



Ripensare l'ambiente educativo come luogo di appartenenza e di costruzione di valori

Rethinking the educational environment as a place of belonging and building values

Michela Baldini

Università di Firenze – michela.baldini@unifi.it

Maria Ricciardi

Università di Salerno – maricciardi@unisa.it

Denis Francesconi

University of Vienna – denis.francesconi@univie.ac.at

Giosuè Casasola

Associazione, La Viarte Onlus – giosue.casasola@laviarteonlus.it

ABSTRACT

This paper presents the permeability and contamination between non-formal, informal and formal contexts as the core of the educational ecosystem. In the “inter-field” between capabilities and education, the paper focuses on the theme of co-responsibility and agentive responsibility: in this way it is possible to build a welfare of capabilities, such as to favor the free realization of people’s potential. From this point of view, educational practices must be able to recognize the agency of informal networks and encourage collaboration between formal and informal networks, in view of the establishment of flexible and open educational ecosystems capable of co-existing with the complexity of modern societies. In this perspective, educational processes play a decisive role in transforming learning and knowledge into choices and decisions, in the dual awareness of the person as an end in itself and of the pluralism of values.

Questo paper presenta la permeabilità e la contaminazione tra contesti non formali, informali e formali come il core dell’ecosistema educativo. Nell’“intercampo” tra capacitazione e formazione, il paper pone l’attenzione sul tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva: in questo modo è possibile costruire un welfare delle capacitazioni, tale da favorire la libera realizzazione delle potenzialità delle persone. Da questo punto di vista le pratiche educative devono essere in grado di riconoscere l’agentività delle reti informali e favorire la collaborazione tra reti formali e informali, in vista della costituzione di ecosistemi formativi elastici e aperti in grado di co-esistere con la complessità delle società contemporanee. In questa prospettiva,

* **Attribuzione:** Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, il paragrafo 1 è stato scritto da Michela Baldini, il paragrafo 2 da Maria Ricciardi, il paragrafo 3 da Denis Francesconi, il paragrafo 4 da Giosuè Casasola.

i processi educativi hanno un ruolo decisivo nel trasformare gli apprendimenti e i saperi in decisioni e scelte, nella duplice consapevolezza della persona come un fine in sé e del pluralismo dei valori.

KEYWORDS

Educational ecosystem; Generative welfare; Informal networks; Permeability of educational contexts; Choice education.

Ecosistema educativo; Welfare generativo; Reti informali; Permeabilità dei contesti educativi; Educazione alla scelta.

1. Educare alla scelta: una progettualità educativa per la costruzione di valori

Al fine d'indirizzare lo sviluppo della società cercando di incanalarlo in sentieri ben precisi, occorre progettare un lungo percorso educativo che si dimostri capace di promuovere una "cultura responsabile". Il fine di questo particolare cammino è la creazione di una società che possa dirsi accogliente, inclusiva e solidale nei confronti di ogni suo membro, che promuova nel singolo una sensibilità verso i problemi propri, ma soprattutto altrui, che prepari a fornire soluzioni a questi problemi che possano risultare innovative ed alternative, che favorisca nel cittadino l'apertura nei confronti di un'attitudine alla ridefinizione di esperienze, conoscenze e valori.

La progettualità educativa, insieme a intenzionalità, deontologicità e riflessività (Milani 2013; Milani, Deluigi 2010), si propone come metacompetenza fondamentale al fine di intraprendere un percorso pedagogico ed educativo che favorisca, nei soggetti, una sorta di «coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)» (Wittorski 1998, p. 58). La progettualità si dimostra quindi indispensabile non solamente per indirizzare le azioni verso un obiettivo ben preciso ma, permeando ogni aspetto della pratica educativa, funge da mappa per il raggiungimento di una meta prefissata. Mostra sentieri e possibilità, aiuta a superare o ad aggirare gli ostacoli che si pongono sul cammino della pedagogia proponendo e spesso modificando le prassi educative. Un processo che, come questo, tenti di avventurarsi in terreni accidentati non può prescindere da «uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo» (Malavasi 2020, p. 3), la ricerca, in definitiva, di un sentiero che possa dirsi alternativo, senza allontanarsi da un profondo rispetto verso i valori di mutua convivenza. Qualsiasi processo che voglia mantenere un approccio pedagogico non può fare a meno di confrontarsi con le nuove sfide che l'interpretazione di eredità culturali pone; deve dimostrarsi capace di proporre teorie e protocolli operativi che si dimostrino efficaci nei confronti delle sfide che la mutevole società moderna richiede, senza mai tradire le proprie radici e senza perdere di vista, al contempo, la necessità di ripensare gli spazi e i linguaggi educativi in vista di un futuro che, in una società sempre più veloce, si dimostra quanto mai più prossimo. La pedagogia e l'educazione non possono ignorare la mutevolezza di una società moderna la cui rapidità di evoluzione continua ad aumentare ogni giorno di più ricercando un approccio educativo sempre più fluido che sappia tenere conto dei continui spostamenti di equilibrio e della nascita di sempre nuove e maggiori fonti valoriali.

Se, come afferma Margiotta «la qualità e la reale incisività dei processi formativi si proiettano oggi in uno scenario inedito, suscitando pressanti interrogativi in chi ha a cuore un'idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune» (Malavasi 2020, p. 20), risulta essenziale riuscire ad interpretare la società moderna dimostrandosi capaci di accoglierne gli stimoli per poter restituire e promuovere nuovi modelli valoriali che, pur non tradendo l'importanza identitaria, non si frazionino eccessivamente fino a diluire e smarrire il senso del bene comune inteso non solamente come bene della singola società, ma dell'umanità tutta. La risposta a queste pressanti e difficilissime sfide può essere trovata grazie alla pedagogia, che forte della propria multidisciplinarietà e della propria capacità di farsi orizzonte educativo, riesce a proiettarsi nel futuro partendo dal presente e salvaguardando il passato, dimostrandosi una volta di più «scienza capace di anticipare il futuro, in verità e in libertà» (Margiotta 2015, p. 12).

2. Agency e sviluppo: libertà e responsabilità nell'esercizio del potere di definizione di sé

Nella prospettiva ispirata al paradigma della pedagogia come scienza di confine (Mannese 2021; 2019; 2018; 2016), l'attenzione ai percorsi di riflessione sul concetto di educazione e di indagine sui fenomeni concreti di qualificazione dell'apprendimento, si coniuga con lo sforzo di fondare epistemologicamente i concetti teorici tenendo conto dell'interpretazione delle pratiche educative e formative, in un'ottica di apertura verso sfere tematiche affini, riconosciute come ambiti di elezione di altre discipline. È in questo framework che si inserisce il contributo qui presentato. Esso riprende l'apporto fondamentale fornito da Margiotta (2015) in *Teoria della formazione* e da Alessandrini (2013) nel prefigurare prospettive di interconnessione tra capacità e formazione, per affrontare il tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva all'interno di un quadro di sintesi unitaria, in grado di individuare nei fondamenti della pedagogia la chiave interpretativa non riduttiva delle problematiche formative attuali, richiamando i campi, i paradigmi e le strutture del sapere pedagogico.

Nell'«intercampo» di queste prospettive, il tema della corresponsabilità e della responsabilità agentiva richiama la questione posta da Alessandrini (2013) circa la valenza che oggi assume il *capability approach* in ambito educativo e pedagogico, ovvero, come valorizzare il potenziale delle persone come garanzia di un *welfare* in grado di potenziare le *capabilities* dei soggetti.

La lente interpretativa della pedagogia del lavoro delineata da Alessandrini (2013) segna la chiave di volta per il superamento di una visione funzionalistica del rapporto esistente tra la persona e il lavoro. Lo sviluppo del concetto pedagogico del lavoro può snodarsi, infatti, in una dimensione dualistica: sia come promozione della dimensione educativo-formativa che connota il lavoro stesso, sia come preparazione del soggetto al sociale (inteso come Stato etico e come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

Nell'approccio delle capacità, il concetto di *agency* è fondamentale, in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a valori ed obiettivi. L'agentività indica la capacità di intervento efficace rispetto alla realtà e di esercizio di un potere causale, sulla base di scelte di tipo autonomo (Sen 1985). Nel concetto di *agency* si evidenziano le due assunzioni normative su cui si basa l'intero impianto del *capability approach* di Amartya Sen: la considerazione di ciascuna persona come un fine in sé e il pluralismo di valori. L'*agency* rappresenta la facoltà di agire del singolo realizzando cambiamenti le cui acquisizioni sono giu-

dicabili in base ai suoi valori e obiettivi, che non necessariamente contemplano l'incremento del proprio *well-being* (Sen 1984, p. 204; 2000, p. 24).

Le *capabilities* sono diritti essenziali di tutti i cittadini, poteri innati che possono essere alimentati, designano "opportunità di scelta", si sostanziano nel complesso di combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare, configurano "libertà sostanziali" (Sen 2000).

Ponendo la questione del potere di definizione di sé delle persone, secondo Nussbaum (2012; 2010; 2001), si teorizza una "nuova" giustizia sociale. Il *capability approach* innova profondamente il punto di vista pedagogico rispetto ai processi di formazione/lavoro, accendendo i riflettori sui fattori strutturali in grado di favorire la libertà di realizzazione delle potenzialità delle persone. Il diritto di apprendimento è strettamente correlato al diritto di cittadinanza, in una prospettiva *long life* che, riconosciuta come principio nei documenti europei dell'inizio del decennio scorso (AlmaLaurea 2012; European Commission 2011; ILO 2012; Isfol 2012a; 2012b; OECD 2011), oggi deve acquisire concretezza nel "welfare delle capacità". Si tratta di un welfare formativo non imperniato esclusivamente sulle condizioni di occupabilità delle persone quanto piuttosto sul presidio delle opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno, entro il quale «il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un'ottica di *lifelong guidance*» (Alessandrini 2013, p. 65).

La chiave dell'idea di sviluppo come libertà risiede nella visione di una crescita economica che sia soprattutto crescita democratica, ovvero, partecipazione di tutti alle opportunità di evoluzione delle capacità offerte dalle esperienze educative e formative, per l'autodeterminazione e l'autorealizzazione dei progetti di vita di ciascuno, attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui si è portatori. Nell'ottica di una società giusta, la realizzazione sostanziale delle capacità è legata alla responsabilità del soggetto. Nell'ipotesi di Margiotta (2013), infatti, in un «welfare attivo e plurale» il soggetto pubblico garantisce la possibilità di agire sulla base di regole eque e solidali, che riconoscono e tutelano diritti, libertà di partecipazione democratica ed espressione del talento. Ciò vuol dire riconoscere lo specifico potenziale di apprendimento del soggetto e la capacità di coniugarlo con il merito e il talento (Margiotta 2009). Nel passaggio dall'*employability* alla *capability*, è il merito che diversifica i risultati, portando in evidenza l'eccellenza e attribuendo al contesto lavorativo la funzione di "cura dei talenti", così annullando il più possibile il peso dei condizionamenti sociali e culturali d'origine sul potenziale dei lavoratori.

Qual è, dunque, il ruolo del mondo educativo? Qual è il senso della formazione? E quali sono le modalità per perseguire gli obiettivi educativi e formativi nell'attuale panorama segnato da inedite "geografie del lavoro" (Alessandrini 2017)? La risposta a tali questioni si trova nella definizione di esperienza educativa e formativa formulata da Margiotta: «[...] relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, l'empatia in relazione, e in forme particolari di relazione che danno forma alla relazione stessa, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni» (2015, 13). Si tratta di trasformare «[...] i fenomeni naturali della soggettività in apprendimenti personali e le esperienze correlate in capacità intenzionate (capacitazioni) e in potere costituente (*power agentivo*)» (Margiotta 2015, p. 14).

L'attenzione crescente alla qualità degli apprendimenti e, quindi, agli stili cognitivi, alla formazione del carattere, esprime l'esigenza formativa cruciale della contemporaneità, anticipata da Dewey (1949): formare le disposizioni degli individui rispetto all'ambiente sociale in cui vivono. Interpretare questa esigenza significa rileggere i concetti di apprendimento, competenza, orientamento nell'alveo

di un «un modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze» (Margiotta 2015, p. 255). Vuol dire superare un esasperato pragmatismo per andare oltre le strategie per il successo in termini di risultato e cogliere pienamente il senso del paradigma costruttivista di Piaget, Bruner e Vygotsky (Dario 2017).

In tale direzione va il richiamo alla “zona di sviluppo prossimale”, una “zona generativa” nella quale, secondo Ball (2009), si combinano pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo. È attraverso queste pratiche che il soggetto sviluppa l’integrale antropologico di cui parla Margiotta (2015), in riferimento al principio dell’educabilità. La narrazione, l’autobiografia e l’intersoggettività connessa alla cooperazione diventano, dunque, strumenti di apprendimento generativo che consentono l’emersione di una conoscenza in connessione con la natura umana, insieme poietica (Maturana, Varela 1985) e prospettica (Dario 2017) e permettono al soggetto di rispondere alla sua necessità di superare il confine dell’umano di cui parla Mannese (2019) – come non luogo del pensiero, come periferia del vivere – agendo la possibilità di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni attraverso l’attività lavorativa.

Parafrasando Mannese (2019), il recupero della cura heideggerianamente intesa, come fondamento ontologico, prefigura un orizzonte esistenziale, un metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità. Rappresenta la cornice epistemologica entro la quale inscrivere processi di apprendimento e di autoformazione fondati sull’orientamento, co-costruendo modelli di eco-sistemi simbolici incarnati e culturalmente connotati e generando competenze per agire (Costa 2013), per pensare a partire dall’esperienza, per leggere i contesti, per realizzare intenzionalità (Alessandrini 2013), mobilitando i “saperi in azione” (Alessandrini 2005; 2007; Mezirow 2003; Schön 2006; Striano 2001; Wenger 2006).

3. Co-progettazione e co-evoluzione nella prospettiva delle reti informali

Le reti informali di apprendimento sono reti non istituzionali, non burocratiche, non ipostatizzate, che risiedono al di fuori della weberiana *gabbia d'acciaio*, sostanzialmente estranee a processi di modellazione meccanica dell’identità e ingegnerizzazione della vita collettiva così ricorrenti nell’età della tecnica. Le reti informali di apprendimento, in taluni casi, sono in grado di svolgere funzioni pedagogiche nei due sensi più comuni, ovvero la trasmissione di informazione e conoscenza da una parte, e la costruzione dell’identità dall’altra (Dallari 2000), funzioni queste che le società umane solitamente attribuiscono ai sistemi formali quali la scuola. Non serve qui scomodare Ivan Illich o Michel Foucault per comprendere che l’istituzione scolastica, ma in generale tutte le istituzioni formative moderne, rappresentano spesso il prototipo e l’epitome delle istituzioni formali in quanto incarnano la tendenza alla chiusura sistemica e organizzativa e all’irregimentazione della funzione formativa all’interno di strutture di sorveglianza e auto-sorveglianza accuratamente pianificate. Non di meno, però, esse non possono rimanere totalmente impermeabili alle perturbazioni dell’ambiente socio-ecologico a cui appartengono.

Le reti informali, invece, sfuggono alle pressioni delle forme precodificate di esistenza e comportamento, e appaiono maggiormente in grado da dare sfogo alla funzione enattiva tra creazione di senso e azione incarnata all’interno dello spazio comune della collettività (Francesconi 2021). Esse non ri-presentano la realtà, non la rispecchiano fedelmente e non la accomodano secondo logiche con-

suete e rassicuranti, bensì ne ri-creano le condizioni di esistenza ed espressione a partire dai simboli, dal linguaggio, dai riti e dalle regole sociali di aggregazione e autorappresentazione. Esse si muovono pienamente all'interno di ciò che la fenomenologia chiama *Lebenswelt*, il mondo della vita, ovvero lo sfondo prelinguistico condiviso e relazionale delle comunità umane che rende possibile ogni tipo di significazione ed espressione, da quella comune a quella scientifica (Francesconi, Tarozzi 2019; Mortari 2002). L'agentività delle reti informali consiste nel portare sulla scena pubblica, criticare e tentare di cambiare sia il senso codificato dei sistemi sociali sia i limiti e le contraddizioni di questo. È proprio nel mondo della vita fenomenologico che si succedono eventi e dinamiche non riconducibili alla settorialità prestabilita dalla logica pianificatrice, ed è proprio da lì che possono sgorgare fenomeni sociali innovativi.

Esempio recente e paradigmatico di rete informale è rappresentato dal movimento sociale denominato FridaysForFuture (FFF), uno dei fenomeni sociali più rilevanti degli ultimi decenni (Francesconi, Symeonidis, Agostini 2021). Questo movimento è dotato, tra le altre cose, di una spiccata funzione pedagogica capace di trasformare l'informazione in azione, inclusa l'azione formativa, e di portare l'urgenza di nuovi valori etici all'interno del dibattito pubblico. Questo movimento nasce all'interno di un ben specifico sistema socio-ecologico – le società occidentali – e si fa portatore di una volontà trasformativa dello stesso, di una progettualità normativa tesa ad affermare il discorso della sostenibilità sugli altri discorsi pubblici ad oggi disponibili.

I modi e le possibilità di collaborazione tra un sistema informale quale Friday-ForFuture e la sua complessa costellazione di reti sorelle da una parte, e i sistemi formali quali la scuola dall'altra, sono oggetto di studio sempre più intenso in questo periodo (Francesconi, Symeonidis, Agostini 2021; Österblom, Paasche 2021). Le scienze dell'educazione sono chiamate ad indagare con attenzione questo fenomeno. Progettare ecosistemi formativi, processi di coesistenza e coevoluzione tra reti formali ed informali, per quanto arduo, appare infatti ricco di risvolti innovativi. Certamente, vanno tenute presenti alcune qualità primarie delle reti formali e di quelle informali che qui possono solo essere accennate. I sistemi educativi formali godono di uno status giuridico e sociale ben riconosciuto e consolidato nel tempo all'interno delle comunità di appartenenza e ivi svolgono un ruolo fondamentale non facilmente sostituibile da altre forme educative, soprattutto per quanto riguarda sia l'estensione che la granularità del loro operare. Le reti informali, invece, si basano spesso su almeno tre fattori principali: identità multiple e non necessariamente convergenti tra loro; dinamica emergente e non lineare, ovvero imprevedibilità evolutiva; e l'auto organizzazione, cioè la capacità della rete di mantenere l'omeostasi a fronte di pluralità identitarie interne e di perturbazioni e pressioni ambientali esterne.

Le possibilità di reciproco riconoscimento e collaborazione tra reti formali e informali non sono nulle e meritano di essere indagate, discusse e promosse in vista della costituzione di ecosistemi formativi elastici e aperti in grado di co-esistere con la complessità delle società moderne. Senza dubbio, una delle sfide maggiori per il futuro delle scienze dell'educazione sarà quello di pensare i sistemi ecoformativi come processi co-evolutivi tra la dimensione formale e informale, quali sistemi di connessione e accoppiamento strutturale tra livelli diversi e disgiunti del mondo umano. La pedagogia contemporanea è chiamata non più e solo a pensare all'extra scuola come campo parallelo alla scuola, bensì a pensare alla loro concatenazione, interdipendenza e contaminazione. Deve cioè saper leggere e interpretare fenomeni extra scolastici, non istituzionali, illegittimi, delegittimati e persino illegali ogni qual volta essi operino coscientemente o

meno con funzione formativa e intenzionalità pedagogica sulle coscienze e le prassi sociali.

4. Formazione ecosistemica

Un proverbio africano recita: “per educare un ragazzo occorre un intero villaggio” (Papa Francesco 2019). L’espressione si addice bene a definire l’immagine di un intero ecosistema che si fa carico della dimensione formativa. Definisce come, già nella saggezza popolare, appaia di fondamentale importanza che quanto di costruttivo dal punto di vista dell’educazione e della personalità di un soggetto venga agito attraverso un sistema complesso, sinergico ed armonico, fatto di persone (e di strumenti) al servizio delle persone.

Un approccio di tipo ecosistemico alla formazione comporta una ridefinizione del soggetto istituzionale che agisce in maniera formativa così come va riformulato l’oggetto stesso dell’apprendimento, con una concezione più vicina al significato etimologico della formazione stessa.

Non ci può essere un’unica istituzione alla quale viene demandato il compito formativo ma essa si concepisce attraverso un approccio sistemico comprensivo della dimensione formale, non formale ed informale (Werquin 2010); tale sistema è capace di guardare e coinvolgere in maniera connettiva più livelli della comunità: sociale, culturale, civile, economico, produttivo.

L’oggetto dell’apprendimento si distanzia dal concetto del “programma scolastico” per abbracciare una posizione pancomprensiva degli aspetti della vita e sposa il concetto di acquisizione di un curriculum (Baldacci 2010) piuttosto che di un titolo. Il curriculum permette di focalizzare l’attenzione sulle competenze, siano esse tecnico professionalizzanti oppure trasversali, necessarie a fronteggiare con adeguata efficacia i continui cambiamenti socioculturali. Anzi le seconde passano in posizione di primo piano come elemento da valorizzare e da tenere in considerazione primaria per valutare il buon esito dei processi di apprendimento: il cuore del progetto formativo diventano *soft e non cognitive skills* (CEDEFOP, 2018).

Il focus infatti non è più sui processi di insegnamento, bensì sui processi di apprendimento mettendo così al centro il soggetto che beneficia della formazione.

L’ecosistema agisce quindi a trecentosessanta gradi sulla persona facendosene carico nella sua interezza e a sua volta agisce coinvolgendo l’intera comunità attorno al problema dell’educare, del formare.

L’ecosistema è fatto soprattutto dalle persone che lo costituiscono ed è fondamentale che esse instaurino rapporti affettivi significativi, essi sono “volano educativo” che ha un effetto catalizzante per la trasmissione dei contenuti formativi determinando il successo degli adulti educanti, ad esempio quando affiancano i ragazzi “motivando gli impegni” da portare avanti, cercando di costruire con loro un progetto di vita e contestualizzando in esso gli sforzi quotidiani partendo dalle esperienze che sono attualmente importanti per i ragazzi e facendo vedere possibili sviluppi significativi per la loro vita.

L’ecosistema formativo, che connette e coinvolge i vari livelli della comunità, va a definirsi attraverso una molteplicità di strumenti e di canali di apprendimento (Ellerani 2020), i quali vengono attivati all’occorrenza nel progetto personalizzato del beneficiario in uno schema che non è prestabilito ma definito di volta in volta dai bisogni e “cucito addosso” in maniera sartoriale.

All’interno di un ecosistema il soggetto trova “respiro” attraverso la presa in

carico di un'intera comunità, sia a livello di reti informali che a livello di reti formali. Queste idealmente dovrebbero collaborare per la costruzione di un progetto personalizzato che diventi "comunitario" e massimamente partecipato anche sotto l'aspetto dell'ottimizzazione del budget di spesa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11,1, 53-67.
- Alessandrini, G. (2017). (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AlmaLaurea (2012). *XIV Indagine AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*. Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA. Available from: <http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione10/volume.pdf>.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Ball, A.F. (2009). Toward a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms. *American Educational Research Journal*, 46, 1, 45-72.
- CEDEFOP (2018). *Skills forecast trends and challenges to 2030*. Publications Office of the European Union.
- Costa, M. (2013). Il valore generativo del lavoro nei contesti di open innovation. *Veneto Economia & Società*, 37, 77-101.
- Dallari, M. (2000). *I saperi e le identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.
- Dario, N. (2017). Tesi di Dottorato *I dispositivi del pensiero generativo*. Available from: <http://hdl.handle.net/10579/10333>.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2020). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & Insegnamento*, 18,1, 1-5.
- European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Francesconi D. (2021). Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture. *Pedagogia Oggi*. 19, 2, 116-123.
- Francesconi D., Symeonidis V., & Agostini E. (2021). FridaysForFuture as an enactive network: collective agency for the transition towards sustainable development. *Frontiers in Education*. 6:636067.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*. In M. Brinkmann, J. Tüerstig, M. Weber-Spanknebel (Eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229-247), Wiesbaden: Springer VS.
- Giovinazzi, T. (2021). Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni. *Formazione & Insegnamento*, 19, 1, 334-342.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*.
- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19,1, 24-30.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 25-70). Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani, L., Deluigi R. (2010). Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo. In L. Milani (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 103-122). Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Österblom, H., Paasche, Ø. (2021). Earth altruism. *One Earth*, 4, 10, 1386-1397.
- Papa Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*. Messaggi Pontifici. Retrieved from https://www.vatican.va/content/francesco/it/messaggi/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html
- Schon, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Werquin, P. (Ed) (2010). *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OCSE.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.