme multidimensionale bio-psico-sociale) e ambiente (nella molteplicità delle sue manifestazioni naturali, sociali, culturali e via dicendo) come processo di continua e reciproca co-evoluzione, formazione e tras-formazione.

Necessariamente l'ambiente sociale è dominato da una cultura che definisce l'essere dell'individuo creando abiti mentali peculiari, e per quanto riguarda l'apprendimento, la cultura tradizionale lo persegue attraverso degli schemi consolidati del tempo, dai quali si creano credenze che diventano valide e condivise proprie di una società.

A questo punto, in coerenza con una visione di sviluppo e trasformazione della condizione umana, la validità di credenze deve essere messa in discussione per

ratificarle, questa osservazione spiega la legittimità di teorie ricostruttive perché non pretendono di essere assolute, ma invece sono soggette a conferma e falsificazione attraverso un elemento costitutivo del sistema sociale e culturale, quale il dialogo. La parola, l'interazione, lo scambio informativo sono gli ingranaggi da tenere sempre in movimento per produrre conoscenze e relazioni, per produrre quelle domande problematiche nell'uomo sul chi è, sul chi vuole essere e per il suo agire.

### 3. L'agire consapevole entro il paradigma del cambiamento

Lo studio dei contesti capacitanti ha come *focus* la relazione uomo-contesto, due dimensioni in continuo processo osmotico<sup>2</sup>.

Interessante questo parallelismo dell'immagine osmotica di quelle parti come persona e contesto in maniera spontanea oltrepassano le barriere mentali (la membrana semipermeabile) per raggiungere soluzioni più concentrate. Un processo che ha quindi anche un senso: ricerca di inclusività e adattamento, caratterizzata dalla modifica dell'ambiente interno ed esterno con lo scopo di equipararsi.

È in questo spazio che ci si interroga sul *modus operandi* dell'individuo:

In che modo percepisco la realtà e come la interpreto?

Per darci una risposta si vuole richiamare il *Social Skills Deficit Model* di Kenneth Dodge (1991), come uno stimolo di riflessione a proposito del processo di apprendimento e dell'aspetto cognitivo dell'esperienza. Una componente legata a questo processo è l'aggressività, il comportamento difensivo (così come si è menzionato prima) si concretizza dopo l'interpretazione delle informazioni che il contesto sta offrendo. Nella modalità di elaborazione, la selezione delle risposte provocano il comportamento. C'è un ruolo molto attivo in questo processo, ma dominato da stati inconsci e a volte da disturbi psichici generando comunque una emotività molto importante tanto da creare un impatto sul modo di interpretare, o meglio richiamando Dodge, sull'elaborazione delle informazioni.

A questo punto ci si può chiedere se effettivamente il contesto concorrere alla replica di comportamenti aggressivi, se si possono ricercare delle cause e innescare stimoli trasformativi, perciò due scenari:

1. contesto capacitante in termini di stimolazione positiva di emozioni, di occasioni di confronto e incontro tra persone, di opportunità di espansione della libertà e delle capacità. Crescere in questo spazio favorisce un processo di elaborazione delle informazioni predisposto ad un atteggiamento trasformativo?
2. contesto più refrattario e delimitato, carente di relazioni e diversità, poca apertura al nuovo e forte senso dell'identità sociale. Il meccanismo di elaborazione comporta un atteggiamento aggressivo (difensivo) rispetto a situazioni nuove che son percepite come esperienze negative già vissute.

Attuando un comportamento praticamente sempre simile e non predispone una trasformazione.

2 Inteso proprio nella sua accettazione scientifica di passaggio spontaneo di un solvente (persona o contesto) attraverso una membrana semipermeabile (schemi mentali), dalla soluzione in cui i soluti sono più diluiti a quella in cui sono più concentrati.

Può apparire semplice dare una risposta, nella prima situazione le probabilità di successo per una crescita sia individuale che del contesto è maggiore rispetto alla seconda situazione in cui si incontrano tanti ostacoli, e diventa difficile che un individuo possa emergere.

L'intervento educativo si può inserire in questo scenario, identificare l'educazione come fattore abilitante di processi di innovazione significa riaffermarne la sua funzione emancipativa nei confronti dei soggetti individuali e collettivi ed al contempo trasformativa dei contesti di vita. Questo tipo di educazione orienta il soggetto verso l'acquisizione di consapevolezza, responsabilità e capacità trasformativa di se stesso e delle proprie condizioni di vita, grazie allo sviluppo di quelle conoscenze e competenze necessarie a modificare i propri bisogni formativi in «motivi di sviluppo». In altre parole, con l'educazione il soggetto storico, portatore di una specifica domanda di formazione, diviene agente trasformativo delle condizioni e dei fattori che ne impediscono di esprimere e realizzare le comuni aspirazioni al cambiamento e capace di affrontare i problemi della vita quotidiana con strumenti educativi (Tani, F., Bagatti, E., 2003, p. 57).

Ritornando alla domanda, tutto questo meccanismo quindi porta ad una risposta che si vuol definire difensiva, in quanto porta a rinforzare quei punti di forza che sono stati valutati tali durante l'esperienza. La motivazione è strettamente legata alla replica dello stesso comportamento che ha generato effetti positivi. La chiave di svolta trasformativa potrebbe risiedere proprio in questo preciso step del *continuum* apprenditivo: "si tratta di un processo razionale di apprendimento che avviene all'interno della dimensione della consapevolezza; è un impiego metacognitivo del pensiero razionale che trasforma una cornice di riferimento acquisita – un atteggiamento mentale o una visione del mondo composta da premesse che orientano e da aspettative che coinvolgono valori, convinzioni e concetti – esaminandone gli assunti di fondo" (Mezirow, 2003, p. 129).

Queste parole lasciano trasparire la consapevolezza e l'autoriflessione sulla parte nascosta dell'io, la massa che cade a picco nella profondità degli abissi: l'*iceberg*, immagine suggestiva e peculiare di ogni individuo proprio per la sua caratteristica di essere un'enorme massa visibile solo per il dieci per cento fuori il mare, la restante parte rimane sommersa così. Ciascuno di noi è un *iceberg*, l'espressione comportamentale, gli atteggiamenti, le relazioni sono una piccola parte del mondo sommerso, dipende cosa regna in questa profondità e trasformarla per evitare che possa diventare pericolosa per chi naviga intorno a noi.

## Conclusioni

Entrare in contatto con un contesto nuovo mi fa meraviglia. Scoprire il nesso relazionale tra le persone e tra le persone e l'ambiente, genera una riflessione, ponendo l'io protagonista che sta vivendo una determinata esperienza e capire che impatto ha il "nuovo" nel percorso di vita. Mi chiedo se in tutti gli individui nascono queste domande e riflessioni quando si trovano in situazioni nuove, se c'è una forma attiva di pensiero sul qui ed ora. Il mio approccio agli studi e ricerche relativi alla dimensione trasformativa nel rapporto uomo-contesto ha aperto una riflessione su come avviene la trasformazione dell'individuo verso la realizzazione di sé stesso. Perché, ad oggi, diventa un nodo della modernità quello dell'individuo disorientato, messo davanti a scelte difficili che impediscono la realizzazione dei propri desideri. Quando si incontra il problema, l'uomo vuole trovare la soluzione e scava nel suo bagaglio delle capacità, si guarda intorno e nel contesto vuole trovare opportunità.

La dimensione esistenziale della persona, anche per un intervento tras-formativo, tiene conto della molteplicità contestuale che va dalla famiglia alla scuola, dal gruppo dei pari al lavoro in una forma co-partecipativa; una coesione che pone come punto di domanda a che tipo di prosieguo stia dando luogo in termini di emancipazione o regressione. L'approccio dell'apprendere dall'esperienza, prendere consapevolezza è un processo valutativo che una persona mette in atto, assolutamente con le proprie facoltà di giudizio (di se stesso e della realtà), con le capacità di percezione e interpretazione che lo caratterizzano. Il paradigma del cambiamento diventa il quadro concettuale che perimetra lo spazio entro cui l'agire teorico e pratico della scienza si possono considerare legittimi, comprensibili, attinenti e rilevanti per la risoluzione di problemi che solo in tale spazio possono essere formulati (Annacontini, 2010, p. 54). Il valore continuo e permanente dell'apprendimento inteso come riflessione critica, auto-consapevolezza e adattamento alla dinamicità della vita, diventa la possibilità per la persona di "riflettere" su posizioni e ruoli all'interno della società, come una valutazione su se stessi e sul mondo per il bisogno di adattamento.

L'interiorizzazione di un'esperienza è momento di apprendimento se essa genera un senso e un significato valoriale. L'esperienza diventa vettore di abilità e capacità insiti nella persona ma che assumono forma attraverso l'azione. Se nella fitta rete delle relazioni si combinano conoscenze generandone altre sempre più esclusive, ci deve essere un impatto anche sul "dimensione consapevolezza" che miri a riflessione e anche trasformazione di quegli schemi mentali molto spesso immaturi e refrattari.

Voglio illustrare in maniera schematica un iter utile per un intervento di ricerca e che è frutto anche di mia riflessione esposta finora:

Creare un'opportunità (approccio alle capacità)  
di essere *nel mondo* (coscientizzazione)  
che presuppone un atteggiamento proattivo (agentività),  
più propenso ad accettare il cambiamento e più flessibile (apprendimento  
trasformativo).

È in questa dimensione che l'Educazione degli Adulti cerca a fondo le motivazioni del soggetto alla formazione, considerando le aspettative, i bisogni per creare nuovi modelli sempre aperti alla crescita di una libertà individuale di scelta, nonché anche allargare quelle opportunità che il territorio o la società offre.

Accade anche che il soggetto non possiede una sufficiente capacità di riflessione e che lo porta a non scegliere in quanto pesano delle condizioni esterne che fungono da barriera per un'emancipazione, per un uscire fuori e in queste situazioni non è facile agire in termini formativi.

È il caso di studiare cosa circonda l'individuo, la sua dimensione anche psichica per fornire esperienze capaci di abbassare le difese e vedere oltre. L'età adulta è un momento in cui il processo formativo si scontra con menti già consolidate, se durante l'infanzia l'educazione deve porre le basi, nell'età più matura della vita deve mettere in crisi quegli assunti che non permettono di svilupparsi.

Si vive in una realtà sempre più interconnessa a livello più virtuale che fisico, in cui l'apporto innovativo e di cambiamento non è relativo all'aggiunta del "nuovo", ma è quello di "combinazione" di più elementi generanti nuovi esiti.



## Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2010). *Lo sguardo e la parola*. Modugno: Progedit.
- Colucci, F., Colombo, M., Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, L'autobiografia come cura di sé*. Milano: R. Cortina
- Dodge, K.A. (1991) *Emotion e social information processing*. In J. Garber e K.A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and disregulation* New York: Cambridge University Press, pag. 159-181.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del Opprimido*. Montevideo: Tierra Nueva (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano, 1971)
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale*. Firenze: University Press
- Gallerani, M. (2011). *L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione*. In Castiglioni M., *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli
- Meghnagi, S., Mora, F. (2018). *Competenze nel mondo del lavoro*. In *Fondazione Agnelli. Le competenze*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's reentry programs in community colleges*. New York: Columbia University.
- Mezirow, J. (2003). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M., C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino
- Sen A. (1993), *Capability and Well Being*, in M.C. Nussbaum, A. Sen (eds), *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Tani, F., Bagatti, E. (2003). *Il bambino aggressivo*. Roma: Carocci.