

**Le declinazioni della sostenibilità
come proposta pedagogica:
la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni**

**The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal:
the Human Development and Capabilities Perspective**

a cura di / editor
Piergiuseppe Ellerani

With the contribution of / Con i contributi di:

Barbara Azzolari, Monica Banzato, Elisabetta Biffi, Guglielmo Borgia, Sara Bornatici, Caterina Braga, Giambattista Bufalino, Rosaria Capobianco, Cristiana Cardinali, Chiara Carletti, Diletta Chiusaroli, Francesca Coin, Chiara D'Alessio, Gabriella D'Aprile, M. Caterina De Blasis, Piergiuseppe Ellerani, Alessio Fabiano, Rosa Gallelli, Glenda Galeotti, Teresa Giovinnazzi, Anita Gramigna, Silvestro Malara, Pierluigi Malavasi, Emiliana Mannese, Valerio Massimo Marcone, Daniele Morselli, Diana Olivieri, Alberto Parola, Claudio Pignalberi, Gerardo Pistillo, Debora Re, Pasquale Renna, Manuela Repetto, Maria Ricciardi, Vincenzo Salerno, Maria Marina Santi, Melania Talarico, Oscar Tiozzo Brasiola, Antonia Toto Giusi, Tiziano Vecchiato, Federico Zamengo, Emanuela Zappella

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA[†] (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiusseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS.: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS.: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE. Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE MARZO 2021



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Esperti invitati per il 2020

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, University of Malta
Prof. Miguel Beas Miranda, Università de Granada
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Prof. Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo
Dott. Alessandro Bortolotti – Università degli Studi di Bologna
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria
Prof. Colin Calleja, University of Malta
Prof. Liberato Camilleri, University of Malta
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Prof. Andrea Ceciliani, Università di Bologna
Dott. Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Prof. Dario Colella, Università degli Studi di Foggia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
Dott. Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Francesca D'Elia, Università degli Studi di Salerno
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Dott. Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe

Dott. Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Liliana Dozza, Università di Bolzano
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno
Prof. Ario Federici, Università di Urbino
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Prof.ssa Erika González Garcia, Università de Granada
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Dott.ssa Federica Gualdaroni, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof.ssa Axinja Hachfeld, Università di Costanza
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof. Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano
Dott. Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino
Prof.ssa Ausra Janulienė, University of Vilnius, Lituania
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Prof. Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Dott. Andrea Marcelli, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino
Dott.ssa Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli “Parthenope”
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Maria Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna “Kore”

Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Perticari, Università di Bergamo
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Prof. Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Prof.ssa Juliana E. Raffaghelli, Universitat Oberta de Catalunya
Prof. Gaetano Raiola, Università degli Studi di Salerno
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Prof. Vincenzo Salerno, Università IUSVE, Venezia
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Dott. Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof.ssa Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

- 7 **Editoriale / Editor's note**
 by **Piergiuseppe Ellerani**
 Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni / *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: the Human Development and Capabilities Perspective*

L'INCONTRO DELLE SOSTENIBILITÀ / AT THE CROSSROADS OF SUSTAINABILITY

- 13 **Pierluigi Malavasi**
 Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica *Laudato si'* / *What does it mean to learn? 20 questions about education, sustainable development and the encyclical Laudato si'*
- 24 **Emiliana Mannese**
 La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace / *Pedagogy as a science of the border: between innovation, sustainability, and effective orientation*
- 31 **Alberto Parola**
 Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica / *Educational research, learning and media to the test of methodological evolution*
- 48 **Elisabetta Biffi**
 Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia: contributi e sfide dalla ricerca educativa / *Reflecting on sustainability in pandemic times: contributions and challenges from educational research*
- 60 **Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile**
Heirs to the future. Towards a new pedagogical culture of human development and sustainability / *Eredi di futuro*. Per una nuova cultura pedagogica dello sviluppo umano e della sostenibilità
- 72 **Anita Gramigna**
 La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin / *The relationship between nature and culture in the educational anthropology of Edgar Morin*
- 84 **Daniele Morselli, Piergiuseppe Ellerani**
 Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa / *The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms*
- 98 **Vincenzo Salerno**
 Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum / *Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions*
- 113 **Rosa Gallelli, Pasquale Renna**
 Promuovere la salute e il benessere dei soggetti immigrati in Europa: prospettive pedagogiche e didattiche trasformative. Il caso del Progetto Erasmus + "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences" / *Promoting the health and wellbeing of migrants in Europe: pedagogical and didactic transformative perspectives. The case of the Erasmus+ Project "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences"*
- 128 **Oscar Tiozzo Brasiola, Tiziano Vecchiato, Marina Santi**
 Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano / *Edu-care: the pandemic as a generative educational opportunity for human development*

- 136 **Monica Banzato, Francesca Coin**
Ideologie e ricerca in educazione ambientale: credenze, approcci educativi e metodi di ricerca / *Ideologies and research in environmental education: Beliefs, educational approaches and research methods*
- 151 **Chiara D'Alessio**
Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi / *Empathy and emotional intelligence for socio-emotional sustainability: From theory to practice*
- 161 **Glenda Galeotti**
Heritage Education e competenze per lo sviluppo sostenibile. La sperimentazione in Casentino e Valtiberina della Strategia Nazionale delle Aree interne / *Heritage Education and skills for sustainable development: The experimentation in Casentino and Valtiberina as part of the National Strategy for Internal Areas*
- 169 **Federico Zamengo**
Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni. Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo / *Community development and its representations: A qualitative research in the province of Cuneo*

SOSTENIBILITÀ: DAI PARADIGMI ALLE ESPERIENZE / SUSTAINABILITY: FROM PARADIGMS TO EXPERIENCE

- 179 **Alessio Fabiano**
Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale / *A New Educational Paradigm during the Pandemic: Human Development between Capability Approach and Information Technology*
- 192 **Diletta Chiusaroli**
Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione: l'importanza delle sinergie educative nell'era pandemica e post-pandemica / *Disability, overcoming educational poverty and inclusion: the importance of educational synergies in the pandemic and post-pandemic era*
- 199 **Valerio Massimo Marcone**
Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile / *Rethinking enabling educational contexts to promote sustainable development*
- 210 **Silvestro Malara**
A scuola di Scoutismo: la mediazione del gioco per l'autoeducazione / *At the school of Scouting: the mediation of the game for self-education*
- 219 **Chiara Carletti**
Pensare e Agire nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria / *Thinking and Agency in the post-pandemic era: Pedagogical proposals for sustainable human development and the construction of planetary citizenship*
- 229 **Maria Ricciardi**
Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento / *Sustainability Education: policies, theories and practices for the development of soft skills and guidance*
- 239 **Manuela Repetto, Melania Talarico**
Digital storytelling e civic engagement nella formazione permanente / *Digital storytelling and civic engagement in lifelong learning*
- 252 **Rosaria Capobianco**
Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC) / *For quality, equitable and inclusive education: Sustainability in the transversal teaching of Civic Education*
- 266 **Barbara Azzolari, Emanuela Zappella**
"Home page: perché la casa è una pagina tutta da scrivere": analisi di un'esperienza pilota di convivenza tra giovani con e senza disabilità / *"Home page: because home is a page to be written": Analysis of a pilot experience of coexistence between young people with and without disabilities*

- 274 **Gerardo Pistillo**
Per una pedagogia meditativa. Il corpo in ascolto e la cura di sé / *For a meditative pedagogy: The listening body and self-care*

SOSTENIBILITÀ E CAMBIAMENTI EDUCATIVI POST-PANDEMIA / SUSTAINABILITY AND POST-PANDEMIC EDUCATIONAL CHANGE

- 282 **Claudio Pignalberi**
Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di “rinascita” ai tempi del Covid-19 / *Promoting learning experiences on the ground: Sustainability and resilience as an engine of “rebirth” in the time of Covid-19*
- 296 **Diana Olivieri, Cristiana Cardinali**
Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza / *The path of transformation towards the new “normal” in the time of Covid-19: from the pedagogy of vulnerability to the pedagogy of resilience*
- 316 **Caterina Braga**
Pedagogia, sostenibilità e crisi: riflessione su una ricerca in ottica di genere al tempo del Covid-19 / *Education, sustainability, and crisis: Considerations on a gender-based research in times of Covid-19*
- 325 **Sara Bornatici**
Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un’interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid-19 / *Pedagogy, climate change adaptation, educational frailty: An interpretation of sustainable development at the time of Covid-19*
- 334 **Teresa Giovanazzi**
Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni / *Generating sustainability in the time of COVID-19. Educational planning, new generations*
- 343 **Deborah Re**
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*
- 352 **Maria Caterina De Blasis**
La *koinè* della sostenibilità per l’educazione post-Covid-19 / *The koinè of sustainability for post-Covid-19 education*

RECENSIONI / BOOK REVIEWS

- 362 **Giusi Antonia Toto**
Isabella Liodice, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*
- 365 **Guglielmo Borgia**
Anita Gramigna, *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard De Chardin. Lo specifico educativo*

COLLABORATORI / COLLABORATORI

Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica

The Facets of sustainability as a pedagogical proposal

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento, Lecce – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

L'analisi della documentazione degli esiti della pandemia Covid-19 sul sistema Italia, rappresenta oramai un punto di non ritorno per la ri-partenza: e interroga profondamente la questione della materia pedagogica, come scienza prima della formazione (Margiotta, 2015). Ed è ancor più evidente come dopo questa crisi nulla sarà più come prima (Margiotta, 2012).

La povertà assoluta riguarda oggi quasi dieci milioni di persone in Italia (Istat, 2021), operando una sorta di ri-allineamento al ribasso tra le regioni, e riposizionando gli indicatori al livello del 2005. Un salto all'indietro – contenuto per ora solo dalle misure emergenziali introdotte dal Governo a sostegno dei cittadini e imprese – che ha cancellato i faticosi tentativi di ripresa dell'ultimo quadriennio. Le famiglie numerose sono tra le più colpite, le disuguaglianze sono una forbice in costante aumento, le stabilità sono fragili, mediaticamente si fa largo l'etichetta del privilegio. Ai dati di povertà economica, si affiancano quelli della povertà educativa. In termini di apprendimento, le riduzioni sono segnalate sia nell'area socio-emotiva (Ofsted, 2020), sia nelle competenze (STC, 2021) dove è aumentata del 25% la popolazione di ragazze e ragazzi della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. L'equivalente degli esiti di 0,6 anni di scuola. In generale – pur con gli enormi sforzi operati da insegnanti e istituzioni scolastiche (Lucisano, 2020) – i bisogni di comunicazione e aumento – colpevole – del digital divide, di sostegno allo studio, di necessità di inventare nuove forme per seguire la DAD in emergenza (STC, 2020) sono emersi come grido di aiuto delle famiglie, per altro in crescente condizione di svantaggio socio-economico. La privazione prolungata dell'"effetto scuola" si somma alle intrinseche difficoltà del sistema scolastico pre-pandemico: la dispersione scolastica esplicita e quella implicita (Invalsi, 2019), che riguarda fasce sempre più ampie di studenti della scuola secondaria che pur terminando gli studi hanno soglie di competenze minori di quanto richiesto; la difficoltà del sistema educativo e formativo ad esprimere coesione sociale e opportunità; l'iniquinà sociale. Una sintesi – tra le possibili – è presentata da OpenPolis-Fondazione con i bambini (2021): l'emergenza Covid rischia di compromettere ancora di più il diritto alla scelta degli adolescenti. L'aumento dei divari (sociali, territoriali, tecnologici, culturali, economici) ha già compromesso diritto e opzioni di scelta ad adolescenti e giovani. Il virus ha messo in evidenza tutte le problematiche già presenti da tempo nella scuola italiana e in fondo nell'intera comunità nazionale, mettendo in luce i limiti che noi stessi abbiamo posto alla nostra democrazia (Bianchi, 2020, p. 127).

Se crisi e opportunità sono facce della stessa medaglia, come trasformare la crisi in opportunità?

Molto dipenderà dai modelli interpretativi che avranno forza collettiva per emergere ed affermarsi oltre al mainstream, proponendo nuove vie e percorsi. Il che porterebbe a considerare – nella categoria Ricerca-Educativa-Formativa – alcuni "nuovi" paradigmi, che affondano le loro radici in una nota e documentata cultura ancora incompiuta: le avanguardie ecologiste, le economie cooperative, la lotta alle disuguaglianze, i sistemi integrati o connessi, le arti e i linguaggi multi-alfabeti, i diritti e la democrazia sostanziali. L'insieme, può essere racchiuso nella "sostenibilità" come definita dall'ONU (1987, p. 15): le azioni per uno sviluppo che assicurano la soddisfazione dei bisogni della generazione attuale, senza compromettere il soddisfacimento dei bisogni delle generazioni future. Questa prospettiva è ampiamente nota e indagata dagli Human Development Reports, che a partire dall'anno novanta del secolo scorso hanno inteso proporre una visione profondamente umanista dello sviluppo umano, come alternativa alle politiche liberiste dello sviluppo. Per gli estensori del primo rapporto, Sen e ul-Haq (UNDP, 1990, p.2), lo svi-

luppo umano andava inteso come il processo di espansione delle possibilità di scelta assegnate alle persone. La rilettura odierna in relazione alla sostenibilità come assunto, permette di comprenderne l'attualità della visione di premessa, della prospettiva, delle conseguenti. E dunque che la trasformazione della crisi in opportunità poggia sulla tridimensionalità sviluppo umano, espansione delle possibilità di scelta, sostenibilità, determinandone la traiettoria pedagogica. La cui scia fa emergere il pensiero innovativo della scuola del Capability Approach, che ha messo in evidenza come il diritto delle persone a realizzarsi sia la base per uno sviluppo sostenibile nel tempo, ancorché partecipato dall'intera comunità (Bianchi, 2020, p. 91). Assumere il paradigma della sostenibilità oltre la retorica e il mainstream, significa scrivere nuove narrazioni pedagogiche: reali, realistiche, storiche, e di portata transculturale e interdisciplinare. Transculturali poiché, abbiamo visto e oramai lo sappiamo, con i virus ci dobbiamo convivere. Così è la transculturalità, piuttosto che la globalizzazione, che diviene un riferimento per le connessioni tra persone, popoli, culture e nazioni. Al centro non la scambietà delle relazioni economiche, ma le relazioni tra e con le persone. Interdisciplinari poiché – è storia che abbiamo appreso, ma forse già lo sapevamo – il Covid-19 dimostra che i problemi della vita non sono monotematici e monodirezionati, connettono simultaneamente più discipline. E hanno bisogno dell'apporto di più discipline per essere risolti efficacemente.

Ma la sostenibilità – come esito del processo di azioni di responsabilità, di politiche per il bene comune, di economie civili e fondamentali, del *learnfare* e dell'apprendimento lungo largo di tutta la vita – è multiprospettica.

Sostenibilità dell'istituzione scolastica

Se si investe in istruzione, formazione e ricerca, vi sono crescita economica e sviluppo. L'Italia non ha investito in educazione, anzi dal 2009 ha disinvestito e quindi sono state inevitabili le conseguenze di divergenze territoriali e disuguaglianze sociali con un crollo del nostro tasso di crescita (Bianchi, 202, p. 157). In sintesi: difficile immaginare un vino nuovo in otri vecchie. Educare per lo sviluppo umano richiede una prima sostenibilità istituzionale: nuove forme organizzative, nuovi curricula, nuovi ordinamenti, e una visione di educabilità non più del capitale umano, bensì della "risorsa umana" (Bianchi, 2020, p. 161). Occorre riscrivere il principio dell'equità in educazione (Benadusi, Giancola, 2021), sottratto alle finalità del sistema educativo dalle politiche neoliberaliste, i cui effetti estrattivi non compensano i presunti vantaggi sul registro della qualità/efficacia; ma nel contempo l'equità non è ancora assunta in forma generalizzata come principio-guida nella prassi di insegnamento-apprendimento-valutazione. A ciò si aggiunge la necessità di de-burocratizzare la scuola e la professionalità docente, sempre più ingabbiate in norme amministrative che determinano, di fatto, il "pedagogico" a cui riferirsi. Relegando in modo subalterno anche i risultati collettivi (ARAN-CCNL, 2018, art. 40), che per esempio interpretano ed esprimono la scuola come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. La scuola è dunque da considerare come un'organizzazione complessa, un contesto al cui interno si intrecciano molteplici interazioni e relazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e trae senso (Dozza, 2006, p. 57). La sostenibilità istituzionale si esprime nella cura delle relazioni e di sé. Una cura di sé intesa come una pratica spirituale di lavoro sul proprio modo di essere, per cercare di sbrogliare quel filo della coerenza nella ricerca di qualche frammento di verità esistenziale, che già nel processo è trasformativo (Mortari, 2019, p. 32).

Sostenibilità educativa e formativa

Lo sviluppo umano è una prospettiva che pone al centro ognuna e ognuno. L'educazione, per coltivare e custodire i beni affidati alle generazioni attuali, assicurandone la soddisfazione dei bisogni senza comprometterne il soddisfacimento alle generazioni future, è coscienza critica, invocazione e progetto (Malavasi, 2017, p. 31). Educazione come "prassi educativa orientata alla differenza" (Bertin, 1983, p. 160), capace di decentrare da sé stessi per approssimarsi alle Alterità: richiede un impegno costruttivo-esistenziale, come processo dialogico di continue scelte da operare – da educare o formare – per comprendere l'esistente e l'esistenza. Dalla prospettiva del capability approach, viene attribuita rilevanza esistenziale sia alla formazione che all'acquisizione di funzionamenti per essere e fare (competenze), con valore relazionale ed intrinseco. Ovvero, se le persone elevano le proprie possibilità di agire e di funzionare – come bene in sé, come sviluppo della risorsa umana in sé – come potenzialità per il solo fatto di dirigere il proprio progetto esistenziale unico, irripetibile, irrinunciabile, inviolabile, ne consegue che la misura è la relazio-

nalità fondata sulle possibilità di scelta, piuttosto che un capitale di scambietà. Ciò permette di attribuire all'educazione, nel contempo, una dimensione etico-sociale - in chiave curricolare - una prospettiva di coerenza e aderenza alla progettazione esistenziale, argine alla deriva imposta dalle tendenze all'individualismo egoistico e all'edonismo legate all'attuale ideologia neoliberista (Baldacci, 2020). La formazione scolastica può dare un contributo importante, orientato in senso democratico ed ecologico (Bateson, 1972). Un'ecologia integrale, etico-sociale, in grado di riconoscere le ricchezze naturali e culturali, indica altresì il carattere dinamico della cura alla casa comune e il valore degli attori sociali locali (Malavasi, 2017, p. 32). Analogamente è il tema dell'agentività a guidare educazione e formazione verso il compiersi del potere di pensare, di essere e di fare, insieme, evitando disuguaglianze ed iniquità. La scuola delle capacitazioni è riassumibile in cinque elementi: libertà reali delle possibilità di scelta che la persona ha; differenze individuali nella capacitazione di trasformare risorse in attività di valore; differenziare le forme di attività che danno felicità alle persone; bilanciamento fra fattori materiali e non materiali nella valutazione del benessere umano; equa distribuzione delle opportunità all'interno della società (Margiotta, 2018, p.233). La scuola delle capacitazioni è una scuola della cittadinanza, che fa perno sulla comunanza di un nucleo di caratteristiche precipuamente umane condiviso da ogni singolo essere umano al di là delle latitudini e differenze contingenti, dove gli stessi concetti di vita virtuosa che hanno caratterizzato il portato ideale e istituzionale delle civiltà occidentali sono riconoscibili anche in altre culture e tradizioni del pianeta (Baglieri, 2019, p. 121).

Ma la sostenibilità educativa e formativa deve fare i conti con almeno due aspetti; il primo, l'apprendimento che Bateson (1977) ha definito di terzo livello - metacognitivo - per lo sviluppo di intelligenze critiche in grado di abitare nelle complessità, ha bisogno di tempo per formarsi; il secondo, come conseguenza, esprime la necessità di ricalibrare il modello didattico, che attualmente chiede agli studenti l'onere dell'adattamento alle caratteristiche della proposta didattica, pensata unicamente secondo la logica della disciplina come eredità della scuola d'élite (Baldacci, 2020, p. 345). Dunque, per una scuola dell'apprendimento sostenibile, occorre un ripensamento degli ordinamenti scolastici, necessità ancorata sia agli esiti di ricerca sugli apprendimenti, sia alle emergenze educative derivate. Occorre riportare al centro il diritto all'istruzione e all'apprendimento in chiave lifelong (Benadusi, Campione, p. 15), estendendo la massima - per altro ancora incompiuta, considerando solo i dati della dispersione - dal non uno di meno al nessuno sia lasciato indietro nemmeno quelli che sono già rimasti indietro. Considerata in questa luce, oggi, la riforma degli ordinamenti dovrebbe essere ispirata a un'idea di scuola democratica, il cui scopo sia quello di realizzare una crescita culturale, intellettuale e morale di massa dei nostri giovani, e quindi di formare tutti come cittadini capaci e agentivi (Baldacci, 2020, p. 343). È anche il senso della sostenibilità dell'apprendimento.

Sostenibilità del capitale territoriale: patti di comunità ed economia di prossimità

In questa prospettiva appare pertinente correlare l'interpretazione dei territori come learning city(land) con l'altra corrispondente, emergente, di generazione di capitale territoriale. La sostenibilità è parte integrante della vitalità stessa dei territori. Il lavoro di Stefano DeRubertis e colleghi (2019) orienta al riconoscimento di quattro grandi caratteristiche di fattori costituenti il capitale territoriale: quelli immateriali, materiali, ambientali e di attrattività. Nel riconoscere che ai fattori socio-culturali immateriali è ascrivibile la qualità assunta da tutte le altre componenti materiali e immateriali del capitale territoriale, appare rilevante osservare come esse si coagulino attorno ai fattori di interdipendenza, interconnessione, e coevoluzione della matrice culturale comune: le relazioni interpersonali, le istituzioni locali, le competenze diffuse e il patrimonio architettonico, artistico, in-frastrutturale sedimentato nel tempo risentono del riconoscimento, della valorizzazione, del riverbero della matrice culturale comune. Analogamente, è da considerare "culturale" la modalità con cui la popolazione percepisce e rappresenta il proprio contesto fisico-ambientale e, quindi, il modo in cui interagisce con esso. Il che - nel suo farsi dimensione relazionale - ci avvicina all'altra forma di capitale, quella sociale. Partecipare allo sviluppo dell'immaterialità conoscitiva, agentiva di trasformatività, permetterebbe di rappresentare l'impegno alla "cittadinanza", così che possa formarsi il livello di consapevolezza e di apprezzamento in grado di rendere esplicite le indicazioni circa le possibilità che le risorse territoriali trovino utilizzo in una prospettiva di sviluppo. Il capitale territoriale risulta definito come una delle possibili modalità di rappresentazione del territorio finalizzata ad individuare il sistema di risorse che la comunità riconosce utili al perseguimento dei propri obiettivi. E quando la pandemia sarà finita, avremo bisogno di trovare un nuovo equilibrio, più lontano dalla logica dell'economia competitiva, e più vicino all'economia fondamentale, ovvero a quello spazio economico, per lo più protetto dalle dinamiche della concorrenza, nel quale si producono e si rendono disponibili i beni e i servizi essenziali per la vita quotidiana, che alimentano la qualità della vita e la sostenibilità

(CEF, 2020; 2019). Lo sviluppo di economie civili e di prossimità diviene sostanziale nello sviluppo sostenibile dei territori. Attraverso il principio di reciprocità, il soggetto guarda non solo a quello che l'altro soggetto ha effettivamente fatto, ma anche a cosa poteva fare e non ha fatto, rispetto alle alternative che aveva a disposizione (Bruni, 2017, p. 44). È in questa prospettiva che si inseriscono i Patti educativi di comunità (Bianchi, 2020, p. 114) come strumento di educazione alla sostenibilità dell'ambiente in cui si vive insieme, aprendo la scuola a spazi reali di arricchimento formativo esterni e, nel contempo, rendere la comunità corresponsabile. Si tratta di ripristinare la fiducia nelle proprie comunità, attraverso il recupero e la valorizzazione di un territorio da considerare "amico".

Sostenibilità e resilienza trasformativa

La capacità di una società di ritornare alle precondizioni di un evento traumatico viene definita come resilienza. La capacità di assorbimento e adattamento della resilienza fa sì che, nonostante alcune perdite iniziali inevitabili dopo uno shock, una società resiliente tenda a ripristinare il suo benessere originario e garantire la normale funzionalità (Manca, Benczur, Giovannini, 2017, p. 8). Le società che sono più resistenti ai disturbi saranno anche in grado di garantire un livello di benessere più elevato. Il problema si pone quando una certa situazione o un evento traumatico – come la pandemia – diventa insopportabile ed è necessaria una trasformazione, poiché non possono più essere sostenuti il ritorno al benessere e alle funzionalità originarie. Continuare lungo il percorso di sviluppo precedente porterebbe quindi a un collasso futuro, implicando un calo del benessere sociale e imponendo una netta differenza tra il benessere delle generazioni vissute prima e dopo l'evento traumatico. Si tratta allora di progettare una trasformazione a livello di sistema, al fine di proteggere e preparare i cittadini ad affrontare le avversità del futuro. Essere resilienti dipende principalmente dai soggetti e dai loro livelli di aggregazione (delle comunità, delle città, dei paesi), ma coinvolge anche le istituzioni e le politiche, attraverso vari interventi: preparazione, prevenzione, protezione, promozione e di progettazione/ attuazione di politiche di trasformazione (resilienza trasformativa). È comprensibile come la progettazione della resilienza trasformativa debba dunque contare sul principio generale di sviluppo umano sostenibile come espansione delle libertà sostanziali delle persone che oggi compiono sforzi ragionevoli per evitare di compromettere seriamente quelle delle generazioni future (UNDP, 2011). Se da una parte la resilienza trasformativa ha bisogno del sostegno delle politiche – di trasformazione –, dall'altro l'apporto di educazione e formazione è fondamentale nella costruzione della resilienza come preparazione, prevenzione, protezione e promozione. Questo richiede alte cifre di una pedagogia ecologica intrisa di relazione, solidarietà, comunicazione e cooperazione – intergenerazionale, interculturale, interprofessionale – e di un'intenzionalità di scuola che superi i confini delle aule, capace di ridisegnare gli spazi educativi dell'informale, affinché siano al servizio delle proposte didattiche anche fuori dai perimetri dei confinamenti del formale, dove flessibilità e possibilità coniugano le opportunità delle esperienze attive e vitali, estese e molteplici.

Settembre 2020 è stata la prima Summer School Siref con una differente presenza di Umberto Margiotta. L'assegnazione della prima edizione del Premio per le tesi di dottorato, istituito dalla Siref e dalla Fondazione Umberto Margiotta, ha avviato una delle forme – che auspichiamo articolate, ampie e ancora inesplorate – per lo studio del pensiero pedagogico di Margiotta, disseminato nei territori nazionali e internazionali.

Sul tema della Summer, un'ulteriore prospettiva pedagogica della sostenibilità: la filigrana dell'educazione contemporanea coincide ormai con gli interrogativi, non solo antropologici o solo biologici o solo morali, sulla logica della vita. Fu invero questa la grande domanda che Gadamer propose a questo programma di ricerca: tutti cercano i fondamenti dell'esistenza nella logica o attraverso la logica, ma chi studia la logica della vita? [...] Sicché il nodo della ricerca e delle pratiche educative e formative si rivela assai più complesso che per il passato, configurandosi come circoscritto all'interno di una triangolazione difficile, quello segnato dal rapporto tra psicologia cognitiva e dell'apprendimento, critica e crescita della conoscenza, sviluppo della relazione educativa e formazione dei talenti; antropologia fondamentale ed ecologia dei sistemi viventi; economia della conoscenza e ricerca operativa; neuroscienze cognitive post-classiche e neurofenomenologia. Insomma, la formazione della mente non può più essere divisa dalla formazione del cuore (Margiotta, 2015, p. 254-255). Un pensiero tutto da esplorare.

Riferimenti bibliografici

- ARAN (2018). Contratto Collettivo Nazionale Lavoro comparto scuola e ricerca. In https://www.aranagenzia.it/attachments/article/9178/CCNL%20Istruzione%20e%20Ricerca%20del%2019_4_2018%20firmato%20SNALS%20il%2006_9_2018.pdf
- Baglieri, M. (2019). Amartya Sen. Welfare, educazione, capacità per il pensiero politico contemporaneo. Firenze: Carocci.
- Baldacci, M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica. Firenze: Carocci.
- Baldacci, M. (2020). La scuola la fanno gli insegnanti? Sì, ma anche gli ordinamenti. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, (2), 341-347.
- Bateson, G. (1977). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
- Bertin, G.M. (1983). Costruire l'esistenza. Roma: Armando.
- Benadusi, L., Giancola, O. (2021). Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche. Milano: Franco Angeli.
- Benadusi, L., Campione, V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, (1), 3-16.
- Bianchi, P. (2020). Nello specchio della scuola. Bologna: Il Mulino.
- Bruni L. (2020). La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane. Bologna: Marietti 1820.
- CEF (2020). Cosa accadrà dopo la pandemia? Una piattaforma in dieci punti per rinnovare l'economia fondamentale, in <https://foundationaleconomy.com/>
- CEF (2019). Economia Fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana. Milano, Einaudi.
- DeRubertis, S., Mastromarco, C., Labianca, M. (2019). Una proposta per la definizione e valorizzazione del capitale territoriale in Italia, *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, (165), 24-44.
- Dozza, L. (2006). Relazioni cooperative a scuola. Il lievito e gli ingredienti. Trento: Erickson.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2011). Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All. New York: UN.
- United Nations Development Programme (UNDP) (1990). Human Development Report 1990. New York: Oxford University Press.
- INVALSI (2019). La dispersione scolastica implicita. In https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladisersionescolasticaimplicita.pdf
- ISTAT (2021). https://www.istat.it/it/files/2021/03/STAT_TODAY_stime-preliminari-2020-pov-assoluta_spese.pdf
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, pp. 3-25
- Malavasi, P. (2017). Ecologia integrale, educazione! In (a cura di) C. Giuliadori, P. Malavasi, *Ecologia integrale*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Manca, A.R., Benczur, P. Giovannini, E. (2017). Building a scientific narrative towards a more resilient EU society. Part 1: a conceptual framework. *JRS: UE*.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, i talenti non sono un dono. Milano, FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia. Roma: Carocci, p.151.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning*. Per un trattato europeo della Formazione. Milano: Bruno Mondadori, p.125.
- Mortari, L. (2019). Avere cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
- Ofsted (2020). Covid-19 on Schools. In www.gov.uk/government/publications/covid-19-series-briefing-on-schools-october-2020
- ONU. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. New York, UN.
- OpenPolis-Fondazione con i Bambini (2021). Scelte compromesse. In https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Scelte_compromesse_sintesi.pdf
- Save The Children (2021). Conseguenze di un anno di pandemia sull'istruzione in Italia e nel mondo. In <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo>
- Save The Children (2020). L'impatto del coronavirus sulle povertà educative. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

L'incontro delle sostenibilità
At the crossroads of sustainability





Cosa significa imparare?
20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile.
Con l'enciclica *Laudato si'*
What does it mean to learn?
20 questions about education, sustainable development and
the encyclical *Laudato si'*

Pierluigi Malavasi

Università Cattolica del Sacro Cuore – pierluigi.malavasi@unicatt.it

ABSTRACT

The contribution, without any pretense of being exhaustive, is structured starting from some solicitations that cross the Encyclical of Pope Francis *Laudato si'*, recalling the ambiguities of notions such as *sustainability* or *sustainable development*. Twenty questions punctuate the essay to help think about the foundation of responsibility training for a planetary *green new deal*. The expository form is direct, not going into the analytical elaboration of the individual issues touched upon.

Il contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, si struttura a partire da alcune sollecitazioni che attraversano l'Enciclica di Papa Francesco *Laudato si'*, richiamando le ambiguità di nozioni come *sostenibilità* o *sviluppo sostenibile*. Venti domande scandiscono il saggio per aiutare a pensare il fondamento della formazione alla responsabilità per un *green new deal* planetario. La forma espositiva è diretta e intenzionalmente il saggio non si addentra nell'elaborazione analitica delle singole questioni toccate, preferendo delineare un percorso euristico emblematico ed interrogante.

KEYWORDS

Encyclical *Laudato si'*, Sustainable Development, Education, Responsibility, Environment.

Enciclica *Laudato si'*, Sviluppo Sostenibile, Formazione Umana, Responsabilità, Ambiente.

1. Che cos'è vivere, essere vivi?

Aumentano le povertà, peggiora la qualità dell'ambiente e del lavoro. In Italia e nel mondo crescono le disuguaglianze mentre l'Agenda ONU 2030 e i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile stentano a diventare oggetto di informazione e confronto collettivo. Le diverse parti delle società, soprattutto in questa congiuntura pandemica, sono chiamate a individuare nella *responsabilità per la cura* della casa comune un metodo per attuare un nuovo modello di sviluppo e di benessere rivolto alle giovani generazioni.

L'umanità saprà sopravvivere ai cambiamenti del pianeta causati primariamente dall'attività umana sui processi naturali? In un tempo in cui si parla di "distanziamento dagli altri", bisogna procurarsi un distanziamento dalla rapacità del prelievo di risorse non rinnovabili, dall'avidità e dall'egoismo. Essere vivi può significare "incarnare" una prossimità che è riguardo e premura, implica quel mettersi al servizio gli uni degli altri che comprende la cura della casa comune e l'educazione alla fraternità (Bornatici 2020).

2. Dov'è il nostro futuro?

La cultura dominante e il pensiero pedagogico contemporaneo concepiscono in modo integrato natura, formazione e società¹. Si può asserire, inoltre, che è viva la percezione, presso gran parte dell'opinione pubblica, della corrispondenza tra qualità della vita delle persone e stato dell'ambiente urbano e rurale, tra crisi ecologica e disagio esistenziale. Negli ultimi due decenni una nuova sensibilità *verde* ha progressivamente mutato concezioni produttive e consumi, influenzando sugli stili di vita e, a cascata, sul lavoro e sull'organizzazione dei servizi, sul cibo e sulla sostenibilità nelle filiere agroalimentari, sull'abitare e sui criteri costruttivi, sui trasporti e sulle infrastrutture della mobilità. Tecnologie e sistemi *ecofriendly*, stanno sostituendo materiali e strutture obsolete. La formazione umana saprà sostenere e far evolvere la civiltà in modo sempre più indipendente dai combustibili fossili? Quale sarà l'atlante del nostro futuro, e che cos'è, in che cosa consiste il futuro? Sopravvivremo all'autodistruzione di cui stiamo scrivendo le premesse con il saccheggio indiscriminato delle risorse del pianeta?

3. Che cos'è l'intelligenza?

Abbiamo bisogno di una economia collaborativa, di fare meglio con meno, di una cultura della condivisione. Sempre più saremo chiamati a coniugare lo sviluppo

1 In modo emblematico è il confronto tra pedagogisti ed esponenti di primo piano del pensiero ecologico nel quadro dell'iniziativa internazionale *Educazione Terra Natura* intrapresa dalla pedagogista L. Dozza a Bressanone e promossa dalla Libera Università di Bolzano, insieme a qualificati partner istituzionali. Un simposio annuale articolato sul dialogo interdisciplinare, sulla progettualità formativa e didattica, sull'innovazione della ricerca, sulla produzione scientifica che, a partire dal 2015, ha via via coinvolto sull'alleanza tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana docenti e studenti di scuole di ogni ordine e grado, amministratori ed esponenti della comunità scientifica internazionale, responsabili di associazioni e imprenditori <https://www.eduterranatura.events.unibz.it>. Per un contributo multidisciplinare ispirato al movimento scaturito dall'iniziativa Educazione Terra Natura, si veda il volume curato da L. Dozza (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.

della creatività tra le giovani generazioni con la conversione ecologica, al fine di sostenere la crescita economica e sociale. L'intelligenza oggi e domani dovrà servirci per individuare i mezzi per ristabilire l'equità, rafforzare il diritto e la qualità del lavoro. Abbiamo bisogno di una intelligenza per la transizione energetica, da fonti fossili a modalità di produzione rinnovabili. Abbiamo bisogno di un nuovo pensiero, di una pedagogia dell'ambiente e della responsabilità sociale, di un inedito sistema formativo. Abbiamo bisogno di creare lavoro *green* per ridurre tendenzialmente a zero l'impatto sul pianeta.

In un contesto internazionale di grande dinamicità, siamo chiamati a promuovere *smart city*, *città fertili* in grado di generare innovazione di processo e di sistema nella produzione di beni e servizi per mettere al centro la persona e l'ambiente, il rispetto della legalità e le peculiarità dei territori (Braga 2018). La *smart city*, con il suo bisogno di relazioni intelligenti e virtuose, è e sarà il frutto dell'educazione e della passione giovanile, di quello *slancio creativo* che può orientare, in modo solidale, l'avvenire. La formazione è oggi chiamata alla cultura della cura e a promuovere uno sviluppo che sia sostenibile in quanto solidale.

4. Dov'è lo sviluppo umano?

«C'è bisogno non di un'etica qualunque ma di un'etica amica della persona che risponda alle sue esigenze morali più profonde» (Benedetto XVI 2009, n. 45). Tra nuove povertà e nuove ricchezze, le prospettive della crescita *glocale* come "umanizzazione del mercato e della società" (Ornaghi 2001) sono strettamente collegate ai doveri che nascono dal rapporto della persona con l'ambiente. Ricerca, formazione, consulenza, interdisciplinarietà, impresa. Di fronte allo straordinario patrimonio delle risorse naturali e ai sorprendenti risultati della ricerca scientifica e tecnologica, educare implica favorire processi partecipativi e contribuire alla realizzazione di una *governance* ambientale nel segno dello *sviluppo umano integrale* (Malavasi 2010). Compiere *buone azioni per l'ambiente* implica porre al centro la dignità e la «promozione di tutto l'uomo e di ogni uomo» (Paolo VI 1967, n. 14) in armonia con il creato. Non v'è ambito del sapere o dell'economia, della politica o delle professioni che possa ignorare oggi i mutamenti profondi dettati dalla *svolta ecologica*. Tutto è connesso. E lo sviluppo umano è indissolubile dalla vita del pianeta.

5. Che significa per ciascuno di noi l'enciclica Laudato si'?

Attraverso la ricerca scientifica multidisciplinare e la formazione di nuove professionalità ambientali, l'università è chiamata ad offrire un supplemento di pensiero per l'individuazione di strategie, metodi e strumenti di intervento. Studi di scenario e risultati di analisi applicate devono aiutare a comprendere come vincere la povertà e accrescere la prosperità.

Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Il creato è un dono. Non è qualcosa che si compra. Ci precede e ci succederà. È un dono che deve essere condiviso. Faremmo bene a chiederci: come vogliamo lasciare questa terra? A che scopo lavoriamo, perché studiamo? Ci viene chiesto di guardare la realtà in modo organico, dal momento che tutto è in relazione. Come università, come istituzioni educative, come docenti, la vita ci sfida a rispondere a queste due domande: perché la terra ha bisogno di noi? Dov'è tuo fratello? (Francesco 2015a). Tra contrap-

posti interessi e contese laceranti, una crescita equilibrata e durevole “passa” attraverso la capacità del discorso pedagogico di elaborare prospettive originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, di offrire contributi progettuali *sostenibili* per formare ad una *cittadinanza competente e responsabile*.

6. Quale contributo possiamo offrire?

Si nasce umani e si deve imparare ad esserlo. In un mondo che cambia rapidamente, ricostruire il patto educativo tra culture e generazioni significa *far fiorire* le persone, che non possono essere schiacciate da avidità ed egoismo, «generare una rete di relazioni umane e aperte nella dimensione della solidarietà e della pace, ridefinendo orizzonti di pensiero e azione per la costruzione di una comunità umana sostenibile» (Giovanazzi 2020). Di fronte all'odio e alle persecuzioni, ai campi di concentramento e alle guerre è necessario testimoniare *valore spirituale e materiale* dell'agire umano. Tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici, *insegnare la bellezza e la fragilità* dell'essere al mondo chiama in causa genitori e insegnanti, politici ed economisti. Interpella chi svolge attività educative e formative, nelle aziende o nei servizi. Possiamo *custodire gli altri e salvarci* dalla brutalità e dall'indifferenza attraverso il rispetto dei diritti fondamentali di ogni persona, specialmente di quelle 'invisibili', che vivono ai margini della società o ne sono scartate. A ciascuno è chiesto di imparare a vivere e a riscoprire ogni giorno il sentimento e la dignità dell'umano.

Tra ambiguità e contraddizioni, *si deve essere umani* per sconfiggere la raccapricciante e brutale disumanizzazione della civiltà (Arminio 2020). Per edificare con e per gli altri istituzioni giuste. Per insegnare l'umano. La nostra vocazione non è la cattura. Siamo animali di premura.

7. Desideriamo davvero imparare?

La storicità dell'esistenza personale e collettiva contraddistingue qualsiasi progetto umano. Imparare significa *anzitutto imparare a pensare, capire ciò che ci accade, pensare al futuro*. Desideriamo davvero imparare a pensare? *Quale* significato riveste in società in cui regna un marcato pluralismo di idee e comportamenti? *E come* pensare al futuro se non c'è un ragionevole consenso su contenuti culturali e valori educativi? Per capire cosa può significare *imparare* c'è bisogno di comprendere allo stesso tempo il significato di *insegnare*. L'etimologia del verbo *insegnare* non offre una risposta risolutiva allo scetticismo che ne investe la stessa legittimità. E neppure illumina la crisi che tocca l'autorità e il riconoscimento sociale di chi a vario titolo insegna. Tuttavia, le parole con cui identifichiamo le esperienze e le cose, i sentimenti e i progetti, sono *tracce del pensiero* che bisogna *scoprire e seguire* per cogliere ambiguità e ricchezza dell'agire umano. Non deve perciò sorprendere il ricorso alla radice etimologica di *insegnare* e l'interpretazione semantica del termine. Risalente al latino tardo, il verbo è composto dal prefisso *in* (dentro) unito al sostantivo *signum* (*sigillo, marchio*). *Ben al di là* del suo originario contesto d'uso nell'antichità, *in-signare* indica oggi un'azione considerata necessaria in *tutte le discipline scientifiche e in ogni ambito professionale*. *Azione che accomuna popoli e culture nel corso del tempo, chiama in causa le principali sfide della ricerca e dello sviluppo della conoscenza*.

8. Insegnare, imparare l'umano?

Nelle congiunture storiche più diverse, il verbo *insegnare* identifica due insiemi di significati, strettamente correlati: 1. mostrare la via per raggiungere una meta; 2. tracciare un percorso, contrassegnandone le tappe. Assumo il termine nell'accezione etimologicamente più accreditata: *insegnare costituisce* un'azione rivolta a *imprimere nella mente*, a *incidere sull'esperienza*, a *lasciare un segno*.

In un quadro geopolitico *lacerato* da divisioni e gravi diseguaglianze economiche, *insegnare è strettamente correlato ad imparare*: è un impegno, un appello *militante* affinché i saperi che vengono trasmessi ed elaborati abbiano come unità di misura il servizio alle persone, l'anelito alla ricerca e allo sviluppo del bene comune. La questione dirimente è un complemento oggetto. Insegnare, imparare l'umano. E bisogna affrontarne, in modo emblematico, la poliedricità delle dimensioni.

Insegnare e imparare hanno da porsi l'obiettivo di comprendere il mondo in cui viviamo per aiutare a distinguere i modelli socioculturali, scegliere stili di vita, avvertendo egoismo e avidità, vie illusorie e pericolose. A cosa serve, ad esempio, per una società insegnare come si ottengono sempre più risultati in campo tecnologico e sempre meno nell'ambito della solidarietà con chi è nel bisogno?

9. Imparare a decidere?

Insegnare l'umano vuol dire promuovere l'esplorazione dei territori del sapere nella consapevolezza della reale condizione delle persone e delle comunità. C'è un'interdipendenza: un diffuso senso di indifferenza verso le condizioni disagiate in cui versa un'ampia porzione dell'umanità è correlato a teorie e prassi superficiali e talora ideologiche dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Mentre l'attenzione è vigile sulla rilevanza delle condizioni che favoriscono il profitto, si fanno strada sentimenti di rifiuto e di paura verso le persone che fuggono da conflitti e da drammatiche condizioni climatiche. *Insegnare, imparare la condizione umana* significa mobilitarsi per la giustizia e l'emancipazione del genere umano da condizioni di estrema precarietà; avere consapevolezza che la guerra è una follia. Non si deve insegnare a distruggere case, scuole, ospedali, fabbriche o a uccidere persone e depredare risorse naturali. Modi e forme d'insegnamento necessari oggi hanno da generare fruttuose relazioni umane ed economiche.

Nel labirinto dell'indifferenza, del cinismo e di una profonda crisi di futuro, agli insegnanti e a quanti operano in ambito formativo e manageriale, «è chiesto di imparare a decidere per la qualità di un tempo progettato attraverso un saldo impegno etico e socio politico» (Bertolini 1988, p. IV). Questa è la sostenibilità di cui abbiamo bisogno.

10. Ampliare i confini della sostenibilità?

Costruire pace, prosperità e giustizia: la sostenibilità presuppone scelte intenzionalmente educative, di là e attraverso opinioni contrastanti. Contenuti e strumenti dell'azione culturale, economica, politica e sociale sono sovente insegnati a prescindere dagli effetti che producono. Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. Bisogna ampliare i confini della sostenibilità (che sovente è intesa in modo strumentale), occorre insegnare a decidere: imparare e insegnare ciò che costruisce e non divide. È fondamentale incoraggiare e sostenere le realtà che effettivamente

contribuiscono alla crescita personale e al progresso dei popoli. Non ci può essere una soluzione genuina e duratura alla sfida della crisi ecologica e dei cambiamenti climatici senza una risposta concertata e collettiva, senza una responsabilità condivisa e in grado di rendere conto di quanto operato, senza dare priorità alla solidarietà e al servizio (Francesco 2017). Ampliare i confini della nozione di sostenibilità significa imparare e insegnare la fraternità e l'amicizia sociale.

11. Recovery Fund?

Molteplici sono gli impatti provocati dall'agente patogeno Covid-19: ripercussione sanitaria e sociale, economica e culturale, politica e tecnologica, giuridica ed educativa. Interdipendenti sono le scelte e le azioni. Un'economia da ricostruire, utilizzando il cosiddetto *Recovery Fund*, ha necessità di un modello concertato, lungimirante e definito di investimento, con capitoli di spesa mirati. Nota in proposito Alberto Quadrio Curzio (2020a): «C'è bisogno di un piano credibile, ispirato al solidarismo solidale di Luigi Einaudi (ministro delle Finanze in alcuni governi De Gasperi, dal 1948 al 1954) cioè di quel modello vincente che ha permesso all'Italia di risollevarsi dalle macerie della guerra [...] Se il primo pilastro è la presenza di un modello, il secondo sta nell'entrare nella logica di una ricostruzione che parta dalle infrastrutture. Se noi torniamo, in tempi brevissimi, a costruire infrastrutture, allora il Paese può rinascere. Esattamente come accaduto dopo la guerra, un Paese ricostruito moralmente partendo dalle opere pubbliche. [...] Ci sarebbe poi da fare una menzione sullo Stato sociale. Sarebbe ora di un *welfare* che aiuti le fasce deboli, cioè oggettivamente in difficoltà».

12. Un'Europa resiliente?

«L'Italia deve dotarsi di una grande piattaforma tecno-scientifica, che oggi non ha, per consentirle di prevenire anche le future epidemie. Mi auguro un'Europa più sovrana e più resiliente. Ci stiamo dimenticando di un grande problema, la competitività. Perché oggi l'Europa sconta problemi di *dumping* sociale e ambientale rispetto a tanti Paesi extra-UE. Questo sistema deve cessare [...] L'Italia è il Paese che forse ha subito più danni dal coronavirus, ha subito un colpo fortissimo. Dall'Europa è venuto un riconoscimento a tutto questo» (Quadrio Curzio 2020b). Pur non entrando nel merito dell'analisi di Quadrio Curzio, essa sollecita l'identificazione di priorità. Il sistema formativo è una delle infrastrutture portanti della civiltà e di ogni Paese. In Italia, come nella generalità degli stati del pianeta, l'impatto dell'emergenza sanitaria Covid-19 ha aggravato le disuguaglianze (We World Index 2020). Non v'è dubbio che una quota significativa delle risorse economiche del *Recovery Fund* sia da allocare per dare risposta ai gravi problemi verificatisi con la chiusura delle scuole, in primis riguardanti la ricerca e la formazione educativa e didattica in contesti ambientali e sociali profondamente mutati.

13. Gestire risorse per educare alla vita?

Con l'espressione "ecologia integrale", papa Francesco – nell'enciclica *Laudato si'* – chiede di guardare la realtà in modo organico, dal momento che *tutto è in relazione*. Istruzione ed economia sono strettamente connesse.

Senza alcuna pretesa di esaustività, è opportuno che ciascuno si ponga la domanda sul significato che riconosce all'espressione "gestire risorse per educare alla vita". Le sensibilità personali, le vicende biografiche, l'impegno professionale e civile sono all'origine di diverse interpretazioni – che ciascuno può proporre – ma di fronte alla ricostruzione post-covid non può mancare un'esplicita attenzione a come gestire risorse in ordine alla filiera istruzione/formazione umana che costituisce la prima emergenza per la prosperità delle organizzazioni e lo sviluppo della civiltà (Sandrini 2020).

In una situazione radicalmente nuova, come quella attuale, conseguenza di una pandemia, cosa significa che una società *conosce* qualcosa e quale tipo di conoscenza è quella che veramente *fa la differenza* per vincere le difficoltà e educare la vita?

Lo sviluppo della conoscenza è uno tra gli elementi più profondi e sfuggenti della storia umana ed è strettamente correlato con lo studio dell'ambiente naturale e degli effetti di questa conoscenza sull'economia e sulla formazione.

14. Qual è la conoscenza utile?

Nel volume *I doni di Atena*, Joel Mokyr ricostruisce le origini storiche dell'economia della conoscenza ossia il grande impulso che il sapere tecnologico e scientifico hanno avuto negli ultimi due secoli, quel complesso di fattori culturali, sociali e istituzionali che hanno consentito il *progresso*, in termini di benessere materiale e di *longevità*, di una considerevole parte dell'umanità.

Una tra le caratteristiche essenziali dell'età moderna è che sappiamo più cose collettivamente. Ogni aspetto della nostra esistenza materiale è stato modificato da queste nuove conoscenze. «Ma chi siamo *noi*? Cosa significa che una società *conosce* qualcosa e quale tipo di conoscenza è quella che veramente *fa la differenza*?» (Mokyr 2002, p. 14). Il fulcro del discorso sviluppato da Mokyr concerne la nozione di *conoscenza utile* – la sua organizzazione, trasmissione, velocità, costo di accesso – come sorgente della crescita economica.

La progettazione pedagogica per lo sviluppo delle risorse umane è chiamata a interpretare l'evoluzione delle scienze, le rivoluzioni tecnologiche e industriali, le quali chiamano in causa modi e forme, personali e collettive, di apprendimento e selezione di nuove conoscenze relative all'ambiente in cui viviamo e di competenze per accrescere la prosperità del genere umano.

15. Che cosa possiamo imparare?

Quello che possiamo utilmente apprendere e in modo collettivo in questa gravissima emergenza pandemica è davvero molto considerevole. Sarebbe erroneo non investire le risorse del *Recovery Fund* nel processo di capitalizzazione della conoscenza scientifica, nelle dinamiche formative, nei dispositivi organizzativi. Sarebbe deleterio rifiutarsi di gestire efficacemente le attuali condizioni di emergenza sociale, economica, ambientale, per accontentare potentati economico-finanziari; sarebbe scriteriato non investire sull'educazione ovvero sulla filiera progettazione pedagogica, formazione e sviluppo delle risorse umane. La radice umana della crisi ecologica, che è anche etica e morale, chiama in causa la politica e l'economia, la ricerca scientifica e la finanza, i percorsi formativi e le applicazioni tecnologiche. «Emerge una grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione» (Francesco 2015b, n. 202).

Le ragioni per cui un luogo viene inquinato richiedono «un'analisi del funzionamento della società, della sua economia, del suo comportamento, dei suoi modi di comprendere la realtà» (Francesco 2015b, n. 139). L'ecologia sociale è naturalmente istituzionale e raggiunge in modo progressivo le diverse dimensioni, dal gruppo sociale primario, la famiglia, fino alla vita internazionale.

16. Un nuovo umanesimo?

«Ogni lesione della solidarietà e dell'amicizia civica provoca danni ambientali» (Benedetto XVI 2009, n. 51), un impatto sul mondo della vita. Le possibilità della formazione, della ricerca e della conversione sono intimamente intrecciate. Il grido della terra e delle persone che sono più fragili – e che spesso sono nella periferia del nostro cuore – ci chiama a uno sguardo diverso, un pensiero, una politica, uno stile di vita, una spiritualità nel segno di un *umanesimo nuovo*. «Siamo di fronte a una comune responsabilità verso l'umanità intera, in special modo verso i poveri e le generazioni future» (Benedetto XVI 2010, n. 2).

Franco Anelli (2016, p. 10), nella prefazione del volume *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* centra la sua attenzione sulla natura come creazione, fonte di una responsabilità che investe «ogni livello della vita economica, politica e sociale, nonché la stessa vita quotidiana [...] Il significato della conversione invocata dal Santo Padre, evidente in tutta la sua pienezza, richiama il bisogno di un *nuovo umanesimo* [...] Il deserto cresce in ampiezza perché di pari passo al deserto fisico-geologico-geografico, cresce in misura più elevata il deserto che ognuno cela dentro di sé, ossia l'aridità dell'anima, del cuore e anche della mente che porta a perseguire il proprio utile a breve periodo a scapito degli altri, dei contemporanei» e di coloro che verranno.

17. Processi istituzionali dello sviluppo sostenibile?

Un significato fondamentale – la radice – della domanda “Processi istituzionali dello sviluppo sostenibile?” può essere identificato con stretto riferimento alla conoscenza utile e alla formazione intenzionale per sconfiggere le povertà, gli effetti dell'impatto della pandemia. Il nucleo istituzionale dello sviluppo sostenibile designa una tensione etica, giuridica, politica ed economica che costituisce la prospettiva del confronto a cui deve ispirarsi l'intera società.

I processi istituzionali dello sviluppo sostenibile, ben prima di individuare proceduralità e soluzioni tecniche, indicano un'ecologia integrale, fatta di reti comunitarie e «di semplici gesti quotidiani nei quali spezziamo la logica della violenza, dello sfruttamento, dell'egoismo» (Francesco 2015b, n. 230). *Un autentico progresso* richiede apertura verso le categorie che trascendono il linguaggio delle scienze esatte e ci collegano con l'essenza dell'umano. È quanto ci insegna San Francesco d'Assisi testimone dell'ecologia integrale ovvero di una ecologia integrata dalle dimensioni umane e sociali, che muove da una profonda radice spirituale e dalla preoccupazione di unire la famiglia umana.

Di fronte ai possibili impatti della catastrofe, l'Alta Formazione per l'ambiente è *improcrastinabile* (Vischi 2016): tra controversie e ambiguità di diverso genere, un'autentica cultura istituzionale della sostenibilità rappresenta una forma di *capitale sociale* che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione internazionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà, su scala locale e globale.

18. Cosa prospettano i 17 obiettivi dell'Agenda 2030?

Emblematici sono i 17 *Sustainable Development Goals*, sottoscritti nel settembre del 2015 dai Paesi aderenti alle Nazioni Unite con l'impegno a raggiungerli entro il 2030. Gli obiettivi riguardano aspetti cruciali della cittadinanza planetaria: la lotta per sconfiggere la povertà ed eliminare la fame; raggiungere adeguati standard di salute e benessere; conseguire un'istruzione di qualità; ottenere l'uguaglianza dei diritti tra i generi; disporre di acqua potabile e servizi igienico-sanitari; fruire di energia pulita e accessibile; avere un lavoro dignitoso e crescita economica; costruire imprese, innovazione e infrastrutture; ridurre le disuguaglianze economiche; realizzare città e comunità sostenibili; consumare e produrre in modo responsabile; combattere il cambiamento climatico; tutelare la vita nei mari, negli oceani e sulla terra; garantire pace, giustizia e istituzioni responsabili; rafforzare la *partnership* tra pubblico e privato per conseguire gli obiettivi (ONU 2015).

L'alleanza feconda tra consenso dell'opinione pubblica e azione politico-amministrativa è determinante per realizzare l'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, al cui centro sono i concetti chiave di equità, sostenibilità e responsabilità nella loro declinazione sociale, economica, ambientale e istituzionale.

19. Un'ecologia integrale?

Enrico Giovannini (2018), nel volume *L'utopia sostenibile*, suggerisce politiche radicalmente trasformative in quattro ambiti di riferimento: energetico, produttivo, educativo-formativo e fiscale. Esse implicano decisioni *intra* e *intergenerazionali* che si proiettano nello spazio e nel tempo. Conseguire i 17 obiettivi dell'Agenda ONU 2030 è un'utopia che può diventare prassi, adottando un nuovo paradigma di progresso, rispettoso dei limiti del pianeta². L'Alta Formazione assume in questo scenario un ruolo chiave, assumendo i migliori frutti della ricerca scientifica oggi disponibile per costruire quel dialogo fruttuoso con la politica internazionale e le amministrazioni locali in grado di progettare e realizzare l'azione per un autentico sviluppo, equo e solidale. Ciò può avvenire soltanto nel segno di un'ecologia integrale – nelle sue dimensioni di *governance*, tecnologia, cambiamento di mentalità – che comprende il rispetto delle culture umane e dei sistemi naturali. Un'ecologia "integrale" opposta a quella "superficiale", di facciata, che non incide sulle cause del degrado umano e ambientale e non tiene conto delle connessioni tra tutte le forme di vita del pianeta.

20. Una consapevolezza progettuale?

Il concetto di progresso, con cui in passato si è sovente giustificato lo sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali, assume oggi un significato così problematico che il termine stesso è impiegato con riluttanza o comunque articolato in modo conveniente per evitarne qualsiasi idealizzata genericità. Nel secondo de-

2 Si segnala inoltre il Rapporto ASviS 2020 *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile* che analizza lo stato di avanzamento del nostro Paese rispetto all'attuazione dei 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 e illustra un quadro organico di proposte, segnalando gli ambiti in cui bisogna intervenire per assicurare la sostenibilità economica, sociale e ambientale del nostro modello di sviluppo.

cennio del terzo millennio la Terra rivela la fragilità estrema, e compromessa, del suo ecosistema: l'idea di uno sviluppo illimitato ed arbitrario, tipica di un certo positivismo socioeconomico ed utilitarista, ha legittimato quei dissesti ecologici della cui gravità nessuno osa dubitare.

Alla diffusa preoccupazione per la salvaguardia del creato, la riflessione pedagogica è chiamata a rispondere favorendo l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale*. Essa implica alcune irrinunciabili prospettive di riferimento. Il rispetto per l'ambiente ha da essere stimato come un *valore* connesso con l'idea di formazione, prima di rappresentare un atteggiamento pragmatico suggerito dalla gravità del degrado. Questa coscienza intenzionale deve condurre a elaborare un modo di essere *nel mondo* (Malavasi 1998) diverso da quello caratteristico della cultura occidentale nei confronti del pianeta. Interpretare i diritti giuridici della biosfera ovvero considerare l'ambiente in maniera consona ai principi etici dell'agire umano rappresenta una condizione imprescindibile per ipotizzare, in futuro, la vita sulla Terra. La riflessione pedagogica deve sviluppare un'interpretazione critica di quel riduzionismo educativo per cui gli ecosistemi naturali hanno una dignità meramente strumentale all'uso e alla prosperità della specie umana.

Educare alla responsabilità per un green new deal

La tutela per l'ambiente costituisce oggi un orientamento progettuale ispirato a differenti concezioni culturali, religiose e che dà origine a diversi modelli formativi. Quello che eventualmente divide riguarda il fine per cui attuare tale tutela, prima ancora delle politiche gestionali e degli strumenti operativi. L'indispensabile acquisizione di competenze tecniche deve essere guidata da intenzionali, consapevoli scelte etico-educative, irriducibilmente alternative a quel modello di sviluppo socioeconomico che, in nome di fuorvianti esigenze del mercato globale, pretende di dettare le sue leggi in ogni parte del mondo.

La *meraviglia* dettata dallo spettacolo della vita e delle cose deve diventare di nuovo una fonte del sapere e una *forma del rapporto tra comunità umana ed ambiente*. Lo stupore per la multiforme varietà e l'affascinante bellezza della natura, lungi dal rappresentare un reperto archeologico che richiama l'origine del sapere filosofico, ancor oggi può suscitare una problematizzazione radicale della crisi ecologica che è al contempo una crisi morale e di futuro. La meraviglia per la vita della Terra, non di meno della riprovazione per le violazioni recate al suo ecosistema, pone in termini fondamentali la questione dei diritti della biosfera.

I costi sociali connessi con l'inquinamento dovrebbero essere calcolati sia in rapporto al danno inferto alla comunità sociale sia in riferimento al risarcimento da pagare all'ambiente *qua talis* per il suo risanamento. Soltanto un *conferimento di diritti* ai beni naturali, che conduca i legislatori dei diversi Paesi – in un quadro vincolante di carattere internazionale – a emanare rigorose normative a tutela del suolo, dell'acqua e dell'aria, può avviare una *governance* globale. Una politica e una formazione alla sostenibilità coniugata con un modello di sviluppo equo e solidale è un imperativo di sopravvivenza della specie umana, prima ancora che di sviluppo.

Non v'è dubbio che oggi *un'educazione per, con e nell'ambiente* designi un modo d'essere personale e un impegno socio-politico, giuridico, amministrativo orientati verso l'assunzione di ben individuate responsabilità globali. «Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità» (Loiodice 2018) – e in questa prospettiva va interpretata la stessa attualità dell'*Outdoor Education* – permette

di trasformare la società, «ripensare l'educazione e ripensarsi nell'intreccio dei fili della vita, in un mondo che cambia, membri di un'unica comunità vivente» (Birbes 2018, p. XIII). Un *green new deal* per abitare la Terra muove proprio dall'educazione, dal suo valore *intangibile* e dinamico nei diversi contesti esistenziali, lungo tutto l'arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- Anelli F. (2016). La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo. In C. Giuliadori - P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 3-10). Milano: Vita e Pensiero.
- Arminio F. (2020). *La cura dello sguardo*. Milano: Bompiani.
- Benedetto XVI (2009). Lettera Enciclica *Caritas in Veritate*.
- Benedetto XVI (2010). Messaggio per la XII Giornata Mondiale della Pace - *Se vuoi coltivare la pace, custodisci il creato*.
- Bertolini P. (1988). Presentazione. In P. Malavasi (Ed.), *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto* (pp. III-IV). Bologna: Fotocromo emiliana.
- Birbes C. (2018). Prefazione. In Id. (Ed.), *Outdoor Education, Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. VII-XIII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Braga C. (2018). *Donne, ambiente, salute. Formazione, smart city e comunicazione. Verso un centro studi di genere*. Milano: EDUCatt.
- Dozza L. (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Francesco (2015a). *Discorso all'Università Cattolica dell'Ecuador*.
- Francesco (2015b). Lettera Enciclica *Laudato si' sulla cura della casa comune*
- Francesco (2017). *Messaggio per la Giornata mondiale di preghiera per la cura del creato, 1° settembre 2017*.
- Giovanazzi T. (2020). Patto educativo, generazioni, ecologia integrale. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 155-166). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. In *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (Ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Mokyr J. (2002). *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza* (trad. dall'inglese). Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Ornaghi L. (Ed.) (2001). *Globalizzazione: nuove ricchezze, nuove povertà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Paolo VI (1967). Lettera Enciclica *Populorum Progressio*.
- Quadrio Curzio A. (2020a). *Conte faccia come Einaudi*. Intervista di G. Zapponini, in *Formiche.net, Recovery Fund e Mes*. Retrieved December 26, 2020 from <https://formiche.net/2020/09/curzio-europa-recovery-fund/21/09/2020>
- Quadrio Curzio A. (2020b). *Il Recovery Fund parta dalle grandi imprese*. Intervista di G. Zapponini, in *Formiche.net*. Retrieved December 26, 2020 from <https://formiche.net/2020/05/recovery-curzio-italia-eni-leonardo-impres-cdp/>
- Sandrini S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2016). Alta formazione per l'ecologia integrale. Green Jobs, imprese, educazione. In C. Giuliadori - P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 99-106). Milano: Vita e Pensiero.
- We World Index (2020). Retrieved January 2, 2021, from <http://www.weworld.it>



La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace

Pedagogy as a science of the border: Between innovation, sustainability, and effective orientation

Emiliana Mannese

Università degli Studi di Salerno – emannese@unisa.it

ABSTRACT

The present work intends to analyze the relationship between innovation, sustainability and effective orientation through the paradigm of pedagogy as a border science (Mannese 2016, 2019). The global pandemic context has in fact imposed the need to re-read and re-interpret all the living spaces that inhabit the human, first of all, relationship. In fact, from a space of life, of comparison, from a place of human growth and development, it has been transformed into a space of fear and contagion with which each of us is called to deal every day.

The reflections proposed, then, unfold in a double path: on the one hand, a reflection on the theme of sustainability as a pedagogical proposal, through the reading of the three debts – economic, social, environmental and cognitive – of Vines, Carra, Cingolani and by Kate Raworth. On the other hand, the proposal of new training models of effective orientation with the presentation of the TALENTI project (Technologies, Learning and Work: Education, Net & Team-working for the development of Identity) developed and implemented by the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno.

Il presente lavoro intende analizzare attraverso il paradigma della pedagogia, scienza di confine (Mannese 2018, 2019), il rapporto tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. Il contesto pandemico mondiale ha imposto, infatti, la necessità di ri-leggere e re-interpretare tutti gli spazi di vita che abita l'umano, primo fra tutti la relazione. Essa, infatti, da spazio di vita, di confronto, da luogo di crescita e di sviluppo umano si è trasformata in uno spazio di paura e di contagio con il quale quotidianamente ciascuno è chiamato a fare i conti.

Le riflessioni proposte, allora, si snodano in un duplice percorso: da un lato una riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica, attraverso la lettura dei tre debiti – economico-sociale, ambientale e cognitivo – di Vines, Carra, Cingolani e del modello di Kate Raworth, dall'altro la proposta di nuovi modelli formativi di orientamento efficace con la presentazione del progetto T.A.L.E.N.T.I. (Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità) sviluppato e realizzato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno.

KEYWORDS

Innovation, Border, Sustainability, Effective Orientation.
Confine, Innovazione, Sostenibilità, Orientamento efficace.

1. La pedagogia, la società e i confini planetari. Quale sostenibilità?

La situazione pandemica attuale ha modificato e sta modificando i sistemi, le organizzazioni e la vita di ciascuno di noi. Le conseguenze e gli assetti dell'attuale pandemia del coronavirus (Covid-19) ci pongono di fronte ad una serie di interrogativi e di sfide non solo di tipo sanitario ma soprattutto di tipo umano e relazionale.

La relazione quale spazio di vita, di confronto, luogo di crescita e di sviluppo umano, si è trasformata in uno spazio di paura e di contagio con il quale inevitabilmente fare i conti. In questa direzione alla pedagogia resta il difficile compito di analizzare il cambiamento e di proporre un rinnovato paradigma in grado di rileggere e re-interpretare quelle che Mariani (2020) ha definito le frontiere transdisciplinari che, ai tempi della pandemia da Covid-19, impongono una riflessione anche filosofico-educativa: il dolore, il lutto, la perdita; il valore della scienza e delle professioni sanitarie; il distanziamento sociale; l'isolamento, la cura degli altri, la "cura di sé"; le crisi dell'attuale modello di civiltà.

Ecco allora che, come scrive Cambi (2020) "la ricerca pedagogica deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell'"uomo umano" caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggrabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere" (p. 56).

La pedagogia, scienza della formazione e dell'educazione dell'*umano*, sistema epistemico, critico e dinamico, scienza di confine, strumento e metodo di cultura diviene la lente attraverso cui guardare alle conseguenze pandemiche ed alle connesse trasformazioni digitali degli ecosistemi sociali, che nella situazione attuale, pur tra le innumerevoli difficoltà, si sono rivelati come strumento di miglioramento della qualità della vita.

La ricerca educativa e formativa nella complessità pandemica covid 19 implica una accurata riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica.

In questa direzione una analisi sulle sorti del nostro Pianeta di particolare interesse è stata realizzata da Vineis, Carra e Cingolani (2020) che interrogandosi sul senso delle tecnologie hanno evidenziato come le tecnologie, se da un lato hanno aumentato le nostre prestazioni fisiche e mentali, dall'altro hanno indebolito l'ecosistema ai nostri bisogni alimentari antropizzando il pianeta massicciamente. L'analisi degli studiosi mette in luce così l'esistenza di tre debiti: economico-sociale, ambientale e cognitivo.

La pedagogia, ipotizzando nuovi paradigmi connessi al tema della sostenibilità, deve essere in grado di attraversare contestualmente tutti e tre i debiti per poter guardare al tema dello sviluppo fondato su una crescita responsabile per uno sviluppo maggiormente sostenibile.

Ecco allora che la riflessione pedagogica si apre ad una dimensione che è insieme inter-trans disciplinare che, attraverso le categorie del pedagogico, legge ed interpreta il sociale.

In questa direzione l'analisi di Kate Raworth, economista presso l'Università di Oxford e Cambridge, incrocia in una unica prospettiva il tema dei confini planetari e dell'economia. Nel testo *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*, la studiosa mette in luce la capacità del

modello economico oggi prevalente che ha migliorato le condizioni di vita di migliaia di persone. Tuttavia, scrive Raworth (2017) questi risultati sono stati ottenuti imponendo un prezzo altissimo ai sistemi naturali prima e a quelli sociali dopo. Da un lato, inquinamento, cambiamenti climatici e distruzione della biodiversità; dall'altro, livelli di disegualianza che non hanno probabilmente uguali nella storia dell'umanità e che, assieme alle crisi innescate dal sistema finanziario, contribuiscono a dare forza ai movimenti populistici che incendiano gran parte dei paesi dell'Occidente. È chiaro che qualcosa non funziona, e che l'economia deve essere aggiornata alle realtà del XXI° secolo (Raworth, 2017).

Il modello proposto da Kate Raworth, definito l'economia della ciambella, che fa riferimento dal punto di vista teorico all'economia comportamentale, ecologica e femminista, e a quelle delle scienze del sistema Terra, delinea una nuova prospettiva di sviluppo sostenibile a cui la ricerca pedagogica guarda con attenzione.

Non è questa la sede per affrontare l'analisi del modello proposto, per la quale si rinvia il lettore allo studio del lavoro delle Raworth (2017), quello che in questa sede appare opportuno delineare sono le priorità sociali individuate dalla studiosa quali "la disponibilità del cibo, dell'acqua, dell'assistenza sanitaria, del reddito, dell'istruzione, di energia, di lavoro, del diritto di espressione, della parità di genere, dell'equità sociale della resilienza agli shock indicandole come la base sociale esemplificativa (la base) e incrociandole quindi con i confini planetari (il tetto) che oltre ad essere sicuro è anche giusto. Così a formare tra questi diritti sociali fondamentali (la base sociale) e i confini planetari (i tetti ambientali) una fascia circolare a forma di ciambella che può essere definita sicura per l'ambiente e giusta per l'umanità" (Raworth, 2017, p. 20).

Ecco allora che le riflessioni finora proposte si snodano in un duplice percorso: da una parte evidenziano come l'analisi dei tre debiti – economico-sociale, ambientale e cognitivo – di Vines, Carra, Congolani e del modello di Kate Raworth, possono porsi come lenti transdisciplinari del sapere pedagogico attraverso cui leggere la categoria della sostenibilità come proposta pedagogica; dall'altra ci permettono di leggere nell'esperienza del progetto T.A.L.E.N.T.I. (Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità), sviluppato e realizzato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, la proposta di nuovi modelli formativi di orientamento efficace.

2. La sfida pedagogica ai tempi del Covid-19. Nuovi modelli formativi di orientamento efficace

Il Rapporto *School opening and trend of confirmed SARS-CoV-2 infections: the situation in Italy* elaborato dall'Istituto Superiore di Sanità nel Dicembre 2020 evidenzia e analizza lo stato epidemiologico del nostro Paese e definisce una serie di indicazioni per la ripresa in sicurezza delle attività didattiche e dei servizi educativi dell'infanzia.

Il DPCM del 4 marzo 2020 ha previsto la sospensione delle attività didattiche nonché altre misure attuative per contenere la diffusione del contagio da Covid-19.

L'Organizzazione mondiale della sanità il 30 gennaio 2020 ha dichiarato l'epidemia da COVID-19 un'emergenza di sanità pubblica di rilevanza internazionale e, inevitabilmente, il provvedimento del 4 marzo, nell'applicazione delle sue misure attuative, ha previsto la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, riaperte solo tra il 14 e il 24 settembre 2020.

La riapertura delle scuole, avvenuta nel mese di settembre 2020, ha però sollevato, dal punto di vista epidemiologico, numerose domande sul suo possibile ruolo nell'aumento del rischio di circolazione del virus nella comunità.

Al fine di controllare questa possibilità, già prima della riapertura, sono stati prodotti documenti tecnici contenenti le indicazioni per la ripresa in sicurezza delle attività didattiche e dei servizi educativi dell'infanzia, insieme a strategie nazionali di risposta a eventuali casi sospetti e confermati che potessero verificarsi in ambito scolastico.

Dal punto di vista didattico-educativo, fin dagli esordi della pandemia, sulla scorta della necessità di garantire continuità formativa a bambini e ragazzi, le regioni hanno istituito, in ottemperanza con quanto stabilito dal DPCM del 4 marzo, la Didattica a Distanza (DAD), nella quota del 50% per le scuole secondarie di secondo grado, innalzata poi al 75% dal DPCM del 25 ottobre 2020 nonostante alcune ordinanze regionali avessero già stabilito la quota del 100%.

Con il DPCM 3 novembre, la DAD viene estesa al 100% per le scuole secondarie di secondo grado; inoltre, nelle regioni "area rossa" viene introdotta anche per le scuole secondarie di primo grado (eccetto il primo anno).

Con l'Ordinanza del Ministro della Salute del 4 novembre 2020 entrano in area rossa Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia, Calabria e P.A Bolzano; con l'Ordinanza del 13 novembre 2020 anche Campania e Toscana e dal 20 novembre l'Abruzzo.

La maggior parte dei casi in età scolare (40%) si è verificata negli adolescenti di età compresa tra 14 e 18 anni, seguiti dai bambini delle scuole primarie di 6-10 anni (27%), dai ragazzi delle scuole medie di 11-13 anni (23%) e dai bambini delle scuole per l'infanzia di 3-5 anni (10%) (Rapporto ISS COVID-19 n. 63/2020).

La decisione di riaprire le scuole ha comportato un difficile compromesso tra le conseguenze epidemiologiche e le esigenze educative e di sviluppo di bambini e ragazzi.

Secondo l'OMS, la decisione di chiudere, (completamente o parzialmente) o riaprire le scuole dovrebbe essere guidata da un approccio basato sul rischio, per massimizzare i benefici in termini di didattica, benessere e salute per gli studenti, gli insegnanti e il personale ausiliario e allo stesso tempo essere in grado di prevenire nuove ondate dell'epidemia di COVID-19.

La pandemia ha sovvertito l'ovvietà di un quotidiano vivere che mai avremmo immaginato di destrutturare e ricalibrare per adattarlo a quell'esigenza imprescindibile di tutela e salvaguardia della salute pubblica.

Siamo di fronte a nuove emergenze educative, al confine dell'umano (Mannese 2018), che necessitano di essere lette e analizzate con la lente d'ingrandimento della pedagogia.

La DaD e la rete al servizio dell'emergenza hanno consentito di garantire la continuità didattica nonostante abbiano arricchito, al contempo, il termine "distanza" di maggior enfasi.

La dimensione relazionale è stata fortemente penalizzata, il distanziamento sociale ha solo alimentato la diffidenza connessa alla paura del contagio e determinato un aumento esponenziale delle situazioni di isolamento sociale.

La scuola, il territorio e la rete educativa compresi tutti gli attori coinvolti all'interno del processo formativo hanno bisogno, specie in ragione della condizione pandemica, di essere adeguatamente supportati per poter garantire alle nuove generazioni, l'evoluzione verso un futuro ben orientato e pertanto meno incerto sia sul piano individuale che sociale.

L'attuale situazione emergenziale ha avuto notevoli ripercussioni anche sul ruolo e sulle funzioni delle istituzioni scolastiche ed educative, sottolineando

ancor più il carattere di urgenza pedagogica che suggerisce di perseguire un itinerario di intervento innovativo finalizzato alla promozione dell'attuazione di un orientamento efficace (Mannese 2019), inteso quale parte integrante del processo formativo ai vari livelli che consenta di auspicare alla realizzazione di una progressiva uscita dalla crisi identitaria del singolo e della società ma a partire dai luoghi specializzati nella formazione delle nuove generazioni, ossia, dai contesti formali come la scuola.

3. Il progetto T.A.L.E.N.T.I. - *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità*

Muovendo dai presupposti teorici sopradescritti e dai dati emersi dal Rapporto *School opening and trend of confirmed SARS-CoV-2 infections: the situation in Italy* elaborato dall'Istituto Superiore di Sanità nel Dicembre 2020 presentiamo di seguito il Progetto T.A.L.E.N.T.I., il cui acronimo *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità* descrive l'impianto pedagogico che sottende la sua struttura, ideato e realizzato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno.

L'Osservatorio istituito nel 2011 presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno si pone l'obiettivo di rispondere all'esigenza di applicare le teorizzazioni pedagogiche legate all'ambito dell'educazione, della formazione e dello sviluppo umano sia all'interno dei percorsi formativi universitari che nell'ambito delle comunità territoriali di riferimento.

Così come emerge anche dalla descrizione della nostra struttura¹, infatti, l'idea di costruire e rendere attiva una piattaforma formativo-istituzionale-territoriale che dialoghi ed interagisca con il mondo del lavoro – a partire dall'affermazione di figure professionali titolari di precise competenze pedagogiche ed attraverso lo studio e la predisposizione di piani formativi rivolti all'apprendistato, rispondenti ai fabbisogni professionali degli attori imprenditoriali e finalizzati alla promozione dello sviluppo socio-economico dei territori – nasce con la prospettiva di creare e rafforzare le interconnessioni tra i nodi di una rete istituzionale e territoriale, pubblica e privata, centrata sulla persona ed i suoi percorsi, per la valorizzazione della sua identità formativo-professionale.

In questa direzione numerose sono le attività progettuali realizzate ed in corso di realizzazione, quelle che riguardano più specificatamente le nostre riflessioni sono, in linea temporale, gli ultimi progetti realizzati sull'Orientamento Efficace: il Progetto OrientainTempo e il Progetto T.A.L.E.N.T.I.

Il progetto ORIENTAinTEMPO realizzato negli anni 2018/2019, con il coinvolgimento di circa 400 studenti, ha inteso promuovere una azione di accompagnamento alla scelta della scuola secondaria di II° grado attraverso la realizzazione di Progetti Formativi Personalizzati nella scuola secondaria di I° Grado, assumendo come fondamento scientifico gli studi sulla Narrazione e sull'Analisi Esistenziale (Riva, 2004).

Il progetto T.A.L.E.N.T.I. – *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net*

1 I progetti e le attività dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale sono consultabili al sito https://www.unisa.it/centri_e_vari/osservatorio/chi

& *Team-working per lo sviluppo dell'Identità* – prevede la costituzione di una rete nazionale di scuole per favorire la diffusione su tutto il territorio nazionale di metodologie didattiche innovative attraverso la realizzazione di una serie di attività integrate e presidiate scientificamente dall'Università, per la sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti, la progettazione e messa a disposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per tutte le istituzioni scolastiche interessate; il supporto, l'accompagnamento, il *mutual learning*, scambi di pratiche e metodologie fra docenti; divulgazione e documentazione delle azioni.

La rete nazionale di scuole riconosce il ruolo di capofila scientifico all'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno. Al momento della costituzione dell'accordo, essa così si compone come segue: Scuola POLO/soggetto proponente: I.I.S.S. Grottaminarda – Regione CAMPANIA; Licei Giovanni da San Giovanni di San Giovanni Valdarno (AR) – Regione TOSCANA; I.I.S Confalonieri De Chirico (RM) – Regione LAZIO; I.I.S. "J.F. Kennedy" di Monselice (PD) – Regione VENETO.

La finalità assunta è quella di realizzare una piattaforma web che assuma come focus la predisposizione e l'erogazione di un'offerta di servizi innovativi ad alto valore tecnologico nel campo della ricerca educativo-pedagogica applicata all'analisi delle dinamiche di formazione e lavoro. La piattaforma di Ateneo Moodle4TALENTI ha costruito l'ambiente di progettazione e realizzazione delle azioni di orientamento e per lo sviluppo di competenze trasversali (P.C.T.O.). Il progetto si propone sostanzialmente il perseguimento di due fondamentali obiettivi: offrire a ciascun fruitore dei servizi della piattaforma, uno spazio di scrittura del proprio progetto, attraverso dispositivi di informazione, accompagnamento e sostegno, dedicati all'orientamento formativo e professionale; favorire l'emersione di inclinazioni e aspirazioni dei ragazzi, attraverso strumenti didattico-educativi e modalità multicanale in grado di sostenere e facilitare l'autodeterminazione dei loro progetti di vita attraverso l'utilizzo della metodologia dell'Orientamento Narrativo.

Le azioni pilota di sperimentazione didattica di metodologie innovative di insegnamento e apprendimento contemplano un'offerta formativa caratterizzata per un'impostazione modulare articolata su tre livelli. Il primo è costituito da azioni fondamentali tese a stimolare la *conoscenza di sé* e l'*autoconsapevolezza* del soggetto che intraprende il percorso formativo; il secondo si sostanzia in interventi *dipartimentali* dell'Università, aventi ad oggetto azioni educative mirate oltre che alla specifica offerta formativa di competenza, soprattutto all'*approfondimento tematico di ambiti specifici e alla focalizzazione dei profili formativi e professionali in uscita* (formazione, competenze, contesti operativi, opportunità professionali), attraverso attività caratterizzate da *metodologie didattiche innovative*; il terzo è dedicato all'approfondimento riflessivo sulle proprie priorità per la definizione di progettualità da mettere in campo.

Come evidenziato, il progetto prevede oltre che la sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti, la predisposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per quelle interessate, un'importante azione di supporto, accompagnamento, *mutual learning*, scambi di pratiche fra docenti per promuovere l'adozione di metodologie didattiche innovative nel curriculum scolastico.

In proposito, l'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale è già impegnato nella costruzione di azioni di formazione continua, aggiornamento e potenziamento rivolte ai docenti delle scuole coinvolte, ed in ogni scuola ade-

rente alla rete, gli animatori digitali attiveranno le azioni innovative coinvolgendo personale, studenti e famiglie e fungeranno da armonizzatori delle azioni progettuali rispetto al PTOF.

Conclusione

Il paradigma della pedagogia come scienza di confine tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace delinea una ipotesi teorico-pratica nella quale la riflessività del sapere pedagogico, nella complessità pandemica covid 19, definisce l'urgenza di una accurata riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica.

In questa direzione oltre agli esiti drammatici cui stiamo assistendo, esistono esiti umani, relazionali, culturali e formativi a cui la pedagogia ha la responsabilità di guardare.

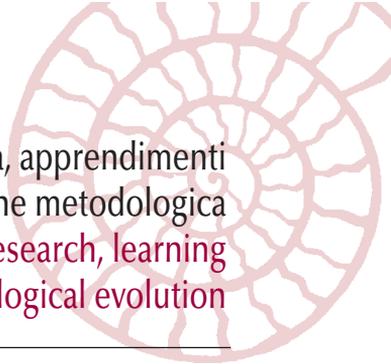
Quali saranno i modelli interpretativi post-pandemici? Quali i modelli culturali prevalenti? A quali categorie formative potrà guardare la ricerca pedagogica del futuro? E soprattutto quali valori guideranno la società del domani? Quali saranno le transizioni paradigmatiche a cui rivolgere uno sguardo pedagogico?

Saranno questi, molto probabilmente, gli interrogativi che guideranno nei prossimi mesi la ricerca pedagogica, interrogativi che, inevitabilmente, ci condurranno ad un ripensamento dei modelli culturali, sociali, di costruzione del Sé "di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto, guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande". A cui nell'emergenza si è più volte accennato" (Cambi 2020, p.56).

Resta allora alla pedagogia la responsabilità di guidare alla definizione di rinnovati modelli interpretativi per costruire Comunità Pensanti.

Riferimenti bibliografici:

- Cambi F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*: 23, 55-57, 2020-1, pp.55-57.
- Istituto Superiore di Sanità (2020). *School opening and trend of confirmed SARS-CoV-2 infections: the situation in Italy*, Dicembre 2020.
- Mannese E. (2019), *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Mariani A. (2020). Editoriale. *Studi sulla Formazione*: 23, 5-7, 2020-1.
- Raworth K. (2017). *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*, Milano: Edizioni Ambiente.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Torino: Guerini.
- Vineis P., Carra L., Cingolani R. (2020). *Prevenire. Manifesto per una tecnopolitica*, Torino: Einaudi.



Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica

Educational research, learning and media to the test of methodological evolution

Alberto Parola

Università degli Studi di Torino – alberto.parola@unito.it

ABSTRACT

The complex reality suggests to review many aspects of the epistemological and methodological issues related to educational research and teaching. The connection between contents and skills a) disciplinary, b) research and c) media, both at school and in the university, represents the way to link forms and substances of the learning and epistemic work of an entire generation of adolescents, who will pursue significant results to face the new versions of the world of work. Therefore, the three factors must be brought into dialogue to create the conditions for new links and different observational skills, thanks to the intertwining of new research methods and the various possible teaching solutions. We think that this partnership could give researchers, teachers and students an attitude of more attention to the bio-digital reality and to change in reference to behaviours, mental models, learning and visions of the future, aspects that the “Covid question” brought out overwhelmingly. A variable and flexible approach, bearer of a solid link between planning, learning process, development of skills and evaluation, could develop a more motivating dialogue in relation to the need to counteract the “automatisms” in research planning, learning and media worlds, thanks to a conscious “transformative design” of the entire educating community.

La realtà complessa ci suggerisce di rivedere molti aspetti delle questioni epistemologiche e metodologiche relative alla ricerca educativa e alla didattica. La connessione tra contenuti e competenze a) disciplinari, b) di ricerca e c) medialità, sia a scuola che in ambito universitario, rappresenta la via per legare forme e sostanze dell'opera apprenditiva ed epistemica di un'intera generazione di adolescenti, che dovranno perseguire risultati significativi per affrontare le nuove versioni del mondo del lavoro. Pertanto, occorre far dialogare i tre fattori per creare le condizioni di nuovi nessi e differenti capacità osservative, grazie all'intreccio tra i nuovi metodi della ricerca e le varie soluzioni didattiche possibili. Noi pensiamo che tale sodalizio potrebbe restituire, a ricercatori, docenti e studenti, un atteggiamento di maggior attenzione alla realtà bio-digitale e al cambiamento in riferimento a condotte, modelli mentali, apprendimenti e visioni del futuro, aspetti che la “questione Covid” ha fatto emergere prepotentemente. Un approccio variabile e flessibile, portatore di un legame solido tra progettualità, processo d'apprendimento, sviluppo di competenze e valutazione, potrebbe sviluppare un dialogo più motivante in relazione alla necessità di contrastare gli “automa-

tismi” nella progettualità della ricerca, negli apprendimenti e nei mondi mediiali, grazie a un consapevole “disegno trasformativo” dell’intera comunità educante.

KEYWORDS

Progettazione e variabilità didattica, Ricerca mediaeducativa, Attività laboratoriale, Valutazione formativa, Ambienti digitali.

Didactic planning and variability, Media-educational research, Laboratory activity, Formative evaluation, Digital environment.

1. Introduzione

Insegnare a scuola e nelle università rappresenta una sfida complessa e, allo stesso tempo, molto affascinante, in relazione agli obiettivi che un docente tende a porsi nel corso della sua carriera didattica e scientifica. Da tempo i programmi universitari vengono rivisti, accorciati, diminuiti, anche a causa delle riforme della politica educativa in Italia e nel resto dell’Europa, a scapito purtroppo della qualità della formazione: ciò è accaduto nonostante il web rappresenti da quasi trent’anni uno straordinario mondo da cui poter attingere, un mondo che avrebbe dovuto innalzare il livello dell’approccio alla conoscenza e al saper fare. La promessa, tuttavia, al momento non è stata ancora pienamente mantenuta. I cambiamenti sociali, la numerosa presenza di disturbi dell’apprendimento, veri o presunti, l’esperienza intensiva degli schermi, la difficoltà ad assegnare senso e a porre rimedio all’accelerazione dei tempi della quotidianità e all’incertezza sul futuro (elencati in ordine sparso e non esaustivamente) acuiscono ulteriormente le difficoltà ad interpretare la complessità del reale. In generale, nelle scuole e nelle accademie risulta paradossale il fatto che più il docente costruisce il suo “cloud” di expertise, costituito da innumerevoli temi e competenze, sempre meno questi passaggi trasformativi rischiano di impattare positivamente sui ragazzi. Per quanto ci riguarda, tale aspetto si manifesta chiaramente quando subentra la necessità, in tema di “digitale”, di ampliare gli orizzonti attingendo a diverse discipline utili a uno scambio proficuo per la ricerca educativa e la ricerca didattica. Nel comparto della ricerca (intesa accademica, ma anche scolastica) si presenta un problema di gestione complessiva della “mappa cognitiva” di ricercatori e docenti che tende inesorabilmente a sovradimensionarsi nel tempo, ma anche ad aggiornarsi continuamente per quanto riguarda i costrutti, gli obiettivi, le ipotesi, e naturalmente le strategie di ricerca, i comportamenti dei referenti, gli strumenti di osservazione (e l’oggetto di osservazione), la rilevazione dei dati e la progettazione di nuovi metodi che, attraverso una prassi ragionata, rendono più flessibile la componibilità delle fasi. Vedremo più avanti come. Questi movimenti variano di intensità e dimensioni, senza sosta, espressione di uno scenario previsionale arduo da definire. I pesi, la gestione e gli spazi dei contenuti disciplinari sono evidentemente mutati in questi ultimi decenni, ma nonostante tutto i confini delle discipline stesse sono ancora strettamente ancorate alle categorie del secolo scorso. Il risultato che ne consegue è una modularità dei corsi che sviluppa, a sua volta, le mappe cognitive degli studenti ma, allo stesso tempo, minaccia di ridurre

e sminuire il cosiddetto apprendimento profondo. Inoltre, l'orizzontalità (interpretata come appiattimento sociale dei pensieri e delle condotte) via via tende inesorabilmente a attenuare la verticalità degli scambi, dei confini, aspetto che impedisce di discernere al meglio le competenze in fase di valutazione dei discenti, proprio per la difficoltà a interpretare le loro strutture mentali. Inoltre, la scansione delle fasi di approccio a un corso, delineata nella cadenza "lezioni – confronto tra pari – studi preliminari – seminari – approfondimenti" di un tempo ormai passato rischia di ridursi a un percorso percepito come troppo breve (sia dai docenti che dagli studenti), con il rischio di saltare a piè pari alcune delle fasi sopra indicate. Oggi siamo ben consci del fatto che non può essere annunciato in via definitiva che la fruizione mediata da schermi sia meno adeguata di quella frontale; semplicemente, oggi rappresentano due modalità assolutamente interdipendenti. Dunque, la questione non si risolve nel pensare per alternative, bensì nella consapevolezza della necessità di un'ampia flessibilità didattica generativa. La nostra proposta va dunque nella direzione della variabilità, della riflessione continua sulle teorie e sul metodo didattico, che necessariamente deve coinvolgere lo studente nell'attenta osservazione del suo funzionamento cognitivo ed emotivo, più che concentrarsi esclusivamente sull'esito finale con l'ottenimento del "voto simulacro", svuotato di contenuti.

Un esempio focalizzato tratta in contemporanea tre corsi universitari che condividono alcuni aspetti fondamentali della nostra disamina. Di seguito la tabella che sintetizza le caratteristiche dei corsi che, a vario titolo, si intrecciano in riferimento ai fattori *Ricerca educativa*, *Apprendimento*, *Medialità*. Nell'articolo affronteremo, di volta in volta, questioni legate sia alla scuola che all'università.

<i>Corsi</i>	TECNO-IA ¹	REME ²	MERICME ³
<i>Caratteristiche</i>			
Ore	28 + 16 di Lab	54	36
Crediti	4 + 1	9	6
Anni di corso	18	18 ⁴	4
Progettualità	Didattica (supportata dalla ricerca)	Di ricerca	Di ricerca
Teorie	1. Tecnologie educative 2. Media education 3. Umanità digitale 4. Didattica digitale sostenibile	1. Ricerca educativa 2. Strategie di ricerca 3. Metodologie e strumenti (<i>approfondito</i>) 4. Media education	1. Ricerca educativa 2. Comparazione tra strategie 3. Digital Education 4. Approccio interdisciplinare

1 Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento (TIA).

2 Ricerca empirica in educazione e media education (REME, dal 2020-2021 la denominazione muterà in Metodologia della ricerca mediaeducativa, MERICME).

3 Metodologia della ricerca mediaeducativa (MERICME).

4 Questo corso ha subito numerosi rimaneggiamenti: la denominazione Pedagogia sperimentale (PEDSPER, dal 2002 al 2014) ha lasciato il posto a REME 2015-2010 e MERICME dal 2021 (come indicato nella nota precedente). Inoltre, è considerato equipollente al corso di "Metodologia della ricerca educativa" rivolto agli educatori professionali. Attualmente la prima e la seconda sono ancora attive nel curriculum "Educatore per lo sviluppo sociale del territorio presso la sede saviglianese", mentre la terza fa riferimento al curriculum "Educatore Esperto in Processi e Linguaggi dell'Apprendimento" (EEPLA), entrambe presenti nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Torino. Anche questo è un segno dei tempi.

Metodi didattici	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lezioni frontali con stimoli dal web 2. Video esplicativi 3. Lavoro di gruppo 4. Consulenza in presenza e a distanza 5. Collegamento tra teorie e temi del corso e didattica laboratoriale 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lezioni frontali con stimoli dal web 2. Video esplicativi 3. Ricerca di fonti 4. Osservazioni e simulazione di strumenti 5. Lavoro di gruppo 6. Consulenza in presenza e a distanza 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lezioni frontali con stimoli dal web 2. Ricerca di fonti 3. Video esplicativi 4. Serie televisive 5. Lavoro di gruppo 6. Produzione A/V 7. Consulenza in presenza e a distanza
Verifiche/Valutazione Auto-valutazione	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparazione progetto didattico 2. Connessione con laboratorio 3. Presentazione 4. Intervento dell'<i>amico critico</i> 5. Esame composto: scritto, orale, discussione del progetto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparazione progetto di ricerca 2. "Pedagogia dell'errore" 3. Presentazione 4. Intervento dell'<i>amico critico</i> 5. Esame composto: scritto, orale, discussione del progetto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparazione progetto di ricerca 2. "Pedagogia dell'errore" 3. Presentazione 4. Intervento dell'<i>amico critico</i> 5. Valutazione prodotti A/V 6. Esame composto: scritto, orale, discussione del progetto

Tab. 1 - Le affinità e le differenze del percorso valutativo di tre corsi universitari che fanno convivere con approcci e obiettivi differenti gli aspetti di ricerca e quelli mediali/digitali.

Tali corsi ci consentono di proporre diverse riflessioni sulla ricerca educativa in generale, tra cui l'elemento mediale-digitale che tende a spargliare le carte in relazione all'ontologia e all'epistemologia del mutamento in corso, così come le teorie che hanno necessità di un aggiornamento (si pensi alla teoria sistemica di Bronfenbrenner, 1986), oppure, ancora, di un deciso rinnovamento (si pensi al web che deforma la nostra capacità di osservazione, agli automatismi cognitivi, all'uso sproporzionato e asimmetrico dei nostri cinque sensi, e così via). Più avanti, in tabella 2, descriveremo più attentamente i processi e le dinamiche metodologiche.

2. Competenze disciplinari e mediali: variabilità e sostenibilità didattica

In generale, le attività svolte in aula nei tre corsi, seppur con le debite differenze, prevedono una prima fase in cui una serie di teorie ruotano intorno alla ricerca educativa (RE) e mediaeducativa (RME). Consideriamo la RME parte della RE, anche se alcuni suoi aspetti tendono a superarne i confini. Un esempio è la componente relativa alla "ricerca sul digitale", la quale non tiene prioritariamente in considerazione il fattore educativo: si pensi al *neuromarketing*, ai big data, al tema *block-chain*, agli aspetti tecnico-informatici (interfacce, intelligenza artificiale), temi che tuttavia mostrano connessioni potenziali e ricadute evidenti, più o meno dirette, sull'intero mondo educativo. Gli elementi mediaeducativi, ad esempio le digital skills con i loro modelli nazionali ed europei; le competenze riorientate, o indirizzate, verso le tipologie di pensiero (narrativo, sistemico, mediale e multimodale, computazionale, creativo); i temi evolutivi dell'intersoggettività e degli stili di attaccamento; la psicologia del profondo con significativi sviluppi riferiti ai temi legati ai concetti di "inconscio cognitivo" (Legrenzi, 2018) e "inconscio psicodinamico" (da Freud in poi), anche da un punto di vista delle teorie e delle

recenti ricerche neuro-scientifiche; le nuove condotte adolescenziali (empatiche e problematiche); l'*hate speech* palesato dagli adulti; la contrapposizione tra il catastrofismo di alcuni autori e le emergenze legate alle opportunità professionali, tanto per citare alcuni fondamentali costrutti, rendono il quadro teorico piuttosto ampio e chiaramente transdisciplinare.

Il progetto apprenditivo consegnato agli studenti, messo in atto da diversi anni nei corsi citati, di volta in volta si pone l'obiettivo di ampliare la visione delle problematiche da affrontare e, allo stesso tempo, intende aggiungere gli argomenti che emergono da un anno accademico⁵ al successivo. Tali corsi mostrano una caratteristica peculiare: ogni giorno devono fare i conti con l'accelerazione del digitale e dei fattori emergenti. Di seguito indichiamo il processo di valutazione formativa adottato per tutti i corsi con le loro specifiche peculiarità.

Fasi didattiche	Descrizione
1. Lezioni frontali	Basi per il percorso apprenditivo, sia di tipo istituzionale che monografico
2. Costituzione dei gruppi di ricerca	Gli studenti si aggregano in gruppi da 2 a 5 e progettano un percorso di ricerca simulata mutuando informazioni dalle lezioni teoriche
3. Presentazione dei lavori	Creazione di slide (di solito con Power Point o Prezi) per la condivisione del lavoro al gruppo-classe (amico critico), con suddivisione dei compiti
4. Prova scritta	Dimostrazione di conoscenza della parte teorica e della progettualità di ricerca attraverso domande a risposta aperta, alcune sintetiche, altre con richiesta di approfondimento o strutturata per processi (punti elenco descritti)
5. Prova orale	Dimostrazione di conoscenza delle lacune dello scritto, della parte istituzionale e monografica e degli errori compiuti in sede di progettualità e di simulazione della ricerca (Scienze dell'Educazione) o del percorso didattico (Scienze della Formazione Primaria). Sulla base del voto dell'orale, scelta di ripetere lo scritto

Tab. 2 - Sintesi della scansione delle fasi progettuali dei corsi

Qui di seguito uno specchio complessivo che indica le dinamiche comportamentali e cognitive degli studenti.

5 Ad esempio, si pensi alla stesura dell'*On Life Manifesto* (di Floridi) del 2014 e alla più recente Agenda 2030, in special modo il punto 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", due fasi che in qualche modo hanno invitato gli studiosi a ripensare il proprio percorso didattico e di ricerca negli anni a venire.

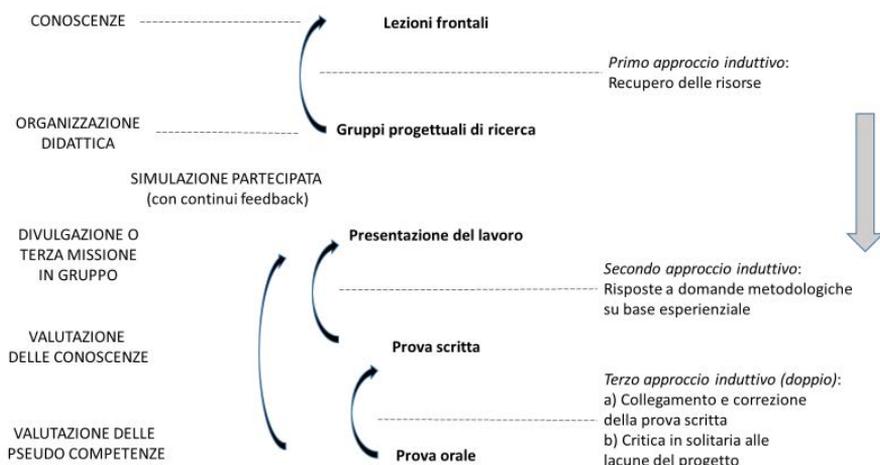


Fig. 1 - La dinamica deduttiva-induttiva e l'iterazione delle fasi

Conoscenze, abilità motorie e cognitive (in riferimento al modello assai noto di Anderson e Krathwohl), competenze (disciplinari, trasversali e digitali), *capabilities* nel senso della Nussbaum (2011) e le intelligenze di Gardner rappresentano i modelli teorici più adatti ai corsi svolti, sia nello studio che nella vita dei futuri professionisti. La richiesta è sempre quella dello sdoppiamento della figura dello studente, del professionista e del cittadino che, quindi, triplicano le difficoltà di gestire una risonanza continua tra le componenti considerate. I corsi, tuttavia, tendono a trasferire nella didattica l'esperienza dello studente e le sue condotte quotidiane. La disponibilità dei frequentanti (in presenza o a distanza), per far funzionare bene la macchina didattica, consente di attivare un approccio pragmatico e dedito all'apprendimento esperienziale tramite simulazione, anche grazie al contemporaneo processo di sviluppo dei contenuti e del proprio sé⁶, alla gestione di tempi e spazi, nonché all'introduzione della soluzione *BYOD* (*Bring Your Own Device*). Un aspetto particolarmente formativo è riferibile alla "pedagogia dell'errore" (Popper, 1969) che indica agli studenti il percorso della ricerca con le sue tipiche fasi, ma anche l'approccio induttivo alla progettualità, attraverso la ricerca della coerenza dell'intero disegno apprenditivo. L'impostazione della postura mentale "in ricerca" prevede un continuo andirivieni all'interno delle fasi per verificarne la correttezza della stesura e la coerenza interna. La manualistica interdisciplinare, il necessario uso di dispense, le "forzature spazio-temporali" rappresentano la base per una simulazione didattica: negli anni, per ovvi motivi di opportunità e per oggettiva impossibilità a svolgere determinate azioni, abbiamo sempre fatto riferimento alla ricerca *standard* e a quella *interpretativa*, ovvero a quelle strategie che consentono di completare concretamente tutte le fasi del percorso sperimentale⁷, nei vari contesti territoriali e all'interno dei gruppi social. Nello specifico, si è fatto uso di strumenti di osservazione, colloqui e inter-

6 La richiesta su base volontaria si riferisce all'ideazione e costruzione di un breve video che racconta l'esperienza e il coinvolgimento dello studente nel processo di apprendimento.

7 Invece, altre strategie come la ricerca-azione, gli studi di caso e i disegni sperimentali a gruppi possono essere simulati solo in parte e solo in alcune fasi.

viste di gruppo, in special modo il gruppo nominale (contestualmente il più adatto per l'aula e, in generale, per la distanza). Lo studente prende gradualmente consapevolezza della consequenzialità delle fasi della ricerca e della necessità di stabilire coerenza tra obiettivi, quadro teorico, strumenti e scelte docimologiche. Anticipiamo che le due strategie possibili, con la nuova proposta, qui di seguito, possono essere tre, adottando lo schema "nomotetica / narrativo-interpretativa / valutativa". La prima consente un'attività di ricerca basata anche sull'uso del questionario telematico, la seconda, come affermato, offre la possibilità agli studenti di poter e potersi raccontare con il video o di gestire video-interviste, così come la terza che, tuttavia, fa uso dell'audiovisivo come prodotto da valutare (ad esempio cartoni animati e serie televisive), ma si avvale anche della spiegazione fornita allo studente di una modalità di valutazione (si pensi alla narrazione di un metodo didattico con una sua specifica caratteristica docimologica, ad esempio la *peer evaluation*). L'aspetto formativo della valutazione è soprattutto riferibile alle scelte che lo studente può compiere:

- 1 Costruire un quadro teorico coerente e pertinente (scelta delle monografie e degli articoli su rivista scientifica);
- 2 Intraprendere un percorso che prevede il saper lavorare in gruppo con mansioni differenti (organizzative, di ricerca, di produzione, etc.);
- 3 Imparare la differenza tra ricerca "vera" e ricerca "simulata" e renderne conto in fase di valutazione;
- 4 Applicare il pensiero deduttivo e induttivo alla costruzione del progetto didattico o di ricerca;
- 5 Saper costruire una presentazione ipertestuale, difendere le proprie opinioni, usare i differenti linguaggi per una performance comunicativa efficace;
- 6 Saper criticare costruttivamente il progetto degli altri gruppi attraverso il metodo dell'"amico critico" (tale compito viene assolto da ciascun gruppo, ma solitamente, per ragioni di tempo, viene affidato a uno o due membri del gruppo stesso);
- 7 Saper rispondere alle domande teoriche della prova scritta seguendo la ratio della domanda stessa interpretandola nel modo corretto (tutte le domande sono a risposta aperta, alcune a risposta sintetico-definitoria, altre più ampie per evidenziare processi e procedure attraverso elenchi, schemi e mappe);
- 8 Saper criticare la propria performance (riferita alle teorie, all'eventuale produzione video e alla capacità progettuale) della prova scritta durante l'esame orale (che può essere affrontato solo se si è raggiunto il voto minimo di 18), colmando le lacune delle risposte errate o parziali;
- 9 Una volta appreso l'esito delle due prove, eventuale scelta della ripetizione della prova scritta allo scopo di migliorare la media complessiva (la precedente mantiene la sua validità per sei mesi).

Nel nostro caso la valutazione formativa: ovvero aula, condivisione, presentazione, produzione, sintesi progettuale (esame scritto), discussione (esame orale) è in linea con quanto afferma Greenstein (2016), soprattutto: "Con la valutazione formativa, l'insegnamento e la valutazione diventano un processo ciclico di miglioramento continuo in cui ogni passaggio informa l'altro" (ivi, XXVIII) e, inoltre: "[la valutazione formativa è] un processo sistematico per raccogliere continuamente evidenze sull'apprendimento" (ivi, 18). Concordiamo anche sul fatto che vi sia "un nesso tra la valutazione formativa e l'auto-valutazione (ivi, 11). Infatti, come sostengono Coggi e Ricchiardi (2007, 139-142), gli effetti delle pratiche di

auto-valutazione possono essere diversi: alcune, ad esempio lo sviluppo metacognitivo, il miglioramento delle prestazioni globali e lo sviluppo personale, possono essere realmente sviluppate sia nel contesto scolastico che in quello universitario.

La «lettura» della realtà che noi tutti tentiamo di esercitare è quasi sempre un ragionamento polarizzato, costituito da formule tipo “bene, ma anche male”, “bello, ma anche brutto” e così via, ovvero una serie notevole di possibilità epistemologiche non generative, proprio perché basate su scelte dettate raramente dal raziocinio. L’assenza di confini e di appigli risulta ansiogena per molti di noi, tuttavia questo tipo di approccio alla conoscenza della realtà complessa ci porta spesso a compiere decisioni “di parte”, nel senso di operare scelte che insistono su versanti estremi, scotomizzando tutto ciò che risulta verosimigliante. Il più promettente percorso educativo, in tal senso, dovrebbe invitare a sostenere con fatica nello spazio intermedio, ricco di gradazioni e intonazioni, di dettagli condivisi con una comunità che non lascia indietro il singolo individuo, bensì lo invita a selezionare, separare, decostruire e ricostruire e poi agire con il sostegno dell’altro. In questa situazione occorrerebbe un adulto esperto, ma che spesso non è presente nell’atto dell’individuazione di opzioni, a causa di carenze di previsione e visione, anche nell’immediato futuro, nascondendosi dietro le paratie dell’atteggiamento retrotopico (Bauman, 2017). Ciò vale, talvolta, per gli insegnanti e i dirigenti scolastici, soprattutto quando si affronta il tema delle competenze, dello sviluppo e della valutazione delle stesse. Ulteriori problemi emergono per gli accademici che lavorano su questi temi da un paio di decenni, osservando difficoltà sempre più marcate in relazione alle capacità di lettura e alla scrittura (meglio dire letture e scritture) da parte degli studenti e all’accesso alla conoscenza e alla competenza, problemi che non trovano al momento riscontro nelle qualità che sarebbero dovute emergere in questi ultimi anni con nuove modalità di analisi e di produzione di testi realizzati con differenti linguaggi. Noi pensiamo che la diminuzione e il declino di queste capacità sia apparente, nel senso che per una semplice logica compensativa dovrebbero trovare nuove vie (neuronal, cognitive, emotive, motorie), che in parte potrebbero essere gradualmente sostituite e rimpiazzate da altre modalità di apprendimento e sviluppo di nuove competenze. La carenza di ricerche, al momento, ci impedisce di fare luce su queste eventualità. Pertanto, l’appello è quello di unire le forze dei differenti orientamenti delle diverse pedagogie allo scopo di concentrarsi con continuità su osservazioni puntuali circa questo cambiamento. Per ora, competenze, expertise, skills e soft skills e talenti si presentano, in buona parte, sottoforma di concetti astratti che hanno necessità di essere ancora esplorati al meglio per divenire indicatori. Uno dei suggerimenti è quello di spostarsi ciclicamente su diversi fronti, senza complicare le attività, dirigendo l’attenzione alle competenze, ma con presenza di un linguaggio psicologico che consenta di “leggere” più in profondità i ragionamenti dei ragazzi e di insegnare come funzionano la mente e il corpo che apprendono, grazie, ad esempio, alle tipologie di pensiero: creativo (nel senso della produzione), computazionale (nel senso della procedura e della previsione), narrativo (nel senso della connessione tra esperienza scolastica ed extrascolastica attraverso le storie che i ragazzi vivono a scuola e nel tempo libero) e sistemico (nel senso di una capacità legata al principio ologrammatico, ovvero conoscere, riconoscere e “tenere insieme” le parti e il tutto attraverso la ricorsività delle azioni e il dialogo perpetuo) (Morin, 1989).

L’egemonia della memoria ha oscurato per troppo tempo altri fondamentali processi cognitivi fondamentali per l’apprendimento come, ad esempio, la meta-

cognizione. Ciò è strettamente collegato, appunto, alla penuria del linguaggio psicologico e fisiologico (autoregolazione, percezione, consapevolezza, flusso etc.), accompagnato da una valutazione che, raramente, si presenta in modalità formativa. Allo stesso tempo, la concentrazione sul modello “conoscenze, abilità, competenze” (peraltro molto utile per spiegare e comprendere il processo apprenditivo) ha rilanciato concetti performanti connessi agli approcci a) narrativo, sotto forma di racconti, scritture e transmedialità, b) produttivo, con versioni analogiche e digitali, c) procedurale, o codificato, nel senso della programmazione informatica e del coding, del metodo e della capacità previsionale e, infine quello d) ipertestuale, che esprime capacità di visione, abduzione e abilità nell’individuare emergenze. Questi approcci, com’è facile osservare, mostrano evidenti affinità con le tipologie di pensiero sopra indicate. Teniamo presente che tali forme possano essere utili agli studenti per apprendere nuove vie docimologiche, costruire e poi valutare la propria idea di didattica e, infine, acquisire la capacità di progettazione di ricerca didattica e ricerca mediaeducativa. L’aspetto interessante è che tale metodologia può essere anche accostata alla tecnica del coding (nel senso del pensiero computazionale al servizio della progettazione), per componenti, oltre che per fasi, anche in riferimento all’approccio della Laurillard (2017) che focalizza una didattica concepita, appunto, come “scienza della progettazione”. Qui sotto proponiamo uno dei suoi schemi, che ci indicano la modalità di apprendimento attraverso il metodo dell’indagine.

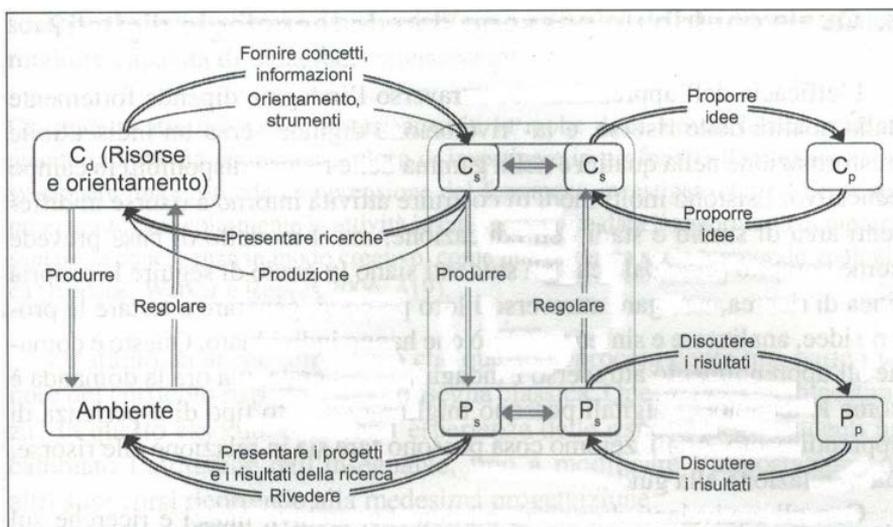


Fig. 2 – L’apprendimento collaborativo attraverso l’indagine di Laurillard

Il lavoro è supervisionato dal docente e “richiede allo studente di condividere le proprie idee e prodotti, e lo supporta con l’accesso alle idee e ai prodotti di altri studenti” (ivi, 175).

Un passaggio nella sua monografia chiarisce il rapporto tra la didattica, sia scolastica che accademica, che noi abbiamo proposto ponendo in condivisione la progettualità dell’insegnante “in ricerca” con le diverse categorie di pensiero e, qui nello specifico, la capacità di studenti e docenti di avvalersi del pensiero computazionale.

La ricerca si è proposta di sostituire la didattica tradizionale. La versione più avanzata dell'apprendimento attraverso l'indagine [...] aggiunge la supervisione e il *coaching* da parte dell'insegnante, che risponde a dubbi, monitora come gli studenti mettono in pratica l'indicazione fornita, invita a riorganizzare l'indagine, mentre segue il processo tramite *scaffolding*. Qui la presenza dell'insegnante migliora la possibilità di un'attività di apprendimento produttiva in quanto aiuta a modulare la pratica degli studenti, motivando ulteriori iterazioni. [...] Per ridurre la pressione sull'insegnante, pertanto, la letteratura ha proposto la collaborazione tra gli studenti, durante la quale [essi] discutono e difendono le loro ipotesi, le loro analisi e i loro prodotti⁸. Con l'impulso ulteriore dato dal feedback e dalla motivazione forniti da altri studenti vi è probabilmente più iterazione in tutto il ciclo di produzione-revisione, migliorando ulteriormente lo sviluppo della comprensione e delle idee e diminuendo la necessità di guida e di feedback da parte dell'insegnante, il cui ciclo è qui rappresentato da una sola iterazione. [La rappresentazione in figura 2 illustra] differenti modi di fornire *scaffolding* agli studenti mentre lavorano attraverso il processo di apprendimento attraverso l'indagine. Se le richieste da parte dell'insegnante, dell'ambiente di pratica o di altri studenti per generare idee e azioni saranno più numerose e se saranno forniti più informazioni, orientamento, feedback, commenti e prodotti condivisi, è più probabile che lo studente iteri il ciclo di produzione-revisione che promuove l'apprendimento. Questa è la nostra previsione. (ivi 174-175).

3. L'evoluzione e l'intreccio delle strategie di ricerca

Considerando la continua progettazione dei corsi, possiamo provare a recuperare le categorie di ricerca educativa di circa venti anni or sono (Trincherò, 2002), quelle attuali prospettate da Mortari e Ghiretto (2019, a cura di) e l'adattamento delle strategie mediaeducative proposte recentemente da Rivoltella (2017), che prende spunto da Van der Maren (2007). Il ragionamento che andiamo a suggerire richiederebbe molte pagine di spiegazione e interpretazione, tuttavia, in attesa di una riflessione più approfondita, in questa fase post-covid pensiamo sia produttivo un atteggiamento il più possibile comprensivo, evidenziando anche le possibili sovrapposizioni tra una categoria e l'altra. Lo specchietto della tabella 2 pone in evidenza ciò che stiamo dicendo. Nel caso della Formazione Primaria, la progettazione didattica può essere considerata una "strategia di ricerca" in quanto il modello progettuale, realizzato con fasi, metodi, soluzioni digitali e analogiche (nel senso di materiali manipolabili) presenta alcune evidenti affinità (Parola e Trincherò, in Ceretti, Felini e Giannatelli, a cura di, 2006).

8 Qui si fa riferimento al *Conversational Framework*.

Fasi temporali Tipologie	Ricerca educativa (strategie) <i>Trincherò (2002)</i> ⁹	Ricerca educativa <i>update</i> (metodi) <i>Mortari (2019)</i>	Ricerca mediaeducativa (snodi) <i>Rivoltella (2017 e 2020¹⁰)</i>
Quantitativa Nomotetica Teorica Indagine e inchiesta	Standard	Quantitativo sperimentale	Nomotetica
Disegno di ricerca a gruppi	Per esperimento (quant)		
Collegamento tra metodi		Fenomenologica (qual) Grounded theory (qual) Etnografica (qual)	
Intervento			Pragmatica Valutativa (qual/quant)
Narrazione e interpretazione	Interpretativa (qual)	Narrativa (qual)	
Partecipativa Modifica di pratiche	Ricerca azione (qual)	Ricerca azione (qual)	Politica (qual)
Sviluppo personale		Ontogenica (qual)	
Ricchezza dei dati	Studio di caso (qual)		Studio di caso (qual e quant)
Metodi misti	7 strategie di Ponce e Pagan-Maldonado (2015), in Mortari (2019)		

Tab. 3 - Specchietto comparativo tra strategia di ricerca educativa e mediaeducativa (le voci qual e quant indicano l'approccio sui due versanti "qualitativo" o "quantitativo").

Le analogie con quanto abbiamo sostenuto sono significative, ma dipende in buona misura dal numero di studenti. Le due parole chiave che rendono questo rapporto più solido sono "iterazione" e "previsione". La prima l'abbiamo rappresentata in figura 1 indicando le varie fasi della progettualità didattica e di ricerca, mentre la seconda si focalizza su uno degli aspetti fondanti e soprattutto su una serie di processi cognitivi e neuronali che consentono a insegnanti, ricercatori e studenti di sviluppare al meglio le loro capacità previsionali, che sappiamo essere non facili da applicare, ma più visibili quando, ad esempio, in fase di valutazione, il docente osserva, con una check list o una rubrica, già nella scuola dell'infanzia, il bambino nell'atto di prevedere dove andrà a finire il robot su una scacchiera di-

9 L'ultima voce sui metodi misti fa riferimento al 2019.

10 Rivoltella, nella sua ultima monografia del 2020, propone la *metasintesi*, descritta come metodologia utile per la rassegna sistematica dei prodotti della ricerca. Egli, inoltre, afferma che: "essa rappresenta, sul versante quali-quantitativo, il corrispettivo della ricerca di meta-analisi sul versante quantitativo, ovvero l'approccio di J. Hattie, di cui trattiamo più avanti. Uno studio di *metasintesi* può essere condotto in 7 passaggi (citando tra gli altri Noblit e Hare (1988): "1. individuare e circoscrivere il fenomeno da studiare; 2. selezionare il corpus di studi di iniziale interesse su cui avviare lo studio; 3. leggere gli studi ordinandoli sulla base dei temi-chiave che affrontano; 4. mettere a confronto gli studi individuando aspetti comuni e differenze; 5. mettere a confronto i risultati dei diversi studi; 6. sviluppare in categorie i temi che si sono ricavati; 7. esplicitare la sintesi così ottenuta (Rivoltella, 2020, 142).

sposta sul pavimento dell'aula, grazie alle prime esperienze con il coding, e quindi con il pensiero computazionale.

In ambito mediaeducativo e nello specifico nel territorio della *digital education research* (Parola, 2016), occorre oltremodo focalizzare l'attenzione su nuove forme comunicative, nuovi automatismi bio-digitali, inedite metafore che emergono nella realtà complessa e offrire maggiore spazio alla psicologia del profondo.

Da molto tempo conosciamo i meccanismi biologici che guidano le nostre esistenze: imprinting, circuiti del piacere, processi di attaccamento e così via. A tali meccanismi si affiancano le nostre rigidità cognitive (o inflessibilità) anche legate alle funzioni esecutive (ad esempio blocco cognitivo e fissazione funzionale), ma anche i *bias cognitivi* magistralmente descritti da Khaneman (2012) nel suo famoso testo *Pensieri lenti e veloci*. Il web è senz'altro un territorio che, se non compreso e arginato a dovere, rischia di incrementare queste condotte. Ma non solo: i mondi digitali hanno "recuperato" e amplificato forme collettive come i *meme* (o *memi*) (Blackmore, 1999), intesi come geni culturali: ridotti a un'immagine e un breve testo certamente perdono in gran parte il loro significato, ma alcuni di questi mantengono la proprietà della viralità. In questo caso possiamo intravedere elementi negativi, come l'estrema essenzialità dettata, e talvolta imposta, dai social, ma anche positivi, cioè nuove forme di ironia e di coinvolgimento.

Un esempio di nuova metafora è quella di Tisseron (2016), il cosiddetto «desiderio di *estimità*, [ovvero] il fatto di rendere pubblici alcuni elementi della propria vita intima al fine di valorizzarli grazie ai commenti di coloro che abbiamo scelto per esserne testimoni». Le forme automatiche del digitale sono affordance di ogni tipo (interfacce, pulsanti, notifiche etc.), che, a loro volta, si associano ai nostri automatismi mentali, di cui abbiamo parlato pocanzi. La connessione di affordance "esterne" e "interne" tende a determinare comportamenti comuni di molti di noi, agendo senza conoscere, ad esempio il significato di "inconscio cognitivo". Algoritmi e big data ed *echo chambers* (polarizzazione delle opinioni) concorrono a questo flusso continuo di azioni spesso influenzate da processi apparentemente invisibili. Le attività che stiamo realizzando ed eseguiranno nel digitale, ci avvicinerà all'era dell'Industria 4.0, attraverso una complicata ma possibile visione del futuro di una buona parte di umanità, ma soprattutto di coloro che si stanno affacciando al mondo del lavoro con competenze professionali che, paradossalmente, non riescono ancora a conoscere e ad applicare nelle specifiche circostanze, particolarità e sfumature.

Un buon sostegno per tutte le strategie che qui sotto indichiamo ce la offre John Attie (2016), che con il suo lavoro di meta-analisi dell'apprendimento scolastico e di formulazione di evidenze pone questioni dirimenti e risultati inattesi: ad esempio, l'effetto delle tecnologie sugli apprendimenti evidenzia che i metodi visivi e audiovisivi (nel senso di una fruizione passiva) mostrano un effect size di .22, mentre i metodi video-interattivi rivelano un valore di .54 (anche se occorrerebbe operare una distinzione rispetto all'interattività)¹¹. Egli sostiene che l'insegnamento e l'apprendimento visibili emergono da pratiche intenzionali finalizzate al raggiungimento di un obiettivo, quando viene offerto un feedback a studenti che, grazie a un insegnante "ispirato", lavorano attivamente, con passione e coinvolgimento mentre partecipano all'atto di apprendere. Essi, inoltre, "sono in grado di guidare l'apprendimento, superficiale e profondo, a livelli desiderabili; sanno monitorare efficacemente l'apprendimento [...]; sanno prestare attenzione agli

11 Il confine del parametro considerato "evidente" si attesta sul valore di .40. Questa linea di demarcazione ci indica la chiara differenza tra il primo e il secondo valore indicati nel testo.

aspetti più personali [come] autoefficacia e motivazione alla padronanza e fornire evidenze solide sugli effetti positivi dell'insegnamento sull'apprendimento degli studenti" (ivi, 72). Tutto ciò, peraltro, va nella direzione di un cambiamento radicale nella scuola che si trova a governare contemporaneamente la doppia crisi "adolescenziale" e "digitale", quest'ultima nel senso di una incapacità intrinseca a gestire comportamenti e di un'esperienza quotidiana contornata e spesso completamente avvolta da pseudo-automatismi. Quindi, si tratta di un insegnante le cui expertise dovrebbero andare ben oltre le conoscenze acquisite nella sua disciplina, per affacciarsi a scenari di ricerca e di osservazione costante circa gli elementi che abbiamo qui sopra evidenziato.

Dunque, per approfondire la questione dei *mixed methods* (Trincherò, in Mortari e Ghirotto, 2019), le strategie sono nominate diversamente ed emerge il concetto di "architettura", ovvero *sequenziale* e *parallela*. Si tratta delle strategie: esplorativa, esplicativa, convergente, con triangolazione, complementare, multi-livello, emergente (ivi, 249-252), che qui non possiamo definire nello specifico. Per questo motivo indichiamo i metodi misti come ulteriore possibilità, su un altro piano concettuale ed epistemologico, rispetto a quelle delineate. Trincherò (in Mortari e Ghirotto, a cura di, 2019) sostiene giustamente che essi "rappresentano qualcosa di radicalmente diverso dagli approcci precedenti, una vera e propria "terza via" alla ricerca" (ivi, 247). Tuttavia, uno degli aspetti che qui occorre affrontare è la eventuale mancanza della ciclicità, elemento imprescindibile rispetto alla ricerca mediaeducativa, che necessita senz'altro di ricorsività e ulteriori osservazioni con follow-up. L'accelerazione digitale, infatti, se confidassimo solo su strategie che fanno uso di indagini, non consentirebbe di vedere chiaramente l'oggetto di osservazione, che nel frattempo sarebbe già fuori fuoco e in parte già fuoriuscito dal "quadrante fotografico".



Fig. 3 - Esempio di R-A ciclica che include una fase di ricerca "strategia per esperimento" con metodo nidificato "QUAL (quant)", con il qualitativo che ingloba il quantitativo (Creswell e Plano Clark, 2001). L'ovale più grande evidenzia l'elemento nidificato.

La nostra proposta mediaeducativa (con evidenti caratteristiche di impurezza, parzialità, riduzione, e incompletezza) suggerisce il seguente schema sulla base dei modelli provenienti dagli autori sopra citati:

- **Nomotetica** (es. ricerca standard, disegni sperimentali, big data e learning analytics, osservazione non partecipante, costruzione di teorie);
- **Narrativo-interpretativa** (es. teorie del profondo, apertura alla multimedialità e all'audiovisualità, approccio etnografico visuale, ricerca ontogenica con sviluppo personale, osservazione partecipante, aspetti che includono l'approccio fenomenologico, della grounded theory e quello etnografico);
- **Partecipativa** (es. ricerca azione, ricerca collaborativa, ricerca politica, ricerca pragmatica con intervento);
- **Studi di caso** (es. soggetti, gruppi, situazioni);
- **Valutativa** (es. formazione, didattica, monitoraggio di processi, produzione, ad esempio audiovisiva);
- **Mixed methods** (composizione ad hoc di strategie e metodi).

Ovviamente si tratta di una prima elencazione che potrebbe ben adattarsi alle urgenze di ricerca legate a questo particolare periodo storico, che attende novità significative nel prossimo futuro. La a) *nomotetica* fa riferimento agli approcci quantitativi in genere e include la ricerca standard, le strategie basate sull'esperimento e l'analisi dei grandi dati prodotti dal web e dallo IOT¹². La ricerca *interpretativa* si può ampliare con le teorie del profondo e le tecniche mutuata dalle pratiche psicoterapiche, che fanno uso di strumenti proiettivi (testi autobiografici diretti al sé, disegni, scritture mediali, progettazioni audiovisive etc.)¹³. Proseguendo e riprendendo la definizione da Connelly e Clandinin (1997) citata da Striano (in Mortari e Ghirrotto, a cura di, 168), la *ricerca narrativa* è "lo studio di come gli esseri umani conferiscono significato alla loro esperienza raccontando e ri-raccontando incessantemente storie su se stessi che riconfigurano il passato e definiscono scopi per il futuro", con una precisazione successiva di Clandinin e Huber (2010), ovvero "lo studio dell'esperienza interpretativa in chiave narrativa, nella misura in cui ogni esperienza è fatta di storie che le persone vivono e raccontano nel tempo, in diversi luoghi e nel contesto di diverse relazioni in costante evoluzione e trasformazione" (ibidem). Tali definizioni potrebbero essere adatte anche in ottica di un approccio "digital education research" (Parola, 2016), soprattutto pensando alle condotte attuali basate sulla mediazione degli schermi alle quali facciamo spesso fatica ad assegnare senso compiuto, e soprattutto dotate di una narrazione implicita e sommersa. La ricerca narrativa, che qui compare come categoria indipendente, potrebbe quindi associarsi con quella interpretativa e risolversi nella dicitura b) *narrativo-interpretativa*. La terza categoria c) *partecipativa* potrebbe comprendere diverse tipologie che consentono attività di ricerca con azioni, interventi, collaborazioni nella direzione del cambiamento, anche attraverso gli ambienti on line (RAOL). È così spiegata anche la presenza della categoria "politica" come modificazione delle pratiche e "pragmatica" come risoluzione di problemi indicate da Rivoltella (op.cit). Lo d) *studio di caso* continua

12 Internet Of Things.

13 In questo caso particolare si pensi a Tisseron (2014, 176-181)), che introduce nel setting psicanalitico il videogioco dell'adolescente dipendente. Ovviamente lo spunto è adattare lo strumento clinico alla ricerca educativa, anche attraverso l'uso ad hoc del colloquio.

a presentarsi come categoria con confini più netti, non tanto in relazione ai metodi che sappiamo essere numerosissimi e non predeterminati, grazie a una progettualità che si basa sulla ricchezza dei dati, numerici e testuali allo scopo di studiare il caso al meglio per poterlo descrivere in profondità in tutte le sue sfaccettature. Per tale motivo trascende la dicotomia quantitativo/qualitativo, così come la ricerca partecipativa, quando ingloba altre strategie che fanno uso della statistica. La presenza in primo piano della strategia e) *valutativa* è spiegabile con l'avvento di una produzione in scala di nuove "scritture mediali" (Parola e Denicolai, 2017), con la necessità continua di progettualità nel mondo scolastico e in quello formativo degli adulti, laddove didattica e ricerca educativa collaborano da tempo (si pensi al concetto di insegnante-ricercatore), e con l'occorrenza di un'attività osservativa legata ai nuovi processi apprenditivi ed educativi. La valutazione è strumento di analisi di prodotti (sia nel campo dell'istruzione, sia nel mondo digitale dei prosumer), progetti e processi dai quali la ricerca educativa può ottenere numerosi benefici. Infine, f) i metodi misti, o *mixed methods* (Trincherò e Robasto, 2019) che, come abbiamo visto, si presentano invece come struttura inedita. Essi esprimono un disegno di ricerca adottando la tecnica "compositiva" e "inclusiva" che consente di individuare e includere strategie adottando un'ottica differente rispetto al passato (Trincherò in Mortari e Ghirotto, op.cit.). Questa nuova prospettiva induce quindi lo studente a ragionare in modo differente, ampliando la sua visione della ricerca.

In definitiva, ci sembra che più che essere al centro di un processo iniziato circa trent'anni fa, durante i quali abbiamo assistito a un cambiamento indotto dall'esterno, stiamo cominciando ad attrezzarci per una trasformazione che riguarda anche la nostra volontà di modificare alcune modalità dell'apprendere, seguendo le linee guida indicate in letteratura scientifica da grandi esperti, grazie all'implicazione di molte discipline. La pedagogia deve avere il coraggio di guidare in parte questo processo e non farsi guidare da altri. La presenza in questo articolo di studiosi di diverse discipline vuole rappresentare un messaggio che consenta di ideare e realizzare ricerche anche fuori dai circuiti istituzionali, creando le condizioni, sul territorio, di un partenariato consapevole che questo presunto nuovo cambiamento sia frutto di una progettualità di una intera e competente comunità educante, che agisce con la curiosità di condividere un viaggio che ci porterà molto lontano, visto che teniamo anche alle future comunità educanti che, allo stesso modo, avranno a loro volta la necessità di riprogettare, ma sempre con la stessa voglia di osservare ciò che noi, al momento, non riusciamo ancora a discernere. La matassa è qui davanti a noi: servono molti aiutanti, teorici esperti, scienziati, osservatori, ricercatori, e terapeuti per sbrogliarla, interpretarla e affrontarla. Serve un approccio almeno in parte auto-diretto visto che quello eterodiretto connesso ai mondi digitali non possiede ancora chiare finalità di tipo umanitario.

4. Conclusioni

Ci preme ricordare in questo articolo anche il sapiente percorso professionale di U. Margiotta e, in particolare il testo "Pensare in rete" (1997), che fu pioniere di molti temi e trame che qui stiamo affrontando. Ciò che Margiotta asseriva allora, più di vent'anni fa, lo ritroviamo oggi negli ultimi scritti di Morin (op.cit.) in merito al pensiero sistemico, tema che per i corsi di cui abbiamo discusso resta fondamentale. Si domandava: "A quale multialfabetta pensiamo? Sicuramente è uno che impara ad incardinare esperienza di ricerca, progettazione e produzione su mo-

delli culturali esperti e multipolari; è uno che ha preso l'abitudine a fare dell'approccio basato su modelli e paradigmi il punto di comunicazione e di raccordo tra le varie culture e le varie discipline, in modo da facilitarne una produzione allargata dei limiti, degli sviluppi e delle sinergie tra le culture e i linguaggi; infine è chi ha sviluppato una forma mentis capace di riconoscere le interdipendenze esistenti tra il proprio sviluppo mentale e l'evoluzione della vita e dall'ambiente a lui circostante, e fondare su di esse la maturazione dei suoi talenti e l'efficacia della sua comunicazione sia tecnologica che sociale" (Margiotta, 1997, 305). Per quanto riguarda la scrittura audiovisiva, che mette in gioco il pensiero narrativo, possiamo fare riferimento all'etnografia, all'antropologia visiva, alla video-ricerca (Goldman, 2009), e alla sociologia visuale¹⁴. Il video, in tal senso, diviene strumento comprensivo che si può adattare a numerose tipologie illustrate, così come a differenti metodi didattici, compresa la terza missione universitaria e la necessaria scelta della scuola per poter comunicare al meglio i propri progetti e le opportunità di autovalutazione.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L. e Mantovani, F. (2001). *Apprendimento, simulazione e serious game*. Bologna: Il Mulino.
- Blackmore, S. (2002). *La macchina dei memi: perché i geni non bastano*. Torino: Instar Libri.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Bowlby, J. (1976). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati-Boringhieri
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Coggi, C. e Ricchiardi, P. (2007). L'autovalutazione degli studenti. In A. Baldissera, Coggi C., Grimaldi, R. A cura di. *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Creswell, J.W. e Plano Clark V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Di Mele, L., Rosa A. e Cappello G. (2008). *Video education*. Trento: Erickson.
- Faccioli, G., Losacco G. (2010). *Nuovo manuale di sociologia visuale*. Milano: Franco Angeli
- Goldman, R. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Cortina.
- Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Cortina.
- Kahneman, D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Legrenzi, P. e Umiltà C. (2018). *Molti inconsci per un cervello: perché crediamo di sapere quello che non sappiamo*. Bologna: Il Mulino.
- Margiotta, U. (1997). A cura di. *Pensare in rete*. Bologna: CLUEB.
- Morin, E. (1989). *Il metodo 3. Le conoscenze della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L., Ghirotto L. A cura di. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Noblit, G.W. e Hare R.D. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Newbury Park: Sage
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca*. Roma: Carocci.
- Parola, A. e Trinchero, R. (2006). Come valutare i percorsi di media education. In Ceretti, Felini, Giannatelli, *Primi passi nella media education*. Trento: Erickson.

¹⁴ Ad esempio, Faccioli e Losacco, 2010), alla video education di Di Mele, Rosa e Cappello (2008), alla didattica attiva con i video di Bonaiuti (2010) e ai contributi di Rosa e Vitiello (in Media, linguaggi, creatività, a cura di Parola, Rosa, Giannatelli, 2013, 99-121).

- Parola, A. (2016). *La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione*. Rivista Form@re, Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 166-179.
- Parola, A. e Denicolai, L. (2017). *Scritture mediali*, Milano: Mimesis.
- Ponce, A.O. e Pagan-Maldonado, N.P. (2015). *Mixed Method Research in Education: Capturing The Complexity Of Profession*. In "International Journal Of Education Excellence", 1, 1, pp. 111-135.
- Popper, K.R. (1969). *Problemi, scopi e responsabilità della scienza*. In Scienza e filosofia. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P.C. A cura di. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti: educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rosa, A., Vitiello S. (2013). 3, 2, 1 ... Cinema. In Parola A., Rosa A., Giannatelli R. A cura di. *Media, linguaggi, creatività*. Trento: Erickson.
- Tisseron, S. (2016). 3-6-9-12: *diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Tisseron, S. (2014). Prova a prendermi. In R. Cahn, P. Gutton, P. Robert, S. Tisseron. *L'adolescente e il suo psicoanalista*. Roma: Astrolabio.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R e Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Van der Maren, J. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.



Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia:
contributi e sfide dalla ricerca educativa
Reflecting on sustainability in pandemic times:
contributions and challenges from educational research

Elisabetta Biffi

Università degli Studi di Milano-Bicocca – elisabetta.biffi@unimib.it

ABSTRACT

Moving from a reflection on sustainability and its strategic declinations in international agendas, also in consideration of the contemporary scenario shaped by the COVID-19 emergency, this paper proposes an analysis of the role education assumes within those strategies. Referring to the debate on the contributions of scientific research in addressing sustainable development's challenges, the paper will argue that educational research can be considered as a key aspect when it is considered as a political resource to critically think of the dimensions of sustainability.

A partire da una riflessione sulla prospettiva della sostenibilità e delle sue declinazioni strategiche nelle agende internazionali, anche alla luce del contemporaneo scenario disegnato dall'emergenza COVID-19, il presente articolo propone una lettura del ruolo in esse assunto dall'educazione. Facendo riferimento al dibattito intorno al ruolo della ricerca scientifica per affrontare le sfide dello sviluppo sostenibile, l'articolo andrà argomentando il contributo che la ricerca educativa può offrire alla prospettiva della sostenibilità non pensandosi quale strumento al servizio delle politiche sulla sostenibilità, quanto come risorsa politica per pensare criticamente la sostenibilità.

KEYWORDS

Sustainability, Education, Educational Research, Educational Policies, Sustainable Development Goals.
Sostenibilità, Educazione, Ricerca Educativa, Policies, Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Introduzione

Nel corso dell'ultimo anno, l'emergenza COVID-19 si è imposta sulla scena distorcendo dinamiche, amplificando movimenti, disordinando priorità nel modo con il quale le società stavano gestendo e abitando il mondo. Accelerando, bloccando, in ogni caso perturbando i processi in corso. Per quanto inatteso e deflagrante, la pandemia ha obbligato a prestare maggiore attenzione a processi che erano già in atto, a bisogni ed emergenze del mondo che erano lì anche prima del gennaio scorso. Ed infatti, i confronti che si sono animati¹ in questo ultimo anno recuperavano da più parti la riflessione sul 'dove stiamo andando', sul rapporto fra le specie, sulla responsabilità individuale e collettiva, sulle dinamiche fra scienza, tecnologia e politica. Tutti argomenti che si inseriscono all'interno di un dibattito, ormai decennale, sul *tipo di mondo* che l'umanità contribuisce a costruire, su *quale futuro* l'umanità si sta preparando e su come le *nuove generazioni* possano o debbano prepararsi ad abitarlo, su come formarsi ad un mondo in evoluzione. Semplificando, si sta parlando di sostenibilità e di educazione.

Il presente articolo vuole provare ad inserirsi nella scia della riflessione sulla sostenibilità – che ha una storia non più recente e che, lo si vedrà, serve a comprendere anche ciò che sta accadendo oggi – per interrogarsi sul ruolo che può assumere in essa l'educazione. A partire da una riflessione sul concetto stesso di sostenibilità, e dalle sue declinazioni strategiche nelle agende internazionali per uno sviluppo sostenibile, si proverà a rintracciare in tali strategie e *policies* il ruolo riconosciuto all'educazione. Una lettura delle ricadute della pandemia su tali cornici consentirà di mostrare come l'educazione e la ricerca educativa non siano da intendersi solo quali strumenti al servizio delle politiche per la sostenibilità, quanto come *risorse politiche* per pensare criticamente la sostenibilità.

1. La prospettiva della sostenibilità: quale ruolo per l'educazione

È consuetudine far risalire l'inizio del dibattito sulla sostenibilità a fine anni Ottanta dello scorso secolo, quando la Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (la cosiddetta Commissione Brundtland) tracciò il report *Our Common Future* (UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development, 1987) nel quale lo sviluppo veniva descritto come *sostenibile* quando in grado di rispondere ai bisogni delle generazioni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Si tratta di una riflessione articolata, che si intreccia con il dibattito intorno agli *Human Development Reports*² e poi con la definizione, all'interno della *Dichiarazione del Millennio* ad opera delle Nazioni Unite nel 2000, degli 8 obiettivi di sviluppo sostenibile (i *Millennium Development Goals*) da raggiungersi entro il 2015. Tali obiettivi, in realtà, ponevano al centro la povertà come emergenza planetaria, mirando alla sua riduzione e al miglioramento di alcuni indicatori sociali ad essa correlati nei Paesi *low-middle income*.

1 Fra i molti, si vuole citare fra i primi a circolare il dibattito filosofico che è seguito all'intervento di Giorgio Agamben, reperibile su: <https://www.journal-psychoanalysis.eu/coronavirus-and-philosophers/>

2 Gli *Human Development Reports* sono stati pubblicati dallo *Human Development Report Office* per conto dello *United Nations Development Programme* a partire dal 1990, dal lavoro dell'economista Mahnub Ul Haq sulla base della prospettiva dell'approccio delle capacità, promosso dal lavoro di Amartya Sen (Streeten et al. 1981; Ul Haq, 1995; Sen, 1990).

In una prospettiva ancora liberale, che pur continuava a porre l'individuo al centro del sistema e il diritto quale bussola di orientamento, la riflessione sullo sviluppo sostenibile iniziava ad interrogarsi su ciò che ciascun individuo può effettivamente fare ed essere all'interno dell'ambiente in cui vive.

In questi termini, il tema della sostenibilità si è legato, sin dal principio, al tema della giustizia, immaginando una società *giusta* quando in grado di rendere i suoi cittadini capaci di dare forma alla propria esistenza, nel riconoscimento della piena dignità di ciascuno e nella piena interrelazione fra le diverse componenti – sociali ed ecologiche – del mondo. È la linea argomentativa che si ritrova nell'approccio delle capacità, come inizialmente teorizzato da Amartya Sen (2009; 2011) e poi sviluppato, in chiave anche autonoma per certi aspetti, da Martha Nussbaum³ (2011; 2012). Tale approccio vuole i soggetti non passivi destinatari di interventi pensati altrove ma attivamente coinvolti nel dare forma alla propria esistenza. Sostenne a riguardo Sen: "Le persone devono essere viste, in questa prospettiva, come attivamente coinvolte – data l'opportunità – nel plasmare il proprio destino, e non solo come destinatari passivi dei frutti di astuti programmi di sviluppo" (Sen 1999, p. 53).

La prospettiva della *sostenibilità* che si andava sempre più articolando, sembrava, così, proporre una riflessione sulla qualità della vita e sul benessere delle società che richiedeva l'introduzione di altri parametri e indicatori, non economici, al fine di pensare lo sviluppo nel suo complesso.

A dimostrazione di questo movimento, la Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile passata alla storia come *Rio +20* vedeva rinnovare l'impegno dei Paesi membri per lo sviluppo sostenibile verso la delineazione di nuovi obiettivi. Il report finale, *The Future We Want* (UN General Assembly, 2012), si presentava quale documento programmatico che – non senza polemiche e critiche che non è possibile qui ripercorrere – mirava a definire gli obiettivi per l'Agenda internazionale dopo il 2015. Si trattava, in estrema sintesi, di porre al centro dell'agenda mondiale una serie di fattori capaci di connettere l'equità, lo sviluppo economico, l'ambiente, la pace e la sicurezza a livello universale, uscendo dalla dicotomia fra Paesi *high* e *low income* e proponendo invece obiettivi planetari. Esito di questo tentativo è stato il programma *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015), con i suoi 17 macro-obiettivi. In un certo senso, gli obiettivi di sviluppo sostenibile cercavano di differenziarsi dai precedenti *Millennium Development Goals* per essere più capaci di aprire ad una visione inter-generazione e intra-generazionale di giustizia (Steiner, Posch, 2006).

Per come giunta sino a noi, la prospettiva della sostenibilità sottesa alle principali *policies* internazionali appare, così, tendere verso la presa in carico collettiva dei bisogni della generazione del presente con l'attenzione per le capacità e risorse delle generazioni del futuro, attraverso strategie sinergiche che coinvolgono tutti i settori. Tale visione della sostenibilità non è, però, da assumersi acriticamente. In questa sede, vi sono alcuni aspetti che si ritiene importante evidenziare.

In primo luogo, parafrasando Stephen Sterling in un suo puntuale saggio, gli obiettivi di sviluppo sostenibile non sono da intendersi quali la soluzione ai *mali del mondo*, quanto piuttosto indicazioni operative per *farlo stare meglio*, ma se non si provvede ad un radicale cambiamento di prospettiva nel pensare il mondo

3 Una riflessione utile per comprendere le ricadute pedagogiche della prospettiva offerta dalla Nussbaum la si ritrova in Alessandrini, G. (a cura di) (2016). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

e il modo col quale l'uomo lo abita, tali obiettivi saranno soltanto sollievi temporanei prima del ritorno di nuovi segnali di malessere (Sterling, 2016).

In secondo luogo, di conseguenza, è fondamentale non separare la riflessione sulla sostenibilità dalla formulazione delle *policies* di sviluppo: serve la capacità di mantenere uno sguardo integrato e prospettico al tempo stesso. Usando le parole di Johan Rockström: "L'urgenza della sfida [...] richiede una duplice strategia: agire senza il nostro attuale quadro di sviluppo obsoleto per piegare il più possibile la curva della giustizia ambientale e sociale, promuovendo al contempo il cambiamento a lungo termine della coscienza verso valori e istituzioni che integrano equamente persone e pianeta" (Rockström, 2015, p. 1, trad. nostra).

In terzo luogo, la prospettiva dello sviluppo sostenibile porta con sé il rischio di pensare che sia possibile, per le generazioni del presente, prevedere quali saranno i bisogni delle generazioni future o, peggio, il rischio di supporre che i bisogni delle generazioni future saranno gli stessi di quelli manifestati dalle generazioni precedenti. Si tratta, per un certo verso, di un processo inevitabile, che garantisce alla società di conservare e riprodurre sé stessa (Coleman, 1988). Al contempo, è necessario prestare attenzione a non 'ipotecare' le generazioni future. È proprio per questo che la sostenibilità non può prescindere dall'adozione di un metodo fondato sul dialogo intergenerazionale: serve un coinvolgimento nel presente anche delle generazioni che saranno 'adulte' nel futuro, serve comprendere quali spazi decisionali e di partecipazione si è in grado di dare loro, in che modo, in un certo senso, garantire a tutti i cittadini la necessaria *capacità di agency* (Biggeri, Ballet, Comim, 2011; Biggeri, Karkara, 2014).

Infine, alla base di una prospettiva della sostenibilità come sino ad ora tracciata v'è l'immagine di un'*umanità sostenibile*: è necessario un essere umano capace di pensare sé stesso e il mondo in modo sostenibile. Per questo, servono ambienti che sappiano formarlo in tal senso. Si tratta di un tema squisitamente educativo.

L'educazione è, infatti, un pilastro fondamentale per lo sviluppo sostenibile e si ritrova trasversalmente nelle *policies* relative. Basti pensare all'Agenda 2030. Si legge, infatti, nella UN Resolution A/RES/70/1 *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly, 25 settembre 2015): "Ci impegniamo affinché vi sia un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti, popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale." (UN General Assembly 2015, p. 7).

Le Nazioni Unite disegnano una società futura basta sul rispetto universale dei diritti umani e della dignità umana (UN General Assembly 2015, p. 4), che dunque è chiamata ad investire sulle nuove generazioni. Il monito a non lasciare nessuno escluso rimanda, così, esplicitamente alla sfida dell'educazione per l'equità, l'inclusione e per il contrasto alle disuguaglianze. È ciò che sancisce il SDG 4, che impone appunto l'assicurazione di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva a tutte e tutti.

Ma vi è di più: l'Agenda 2030 ha enfatizzato il ruolo di una vera e propria *educazione allo sviluppo sostenibile* affinché bambine, bambini, ragazzi e ragazze siano capaci di divenire attori dello sviluppo stesso delle società (come da indicazioni UNESCO, *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, 2014). Questo significa promuovere iniziative

educative che mirino alla formazione di quella *Global Citizenship Education*, parte dell'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030, dove l'educazione è volta a formare bambine, bambini, ragazzi e ragazze ad una responsabilità collettiva dell'ambiente di vita. Si tratta di una prospettiva in linea con quanto dichiarato dall'UNESCO nel 2014 (*Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*): "Il potenziale dell'educazione allo sviluppo sostenibile per consentire agli studenti di trasformare se stessi e la società in cui vivono sviluppando conoscenze, abilità, attitudini, competenze e valori necessari per affrontare la cittadinanza globale e i cambiamenti contestuali locali" (UNESCO 2014b, p. 8), attraverso principi universali come i diritti umani, la parità di genere, la democrazia e la giustizia sociale (UNESCO 2014b, p. 10).

In tempi più recenti, il documento *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di Apprendimento*, promosso dall'UNESCO nel 2017 precisa: "L'educazione allo Sviluppo Sostenibile mira a sviluppare competenze che permettano agli individui di riflettere sulle loro azioni, prendendo in considerazione il loro attuale e futuro impatto sociale, culturale, economico e ambientale, da una prospettiva sia locale, sia globale. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse in maniera sostenibile, cosa che potrebbe richiedere loro di avventurarsi in nuove direzioni; e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie società verso lo sviluppo sostenibile" (UNESCO, 2017, p.7). Si tratta, dunque, di una educazione pensata come interdisciplinare e intersettoriale, che mette al centro un apprendimento che sia responsivo e interconnesso con il contesto socio-ecologico delle comunità in cui si sviluppa (Ardoin, Clark, Kelsey, 2013), in un certo senso muovendosi oltre l'educazione ambientale, pur mantenendo di quest'ultima la centratura sul ruolo attivo e responsabile dei cittadini (Tilbury, Wortman, 2008), anche di quelli minorenni. L'educazione allo sviluppo sostenibile enfatizza, insomma, l'integrazione delle questioni chiave della sostenibilità, al fine di consentire agli studenti di adottare le misure necessarie (Aricò, 2014).

Pur, dunque, con i suoi limiti e lati d'ombra, la prospettiva della sostenibilità sembra mostrare in potenza una *tensione pedagogica* nel momento in cui pone al centro il sapere, la conoscenza e lo sviluppo di competenze come portatori di un potere trasformativo ed emancipativo. Come ben precisato da Isabella Loiodice in una riflessione sul paradigma della sostenibilità: "L'educazione e la formazione possono fare molto, investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo, ristabilendo su nuove basi la logica delle relazioni intergenerazionali allargandola poi al più complesso sistema di relazioni intraspecie e interspecie: per rimuovere stereotipi e pregiudizi frutto di forme di pensiero chiuso e dogmatico, assertivo e impositivo, a favore invece di un pensiero solidale e dialogico, che accentui la dimensione della cura estendendola a persone, animali, piante, sistemi viventi dell'intero universo" (Loiodice, 2018, p. 113).

Guardando agli esiti di questi movimenti nel panorama italiano, è doveroso citare il contributo che il dibattito pedagogico sta portando alla riflessione sulla sostenibilità, e che si va sempre più ampliando ed articolando (Cagol, Dozza, 2018; Dozza, 2018; Loiodice, 2018; Malavasi, 2007; 2008; Mortari, 2017) non solo pensando al mondo della scuola, che pur è direttamente chiamato in causa (si pensi al *Piano nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità*⁴, siglato nel 2017 e che mira all'acqui-

4 Il Piano è stato elaborato dal Gruppo di lavoro *Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030*, composto da esperte/i e vertici del Ministero e coordinato da Enrico Giovannini (co-fondatore e

sizione delle competenze e conoscenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile).

2. La pandemia e le sfide delle società sostenibili

A livello planetario, la sfida lanciata ai Paesi dall'Agenda 2030 è tutt'altro che vinta e continua ad essere segnata dal costo delle guerre, anche di quelle economiche, di dinamiche ancora coloniali, di conflitti e traumi intergenerazionali mai realmente risolti. Non è certo possibile qui addentrarsi oltre ma si vuole provare a fare il punto di 'dove siamo oggi' in tale sfida, guardando all'Europa.

A partire dall'adozione dell'Agenda 2030, l'Europa si è mossa dotandosi a sua volta di strumenti programmatici in grado di operationalizzare il percorso di adozione degli obiettivi. Ancora molta strada v'è da percorrere (SDSN, IEEP, 2020). Il documento *Europe Sustainable Development Report 2020* fotografa lo stato dell'arte del raggiungimento degli obiettivi prima dell'inizio della pandemia COVID-19, evidenziando come nessun paese europeo li avesse raggiunti, pur muovendo alcuni passi in avanti soprattutto per ciò che riguarda gli obiettivi socio-economici, fra i quali sul SDG 1 (No poverty), SDG 3 (Good health and well-being) e SDG 6 (Clean water and sanitation). Resta ancora molto da fare, invece, sul piano dei SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender equality), SDG 12 (Responsible consumption and production), SDG 13 (Climate action), SDG 14 (Life below water) e SDG 15 (Life on land) (Eurostat, 2020). Di fronte alle difficoltà che l'Europa sta affrontando nel *non lasciare nessuno indietro*, la strategia adottata sembra voler rafforzare l'inclusione sociale di tutti all'interno dei territori abitati, facendo attenzione a tre pilastri: l'equità all'interno dei singoli Paesi; l'equità fra i Paesi membri dell'Unione; l'equità in termini intergenerazionali, che si traduce nell'investimento sulla solidarietà e su infrastrutture *future proofing* (Stainforth et al., 2020). È in questa direzione che, ad esempio, può essere letto *Horizon Europe*, il principale programma di finanziamento di ricerca europeo che si presenta in stretta connessione con gli obiettivi di sviluppo sostenibile e con il *Paris Climate Agreement*, nella direzione delle quattro missioni del *Green Deal* ("adaptation to climate change, oceans, cities, and soil"), diventato un veicolo fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile, soprattutto nelle aree del cambiamento climatico, del degrado degli ecosistemi, della nutrizione e della promozione di un'economia circolare (CESE, 2020). È per questo che si impone un ripensamento anche dell'educazione, per lo sviluppo delle competenze dei *cittadini di società sostenibili*.

Quella dell'educazione, resta però una sfida complessa. I dati che arrivano dalla OECD continuano a fotografare una situazione nella quale lo stato socio-economico delle famiglie d'origine incide notevolmente sul successo scolastico degli alunni, soprattutto nelle zone più provate anche dalla crisi economica del 2008 (OECD, 2018), rilevando la non capacità del sistema scolastico di assorbire e sanare lo svantaggio.

portavoce dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Lo scopo del Piano è quello di trasformare il sistema di istruzione e formazione in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che in ognuno degli ambiti di intervento le politiche del MIUR siano coerenti con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030. https://asvis.it/public/asvis/files/sostenibilita_slide_def.pdf.

- 5 *Green Deal* è un insieme di iniziative politiche proposte dalla Commissione europea con l'obiettivo generale di raggiungere la neutralità climatica in Europa entro il 2050. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1588580774040&uri=CELEX:52019DC0640>.

La pandemia COVID-19 sta, inoltre, avendo un impatto enorme sulle condizioni dell'infanzia, soprattutto sulle categorie più vulnerabili (Save The Children, 2020a). I bambini sono tra le maggiori vittime della crisi COVID-19, con il rischio di potenziali effetti a lungo termine e di ritardi nella attuazione degli stessi obiettivi di sviluppo sostenibile che, come si è già detto, si basano su di un investimento a lungo termine sull'infanzia (United Nations, 2020a). Le misure che sono state implementate per contenere la diffusione del virus, compresi i lockdown a livello nazionale e la chiusura delle scuole, hanno causato molte interruzioni nella vita dei bambini: si stima che il 99% dei bambini in tutto il mondo (2,4 miliardi) viva in uno dei 186 paesi che hanno implementato una qualche forma di restrizioni a causa di COVID-19 (UNICEF, 2020). Inoltre, circa il 90% di tutti gli studenti globali (1,6 miliardi), è stato colpito dalla chiusura delle scuole, che mina il diritto dei bambini all'apprendimento ed ha un impatto sul loro benessere (UNESCO, 2020; United Nations, 2020b; Schleicher, 2020). Questo, insieme al più ampio impatto sociale ed economico della pandemia, avrà ricadute significative sul diritto dei bambini di sopravvivere, imparare ed essere protetti (Save The Children, 2020b), con un aumento del rischio di subire o assistere alla violenza (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020).

Anche a fronte di questo scenario, la Commissione Europea ha proposto, il 27 maggio 2020, l'adozione di uno strumento temporaneo voluto per incentivare la ripresa, *Next Generation EU*⁶, pacchetto di misure di finanziamento che mira a costruire un'Europa più ecologica, digitale e resiliente. Il concetto di resilienza attraversa il programma *Next Generation EU* ed è ad esso che si lega il mandato di puntare ad un'educazione che sia capace di fornire ai suoi cittadini quelle competenze per la vita che sono necessarie a costruire, prima ancora che abitare, l'Europa del futuro. È sempre in questa direzione che, a settembre dello scorso anno, la Commissione Europea ha presentato il progetto per la costruzione di una *European Education Area*, uno spazio europeo per l'istruzione, da realizzarsi entro il 2025, al fine di consentire a tutti i cittadini europei, di ogni età, di poter beneficiare dell'offerta formativa presente in Europa, sviluppando anche programmi educativi trasversali ai Paesi membri e rafforzando lo scambio di buone pratiche con Paesi extra EU. Tale programma, di fianco al programma di sviluppo per l'educazione digitale, sottolinea l'impegno formale dell'Europa per l'innovazione e il rafforzamento della qualità dell'offerta formativa, al fine di promuovere lo sviluppo delle capacità necessarie per la vita, a partire dalla prima infanzia.

In sintesi, la prospettiva che si respira nella lettura dei documenti e delle strategie fin qui attraversati è quella di pensare all'emergenza attuale come ad una occasione per ripensare le società del futuro fronteggiando, al tempo stesso, le sfide del presente.

3. Il contributo della ricerca educativa per pensare lo sviluppo sostenibile

Le sfide per chi si occupa di educazione sono oggi, anche in Europa, diverse e complesse: le disuguaglianze di genere e di status economico, la mancanza di istruzione di base e di insegnamento di qualità, una forte tendenza – che in realtà si respira anche nei più recenti programmi Europei – ad adeguare l'educazione

6 *Next Generation EU* è un fondo approvato nel luglio 2020 dal Consiglio europeo al fine di sostenere gli Stati membri colpiti dalla pandemia di COVID-19. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/652000/EPRS_BRI%282020%29652000_EN.pdf.

alle richieste del mercato, appiattendolo di fatto ciò che appare improduttivo. Ma anche l'urgenza di educare alla comprensione delle notizie e delle informazioni, al pensiero critico, direbbe la Nussbaum (2014), alla difesa e risposta dalle visioni distorte e semplicistiche della complessità dei fenomeni, che sono generate e a loro volta generano facili populismi.

Di fronte a tutto questo, anche la riflessione pedagogica e la sua ricerca possono provare a pensarsi all'interno di un paradigma della sostenibilità, come prospettiva di partecipazione alla responsabilità (Riva, 2018) e di una diversa visione di cura (Loiodice, 2018).

Cosa tutto questo comporti per la ricerca educativa, in parte lo si recupera ancora una volta dal dibattito sulla sostenibilità stessa. Gli ultimi decenni, infatti, seguendo la rotta tracciata dalla prospettiva dello sviluppo sostenibile, hanno messo la società di fronte alle sfide dei complessi equilibri fra natura e società (Schäfer et al. 2011), della necessità di pensare ad un modello triadico, in cui la dimensione economica, ecologica e sociale si pensano interconnesse (Hopwood, Mellor, O'Brien, 2005; Eizenberg, Jabareen, 2017).

È proprio questa impossibilità di pensare la sostenibilità se non economica, ecologica e sociale al tempo stesso che ha prodotto, per così dire, un preciso orientamento da parte del mondo della ricerca scientifica, soprattutto relativamente ad alcuni aspetti.

Il primo ha a che fare con l'origine stessa delle domande e degli obiettivi della ricerca scientifica, a prescindere dal settore disciplinare: nell'ottica di uno sviluppo sostenibile, le domande e i bisogni cui la ricerca deve dare risposta non possono essere formulati dalle scienze ma dalle società. La ricerca si radica, in questo senso, sui bisogni e le istanze delle società, pensate nel qui ed ora così come in prospettiva. Questo dà ragione del coinvolgimento degli *stakeholders* in ogni settore (Jäger, 2009) e richiama l'impegno per la ricerca a fornire indicazioni concrete alle politiche, così come a restituire quanto raggiunto alle comunità da cui si era mossa. La stessa *Agenda 2030*, di fatto, richiama l'attenzione sulla connessione fra ricerca e sviluppo, imponendo un dialogo che mira ad offrire ai *policy makers* le indicazioni per orientare le strategie di sviluppo.

Un secondo aspetto pertiene all'inevitabile necessità di pensare la ricerca come interdisciplinare e intersettoriale (Stafford-Smith et al, 2016). Si tratta di vedere le connessioni fra settori, agenti e interlocutori coinvolti, creando approcci partecipati per la produzione di conoscenza, tecnologie e strutture che siano in grado, appunto, di dare risposte concrete e orientamenti operativi ai bisogni delle comunità. Una tendenza della ricerca sui temi della sostenibilità che sempre più si confronta con approcci *community based* e *action research* (Aguilar, 2018).

È proprio la natura complessa degli obiettivi di sviluppo sostenibile che, di fatto, ha posto una sfida differente alla ricerca, in tutti i campi disciplinari. In un certo senso, si è trattato di porre al centro l'interconnessione inevitabile fra le molte dimensioni che costruiscono e costituiscono la vita umana su questo pianeta.

Questa attenzione *inter* e *intra*, questa presa in carico locale e planetaria al tempo stesso, che passa attraverso l'attivazione dei soggetti e la loro assunzione di responsabilità, molto parla di una prospettiva di formazione dell'uomo che è, certamente, questione pedagogica. I rimandi vanno alla visione di emancipazione ed *empowerment* delle comunità (Freire, 1970; 1998), ai contributi della *critical pedagogy*, così come della *eco-justice* (Mayo, 2013). La ricerca, dunque, come capace di supportare la costruzione e diffusione di una conoscenza necessaria a trasformare la realtà dei soggetti (McLaren, 2000).

La ricerca educativa viene, così, chiamata in causa non soltanto per le tematiche e il ruolo dell'educazione nello sviluppo sostenibile ma anche – e forse soprattutto – per una *questione di metodo*.

La ricerca pedagogica è, infatti, una ricerca che si radica nell'esperienza, nel concreto della pratica, trovando in essa le sue più profonde radici: essa è di per sé sempre orientata ad una ricorsività fra teoria e prassi che parte dai bisogni dei soggetti e dei contesti, per interrogare l'esperienza con un pensiero riflessivo capace di costruire teorie con le quali tornare ad orientare l'agire (Dewey, 1938). Allo stesso tempo, la cultura pedagogica della ricerca (Mortari, 2007) apre alla necessità di farsi azione, di coinvolgere gli attori nei contesti e negli ambienti. Una ricerca che, inevitabilmente, diventa educativa per quelle stesse comunità (Andrews, Stevens, Wise 2002).

Ma v'è di più: si ritrova, nella ricerca educativa, una attenzione per ciò che è al margine, per ciò che è latente, per diverse forme di evidenza che si scoprono risorsa per interrogare quegli aspetti della sostenibilità che sfuggono alla traduzione rapida in indicatori economici, quali le dimensioni culturali, etiche ed estetiche connesse ai valori non materiali (come la solidarietà) che animano la prospettiva stessa della sostenibilità (Ramos, 2009).

Ancora, la ricerca pedagogica conosce e pratica il dialogo interdisciplinare proprio perché si occupa di un oggetto, l'educazione, che si radica nel fluire dell'esperienza di vita, incontrandone tutte le dimensioni. E in questo senso, la riflessione pedagogica sulla ricerca può offrire considerazioni di metodo anche relativamente alla costruzione di un pensare insieme, di un fare insieme che si traduce nella capacità di costruire patti di collaborazione e reti di intervento fra i diversi attori in gioco, in quel lavorare in rete che è ben noto al mondo pedagogico ma che è anche estremamente necessario alla ricerca sulla sostenibilità in genere (Leal Filho, 2018).

Infine, la ricerca educativa sa bene quanto sia fondamentale l'interconnessione con i contesti, la capacità di dialogare con le *policies*, la possibilità di produrre trasformazioni sulla vita quotidiana. In un certo senso, si potrebbe concludere che la ricerca pedagogica può portare ad una riflessione sulla *sostenibilità delle policies*, che si rivela tale quando in grado di pensare ai/nei territori, di costruire patti e alleanze fra i diversi interlocutori in gioco, di stimolare e restare vigile sulle politiche stesse, senza mai smettere di interrogarle criticamente (Bertolini, 2003), di orientare l'azione e la trasformazione dei contesti, di non dimenticare mai di prestare attenzione a chi resta ai margini, della società, dell'accesso alle risorse, delle teorie dominanti. Con un rigore che non è solo metodologico ma anche epistemologico, pratico e, certo, etico.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar, O. M. (2018). Examining the Literature to Reveal the Nature of Community EE/ESD Programs and Research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2016). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Andrews, E., Stevens, M., Wise, G. (2002). A Model of Community-Based Environmental Education. In National Research Council, *New Tools for Environmental Protection: Education, Information, and Voluntary Measures* (pp. 161-182). Washington, DC: The National Academies.
- Ardoin, N.M., Clark, C., Kelsey, (2013). An Exploration of Future Trends in Environmental Education Research. *ERIC*, 19(4), 499-520.

- Aricò, S. (2014). The contribution of the sciences, technology and innovation to sustainable development: the application of sustainability science from the perspective of UNESCO's experience. *Sustainability Science*, 9, 453-462.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*, Cortina, Milano, 2003.
- Biggeri, M., Ballet, J., Comim, F. (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M., Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. In D. Stoecklin, J. M. Bonvin (Eds.), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer.
- Cagol, M., Dozza, L. (2018). *Io abito qui lo abito il mondo : la voce dei bambini e dei giovani*. Bergamo: Zeroseiup.
- CESE (2020). Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano di investimenti per un'Europa sostenibile. Piano di investimenti del Green Deal europeo, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0021>, 26.01.2021.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dozza, L. (2018). *Maestra natura : per una pedagogia esperienziale e eco-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Eurostat (2020). *Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context. 2020 edition*, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11011074/KS-02-20-202-EN-N.pdf/334a8cfe-636a-bb8a-294a-73a052882f7f?t=1592994779000>, 26.01.2021.
- Leal Filho, W. (Ed.) (2018). *Handbook of Sustainability Science and Research*. Cham: Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman, Littlefield Publishers.
- Hopwood, B., Mellor, M., O'Brien, G. (2005) Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*, 13, 38-52.
- Jäger, M.M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1972.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Malavasi, P. (a cura di) (2007). *L'impresa della sostenibilità: tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde: educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La scuola.
- Mayo, M. (2013). Providing Access to Justice in Disadvantaged Communities: Commitments to Welfare Revisited in Neo-Liberal Times. *Critical Social Policy*, 33(4), 679-699.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile: per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). PISA Database. OECD Programme for International Student Assessment, <http://www.oecd.org/pisa/>, 26.01.2021.
- Ramos, T.B. (2009). Development of regional sustainability indicators and the role of academe.

- mia in this process: the Portuguese practice. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1101-1115.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 33-50.
- Rockström, J. W. (2015). Bounding the planetary future: Why we need a great transition. Boston, MA: Tellus Institute, http://www.tellus.org/pub/Rockstrom-Bounding_the_Planetary_Future.pdf, 26.01.2021.
- Save The Children (2020a). Protect a generation. The impact of covid-19 on children's lives, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/protect-generation-impact-covid-19-childrens-lives.pdf>, 26.01.2021.
- Save The Children (2020b). The Hidden Impact of Covid-19 on Child Rights, https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19_on_child_rights.pdf, 26.01.2021.
- Schäfer, M. et al. (2011). Life Events as Windows of Opportunity for Changing Towards Sustainable Consumption Patterns? Results from an Intervention Study. *Journal of Consumer Policy*, 35, 65-84.
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*, Paris: OECD.
- Sen, A. (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy & Public Affairs. Princeton University Press*, 19(2), 111-121.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom, http://www.amazon.com/Development-as-Freedom-Amartya-Sen/dp/0385720270/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1310743622&sr=1-1, 26.01.2021.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Sen, A. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Stafford-Smith, M., et al. (2016). Integration: the key to implementing the sustainable development goals. *Sustainability Science*, 1-9.
- Steiner, G., Posch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14, 877-890.
- Streeten, P. et al. (1981). First Things First: Meeting Basic Human Needs in Developing Countries. *Journal of Economic Issues*, 17(3), 846-849.
- SDSN, IEEP (2020). Europe Sustainable Development Report 2020: Meeting the Sustainable Development Goals in the face of the COVID-19 pandemic, <https://eu-dashboards.sdgindex.org>, 26.01.2021.
- Tilbury, D. and Wortman, D. (2008). How is Community Education Contributing to Sustainability in Practice? *Journal of Applied Environmental Education and Communication*, 7(3), 83-93.
- UI Haq, M. (1995). *Reflections on Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (2014a). Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development, https://en.unesco.org/sites/default/files/roadmap_1.pdf, 26.01.2021.
- UNESCO (2014b). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>, 26.01.2021.
- UNESCO (2017). Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di Apprendimento, http://unesdocblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, 26.01.2021.
- UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>, 26.01.2021.
- UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children (2020). *Global status report on preventing violence against children*, <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>, 26.01.2021.
- UNFPA (2020). *COVID-19: A Gender Lens: Protecting Sexual and Reproductive Health and Rights, and Promoting Gender Equality*. New York: United Nations Population Fund.
- UNICEF (2020). Don't Let Children be the Hidden Victims of COVID-19 pandemic.

- <https://www.unicef.org/press-releases/dont-let-children-be-hidden-victims-covid-19-pandemic>, 26.01.2021.
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, 26.01.2021.
- United Nations (2020a). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*, https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf, 26.01.2021.
- United Nations (2020b). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf, 26.01.2021.
- UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>, 26.01.2021.
- UN General Assembly (2012). *A/RES/66/288. Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012. The future we want*, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E, 11.09.2012.
- UN General Assembly (2015). *A/RES/70/1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf, 21.10.2015.
- Wenham, C. et al. (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *The Lancet*, 395(10227), 846–848.



*Heirs to the future. Towards a new pedagogical culture
of human development and sustainability*
*Eredi di futuro. Per una nuova cultura pedagogica
dello sviluppo umano e della sostenibilità*

Giambattista Bufalino

University of Catania – gbufalino@unict.it

Gabriella D'Aprile

University of Catania – gabriella.daprile@unict.it

ABSTRACT

The COVID-19 health emergency and the planetary crisis, which are inextricably linked to the ongoing climate and environmental impacts, have forced us to confront unprecedented contingencies, serving as a reflective stimulus to address some of the most urgent educational issues. Sustainability should be understood as the transformative possibility of “changing the way”, that is, the educational paradigm, which can only be mobilized by pedagogically qualified lifestyles oriented toward integral, environmental, and human ecology. Accepting this conscious and non-rhetorical invitation directly requires pedagogical responsibility in initiating processes of profound reflection for a new culture of human development that reclaims the ontological values of limitation and care as indicators of human and social resilience.

L'emergenza sanitaria da COVID-19 e la crisi planetaria strettamente connessa agli impatti climatici e ambientali in atto provocati dall'uomo determinano contingenze senza precedenti che, nonostante la loro problematicità, possono divenire stimolo riflessivo per ripensare alcune questioni fondanti dell'educazione. La sostenibilità va colta come la possibilità tras-formativa di “cambiare strada”, cioè paradigma educativo, che può essere mobilitato solo qualificando pedagogicamente gli stili di vita nella prospettiva di una ecologia integrale, ambientale e umana. Questo invito sfidante e ineludibile chiama direttamente in causa la responsabilità pedagogica nell'accogliere l'appello consapevole e non retorico per una nuova cultura dello sviluppo umano che recuperi i valori ontologici del limite e della cura come indicatori di resilienza umana e sociale.

KEYWORDS

Anthropocene - Sustainability- Education - Human Development- Stiegler Bernard.

Antropocene - Sostenibilità- Educazione - Sviluppo Umano- Stiegler Bernard.

* The authors developed the idea and project of this paper together. In detail, paragraph 1 and 2 were written by Giambattista Bufalino, paragraphs 3 and 4 were written by Gabriella D'Aprile, and paragraph 5 was written by both authors.

1. The “Anthropocene”: an open question

The recent tragic experience of Covid-19 has highlighted the contradictions and real paradoxes of human action, as well as the need for a shift in the economic paradigm and a significant reform of how we live on Earth. COVID-19 has exploited the vulnerabilities created by human beings. Indeed, over the centuries, human action has become increasingly incisive, gradually transforming the planet, triggering processes that could prove irreversible, and projecting it into a new geological era: the Anthropocene.

In its current form, the term Anthropocene refers to a concept developed by atmospheric chemist Paul Crutzen and biologist Eugene Stoermer (2000). In a note published in 2000 by the International Geosphere-Biosphere Program (IGBP), the two scientists claimed that the impact of human activities on the earth and the environment is such that the central role of humans in geology and ecology must be recognized. It is possible to argue that the transition from the Holocene to the Anthropocene – the age of *anthropos* (the human being) – has now taken place (e.g., Steffen et al. 2011). While there is no universal agreement on the definition of the term, Anthropocene is now used in a wide range of disciplines. There is no single Anthropocene, but rather many Anthropocenes that overlap and juxtapose different research analyzes (Lewis, Maslin, 2015; Chernilo, 2017). A large number of scientific publications (Brondizio et al. 2016) as well as the publication of two multidisciplinary journals, *Anthropocene*, which has been published since 2013, and *The Anthropocene Review*, which began in 2014, attest to the rapid development of studies that have adopted this theoretical perspective.

The thesis advocating the need to recognize the existence of a new era is based on an assessment of the serious consequences of human presence on the entire Earth system. In fact, there are no places on the planet that have not been touched by human intervention (Descola, 2014).

Ensuring growth has long been understood as the purpose of development, based on the premise that economic growth generates positive effects that eventually guarantee greater well-being for all (Unesco, 2015, p. 21).

However, unsustainable patterns of production and consumption point to fundamental contradictions in a dominant pattern of development focused on economic growth. As a result of unhindered growth and over-exploitation of natural areas, climate change is causing an increase in natural disasters, putting developing countries in particular danger. This, paradoxically, increases prosperity while also increasing vulnerability and injustice. Indeed, in today's interconnected and interdependent world, changes introduce new levels of uncertainty, tensions, and paradoxes, as well as new knowledge horizons that must be addressed.

In a broader sense, the questions concern a number of issues on which Western thought is based, despite Nietzsche's “telluric shocks”: first, the opposition between nature and culture and, subsequently, anthropocentrism, ethnocentrism, prometheanism, enlightenment rationality, the concepts of *telos* and universal history. Finally, the Anthropocene appears to be urging the possibility/necessity of thinking about the future as such (Baranzoni, Lucci & Vignola, 2016).

Because the Anthropocene actually points to the fallacy of anthropocentrism, it has a contradictory meaning. At the very moment when human beings are given a directing role over the Earth, it is always noted that human existence is primarily dependent on non-human factors, such as weather, technology, other living beings and the very material and geological strata. Moreover, what kind of humanity

does *anthropos* refer to, one that is responsible not for its own ends, but for its own end? If the causes of the impending disaster are found in a specific set of human activities, it is clear that one cannot point to the abstract idea of humanity behind the *anthropos*, which is responsible for poisoning the earth. Obviously, we face a new conception of ourselves by recognizing that we are both a “agent of destruction and [an] endangered species” (Colebrook, 2016, p. 89). We may well face the disintegration of societies as we know them, as well as the collapse of a barbarous resource competition. In this sense, focusing on the effects of human action on the environment, understood in geological terms, can reinforce the form of human self-exaltation hidden behind the meaning of natural action. We are culturally embedded in a reality in which everything we encounter (including the natural world) is evaluated based on its ability to serve or not serve our will, according to the economic logic of consumption.

There are several critical aspects of the concept of Anthropocene. For example, Descola (2014) identifies two of them: the first problematic aspect is the very idea of humanity behind this concept, which, from the perspective of the natural sciences, recognizes its substantial uniformity and it is generally conceived in terms of species. The second aspect relates to the scale of the analysis, which favors the global dimension while ignoring the local and territorial dimensions. As a result, the attribution of responsibility for the harmful impact that human activities on the planet and on the environment is a matter for humanity, which is conceived as unique and undifferentiated (Branca, Fabiano, & Pau, 2020). Furthermore, given the clear intertwining of the social and material aspects of life on Earth, conventional narratives about the Anthropocene prefer to focus on *environmental* change rather than *social* change. This shifts scholarly focus away from the *Anthropocene* as a deeply cultural phenomenon (Rickards, 2015) and from the social and cultural norms, practices and power relations that lead to environmental problems in the first place.

Several authors have insisted on the impossibility of making humanity as a whole responsible for the current ecological and environmental crisis. It is therefore appropriate to consider the Anthropocene as a geo-politically centered concept in the Euro-North Atlantic region (Ulloa, 2017) linked to the predominant Western worldview (Haraway, 2015). This perspective advocates for a more thorough examination of socio political and economic inequalities stemming, for example, from colonial history intertwined with the dynamics of environmental exploitation. Another problematic aspect implicit in the concept of the Anthropocene is the idea of a global view at the expense of local relations, not taking into account specific dynamics, given that the emphasis is on humanity as a species and the planet as a whole. Several scholars have proposed alternatives in response to the simplified use of the term Anthropocene for global climate change. For example, *Capitalocene* was proposed by Andreas Malm (2014) and developed by Jason Moore (2017) a concept that emphasizes the power hierarchies of social and environmental production processes that began with European colonial expansion and initiated the capitalist system.

2. Entropy and negentropy. Pedagogical implications

The philosopher Bernard Stiegler (1952-2020) has elaborated one of the most lucid and contemporary diagnoses of Anthropocene. In Stiegler's view, the notion of *Anthropocene* referred first and foremost to the massive toxicity of the contem-

porary global organological configuration¹ resulting from the process of industrialization initiated by the Industrial Revolution, which Stiegler sees as an organic revolution. This organic toxicity is the root cause of pollution and degradation of the natural ecological systems that comprise the Earth's biosphere (Stiegler, 2016).

Stiegler critically examines the temporal structures and dynamics that underlie the current situation in order to emerge as soon as possible from the Anthropocene disaster, a condition that is plunging the world into destruction (Featherstone, 2020).

At a time when computing and automation literally shape every aspect of human life, the Anthropocene manifests itself in the disquiet of man and the future of human life on Earth. From the steam engine and thermodynamics laws to the Big Data and correlation mathematics, Stiegler identifies the thread of *mathesis universalis* that, under the impulse of technical acceleration, leads to the integral automation of society on an algorithmic basis, that is the manifestation of nihilism in the technological mode. This automation would not be entirely negative in itself. However, it is becoming extremely toxic as a result of political neglect, which allows the current economic system to exploit automation without restriction and allows consumerism associated with technological acceleration to develop without any regulation or planning. The consequence is the development of an entropic process of psychological and environmental destruction. The so-called *Big data* is an example of this massive transformation that is leading globalized consumerism to liquidate all forms of knowledge (*savoir vivre, savoir faire* and *savoir conceptualiser*, Stiegler, 2015).

Stiegler applies the concepts of entropy and negentropy from thermodynamic laws to a social reality. The uniqueness of Stiegler's analysis is that it goes beyond the strict physical meaning of the entropy-negentropy relationship. This relationship is transferred to an anthropological and political discourse that focuses on the relationship between the speed of technological evolution and human capacity to cope with it.

The human activities of Anthropocene lead to the development of *exosomatization* (the continuous evolution of life by artificial organs rather than just somatic ones, i.e., the impulse of digital technologies) and the increase of *entropy* (which defines on the one hand a state of increasing disorder and on the other a degradation of energy linked to an increase in this entropy). The increasing automation of our daily lives is linked to exosomatization.

At this point, Stiegler introduces the concept of negative entropy, or *negentropy*, which is the countertendency that, when confronted with an increase in system disorder, reintroduces order. Thus, the French philosopher imagines the possibility of opening a bifurcation to the destiny of mankind through the redirection of the entropy caused by the Anthropocene. Such a relationship defines the human being's negentropic abilities and, in a broader sense, societal knowledge.

Any knowledge - understood as knowing how to do, i.e., how to ensure that what I do does not collapse and lead to chaos; as knowing how to live, i.e.,

1 The term comes from the Greek word *organon*, which means "tool" or "instrument". General organology is a method of examining the past and future of physiological organs, artificial organs, and social organizations all at once. It describes the interactive and seducing relationship that exists between three types of "organs": physiological, technical, and social. The relationship is transductive in the sense that changing a term in one organ always changes the terms in the other two types of organs (Stiegler, 2013).

how to enrich and identify the social organisation in which I live without destroying it; as conceptual knowledge, i.e., how to inherit from one's past by systematically questioning it' (Stiegler, 2015)

Stiegler refers to the Anthropocene as an *Entropocene* because it has resulted in the toxicity and degradation of our global ecology. Overcoming it clearly calls for a negentropic shift in the very organological state of the *anthropos*. This negentropic turn should be understood as a neganthropic turn, ushering in the *Neganthropocene* (Stiegler, 2018). The *Neganthropocene* requires a new conception of the human being, which Stiegler refers to as the *neganthropos*, imagined as a result of a new organological configuration, constituting a new global society and political economy in which all human activity takes place. In this sense, Stiegler refutes the dystopian vision of the anthropocene, which has become completely unsustainable, and introduces the utopian possibility of the *Neganthropocene*, where humans would live in harmony with the natural world. Combating the numerous, chronic toxicities associated with the *Neganthropocene* and ensuring a living future necessitates addressing all of these interconnected ecologies: the methodology, the theory, and the practice of healing. In other words, pharmacology is an evaluation of what is beneficial or harmful, life-expanding or limiting; entropic or negentropic (Stiegler, Vignola, Baranzoni, 2015).

The fundamental role of education is becoming clear. On the one hand, Stiegler sees the anthropocene as an apocalyptic boundary that threatens the end of the world; on the other hand, he proposes a new path based on the need to recognize the planet's finiteness. There will be no one-size-fits-all solutions; instead, social and individual responsibility will be required. On the one side, we must legitimize and improve the relationship between science and technology; on the other side, we must focus on education and on the importance of educational processes that allow students to track the emergence of the Anthropocene and their own and other people's moral responses on the basis of an understanding of the world. This could be an important response to the apparent incompatibility between the scale and complexity of the global crisis and the scale and effectiveness of local, ethically driven action.

3. A Pedagogical culture of human development and sustainability

In the context of a planet seriously affected by environmental and social degradation, numerous ecological disasters and recent pandemic upheavals, what theoretical and operational tools, models and practices can contemporary pedagogical research adopt?

Despite technological progress, supposed emergency preparedness and repeated warnings, the pandemic exposed our planet's fragile socioeconomic and environmental foundations, which were not ready when the virus struck.

The current crisis appears to have fueled debate about the inextricable link between human ecology and environmental ecology, economic ecology and socio-cultural ecology. Everything is interconnected and contained within the links to which we belong. In particular, current events are causing a real paradigm shift that can only be mobilized by pedagogically qualified lifestyles aimed at the common good. The pedagogical relevance of the cultural paradigm of integral ecology to the educational perspectives of "caring for the common home" is crucial to addressing the crises that we are experiencing in a generative manner.

Furthermore, the ecological tension, in terms of caring for and paying attention

to the planet, has acquired considerable importance in recent decades, both on the level of sensitivity of individuals and on the level of general scientific, political and cultural trends. Environmental issues were also given more attention in pedagogical reflection (Mortari, 1998; 2001; Malavasi, 2014). With the introduction of education for sustainability, environmental issues have only recently become relevant to educational theory, based on the broad cultural debate on the subject (Malavasi, Iavarone, Mortari, 2018).

Environmental issues are explored in educational research through theoretical and conceptual frameworks that span the local and global, current and future generations, ethical issues, and individual and collective responsibility. In comparison to the past, the very concept of environmental education is changing: subjects and contexts are changing, including not only formal contexts, such as schools, but also informal and non-formal ones, with a view to broader learning processes involving the construction of knowledge, in accordance with the logic of lifelong learning. Moreover, the objectives of the 2030 Agenda call for a clear political and pedagogical commitment: to re-launch the sustainability issue at the heart of the daily life of education and training services. The concept of sustainability is interpreted in the social, economic and cultural aspects of the document, but it is, above all, educational:

Ensure by 2030 that all learners acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, through education aimed at sustainable development and lifestyles, human rights, gender equality, the promotion of a peaceful and non-violent culture, global citizenship, the appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development (UN General Assembly, 2015).

As stated in recent policy statements and the declaration of Goal 4, adopted by the United Nations in 2015, the critical role of education for sustainable development and lifestyles is now widely recognized in the identification, implementation, and monitoring of plans, strategies, and actions aimed at encouraging positive change toward a more equitable, inclusive, and inclusive world. But what exactly is sustainable development, and how does it impact educational processes?

According to Serge Latouche, sustainable development appears to be an oxymoron. Calling for development to be “sustainable” is impossible, according to the French economist, sociologist, and philosopher, because it contradicts its very nature. “Degrowth” is the only way to achieve long-term development (Latouche, 2007; 2017), reducing all forms of natural and environmental resource exploitation and “decolonizing” the collective imagination, which feeds increasingly unbridled and alienating consumption.

It might be worthwhile to begin with Latouche’s strident provocation and his critical and radical demands. The concept of sustainable development appears to be simple and intuitive because it has become important from a scientific, cultural and theoretical perspective. The difficulty in defining sustainable development is most likely due to the strong anti-nominal tensions of the term, which, on the one hand, postulates a constant need for the evolution of society towards greater well-being; on the other, proposes a limitation of living conditions in the organizational structures of societies and economies (Sachs, 1998; 2015).

Sustainable development is never a “given” element that is acquired once and for all, but rather a changing condition that “constructs” ever-new meanings depending on the point of view of the subject (Von Foerster, 1984; Bocchi, Ceruti,

2007; Ceruti, 1989). Possible limits and conditions of development cannot be objectively and universally classified because they vary according to historical contexts, economic conditions, and social contexts (Huckle, Sterling, 1996), as well as the multiple dimensions of the founding pillars, Environment, Economy, and Society.

In recent years, the concept of sustainable development has sparked interest and awareness of the theoretical implications of the *Pedagogy of the Environment*. Important educational applications of the concept have been made, such as the introduction of environmental and sustainable development education (*Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*) in Italy (MIUR, 2009). Furthermore, in July 2017, the Italian Ministry of Education, Universities, and Research released a Plan for Education for Sustainability (*Piano di Educazione alla Sostenibilità*), which emphasizes the need to intervene at the level of integrated policies for the development of people's quality of life, rather than creating hierarchies or divisions between the various dimensions of the economy, the environment, and society.

The decisive step in the context of pedagogical sciences is to define sophisticated interpretative theoretical tools to begin a careful critical examination of "pedagogical hermeneutics" (Malavasi 2007; 2008).

To understand the concept of sustainable development from an educational standpoint, it may be useful to begin with the definition proposed in the report *Our Common Future* published in 1987 by the United Nations World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission): "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (WCED, 1987).

This definition prompts immediate, albeit implicit, reflection on the part of education researchers. Cooperation, inter-generational delivery, planning for the future, fairness, responsibility are essential points that highlight the centrality of education in the formation of subjects who can live in harmony with others and with the surrounding environment, using solidarity rather than utilitarian methods. It is clear how important it is for pedagogical research to develop educational models inspired by taking responsibility for the environmental dimension and relationship with it, in order to train individuals capable of planning and accessing their own future, through new behaviors and ideas with a responsible, ethical, and critical-reflective attitude.

To guide educational policies, the concept of sustainability cannot be understood in an abstract sense: it is necessary to develop an educational plan for the intentional transformation of what exists. In a participatory and relational sense, the concept of sustainability always implies a projected condition (Malavasi, 2010), in which the "means" and "ends" of education are placed and constructed (Dewey, 1929).

According to this viewpoint, sustainability education cannot be solved by precepts, but rather requires a renewed consideration at the level of the subject's "formative condition" throughout life in both formal and informal educational settings. In relation to education, the concept of sustainability entails a higher level of awareness and motivation that has occurred in contexts, actions, relational sensitivity, and the ecological responsibilities generated by the evolutionary circularity between local and global. This is the key to the subject's reciprocal relationship with everything around it, between the human being and every aspect of the environment in its dynamic and evolutionary nature.

In the face of a dominant paradigm of unrestricted growth that relies solely on

the quantitative dimension of what exists, the formula of sustainable development in terms of “an ecology of relationships” (Bateson, 1972; 1979) does not always succeed in inspiring temperance, moderation, a sense of limitation, harmony, and composure in human behavior. People break the rule rather than follow it; they are arrogant in their attempt to impose themselves on Nature. From a Greek perspective, the concept of limit (Latouche, 2012; Bodei, 2016) has ontological-metaphysical, ethical, esthetic, and political value, and if this value is recovered and recontextualized, it will be enhanced as a transformative device in the age of technological power, consumer society, and rhapsodic and unrestricted growth (Bauman, 2008).

As a result, appropriate pedagogical countermeasures must be proposed: for the construction of humanism based on material and immaterial dimensions, quality and quantity; and for transformational adaptation experiences that reclaim the ontological value of limitation and care as indicators of human and social resilience.

4. Educating to the limits, educating to beauty

Human evolution has been marked by a contradictory condition: on the one hand, humans are innovators and bearers of a language of continuous modernization; on the other hand, they are aggressive and destructive. They are both the bearer of progress and the bearer of disaster (Natoli, 1999; 2010).

It seems that it has become difficult for human beings to live in a rapidly changing, globally and technologically mediated world, torn between euphoric drives to build a better future and scenarios of apocalyptic impotence and devastation.

In order to protect one’s affections, one’s health, one’s work, one’s future (Wilson, 2002), to enhance life forms, to consume, to socialize, human beings are accelerating, increasingly evolving, with associated negative impacts on the environment and the planet (Crutzen, 2005). Subjecting the Earth to itself, besieging territories, even prohibited ones, forcibly and continuously using renewable and non-renewable resources, humanity dominates nature in order to bend it to its advantage and deviate it from its course, eventually violating it.

According to Serge Latouche (2012), we must rediscover the sense of limitation and the search for the right measure that characterized pre-modern societies. The ancients severely punished *hybris*, the sin of excess, which has now become a moral imperative. As a result, a specific type of limitation must be accepted as a model of action (Marchetti, 2012), as a foundation of being, as a guiding principle of thought and behavior.

Education for sustainability must foster the development of individual and civic consciences founded on the recognition of finiteness and the careful and prudent management of limits. This characterization establishes an immediate connection between the principles of sustainability and responsibility (Jonas, 2002) and, in the context of a future-oriented ethical vision, practicing limitation, cultivating “right measure” temperance as an authentic lifestyle.

What cultural and pedagogical commitment is required to move in this direction?

Rediscovering sustainability as a responsibility allows us to make space for ourselves in an age of technological hyperactivity, because reality is also a product of our history, with its images and representations, the result of choices made and the values that guided them.

Responsibility for preserving and appreciating natural goods and resources (Birbes, 2011, 2016) and ensuring future-oriented management is entrusted to community and individuals' choices: changing lifestyles and day-to-day choices will also reduce the impact on the biosphere, respecting the limits and finiteness of the Earth (Ceruti, Laszlo, 1998).

This awareness is a fundamental prerequisite for a new paradigm of sustainability, inspired by an eco-centric perspective that undermines anthropocentrism and the position of domination, privilege, and superiority of humans over nature, which can be manipulated in an instrumental way. According to Paulo Freire (1970), the goal is ecological literacy, which sees humans as custodians of the earth's beauty, resources, and the forms of life that inhabit it, rather than rulers of the earth and nature. Living with deep respect for the mystery of being, gratitude for the gift of life, and humility for man's place in nature strengthens the spirit of human solidarity with all forms of life. This is the educational project of the "Ecopedagogy", which aims to teach new generations how to address real-world problems through action and dialogue in order to achieve sustainable growth (Gadotti, 2010), which is based on respect for nature, universal human rights, and a culture of peace (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000).

To begin, it is necessary to continue cultivating wisdom, to accept responsibility for active and courageous care, to take charge of the fate of the "community of destiny" (Ceruti, Bellusci, 2020), to codify a new language that appeals to the ethics and aesthetics of human behavior, and to recall values such as sharing. In other words, it is necessary to focus on "relationalism" in order to think of oneself as part of an evolutionary network of planetary relations, to acquire *ecological alphabets* (Marchetti, 2012), to redefine new interpretative criteria, and to redefine the "well-being" culture in harmony with the planet, with the synchronization of individual behavior, and as a common good. The ethic of respect for natural assets necessitates education in the appreciation of esthetic value, the enrichment of sensitivity, listening, nature contemplation, the constant concern to avoid degradation, and the deterioration of one's home. Here, then, is the urgent need for education.

We must rediscover and teach future generations about beauty by valuing direct contact with Gaia (Lovelock, 1981) and restoring the sense of interconnection between the biosphere and humanity that binds us inextricably to a sacred unity (Bateson, 1991):

"The beauty that expresses the attained harmony of a conscious dwelling on earth [...] is a formative capacity that derives from the awareness and wisdom of the wider whole in which the human dimension is situated, and thus is never the isolated effect of an unrelated individual gesture, but of a shared cultural style that makes it recognizable and autographs its belonging to a given locality" (Bonesio, 1997, p. 119).

It is precisely here that the educational challenge of protecting all perceived living space is strengthened, through education in beauty (Dallari, Moriggi, 2016; Dallari, 2017; Marchetti, 2020), with a view to fulfilling the tasks of custody, responsibility, memory, and creativity of a new cultural and environmental *koinè*, with a view to a common destiny called the *future*.

5. Concluding remarks

Current pedagogical reflection aims to rethink the concept of sustainability in light of an analysis that combines the environmental, social, and human dimensions of sustainability with the goal of continuing sustainable education (Dozza, 2018; Loiodice, 2019), which interweaves knowledge, understanding, and ethics of respect and care.

The pedagogical concept of sustainability must necessarily be linked to the concept of responsibility and awareness of belonging to a complex network of relationships with the living and inanimate organisms of the world system. We are responsible for this network to the extent that we understand the dynamic evolution of the system as a result of our actions (Mortari, Silva, 2018).

The COVID-19 health emergency, as well as the planetary crisis, which is closely linked to human activity-related climatic and environmental impacts, have presented us with unprecedented contingencies that, despite their problematic nature, can serve as a catalyst for reflection in order to address some critical issues in education. Sustainability should be seen as the possibility of “changing the way” (Morin, 2020), that is, the educational paradigm.

This challenging and unavoidable invitation directly involves the pedagogical responsibility to accept the appeal of complexity and integral ecology, to initiate processes of profound reflection and to actively construct positive practices for a new pedagogical culture of human development, based on the principle of responsibility and choice, between constraints and choices (Ceruti, 2009).

We are the *heirs to the future*. Today, more than ever, there is a need for a re-orientation of education towards sustainable, conscious and not rhetorical development, which will result in a change of course through the birth of a new generation. The new “road” is up to each and every one of us. Nobody is left out.

References

- Baranzoni, S., Lucci, A., Vignola, P. (2016). L'Antropocene. Fine, medium o sintomo dell'uomo? *Lo Sguardo. Rivista di Filosofia*, 22(3): 5-9.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins.
- Bauman, Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Birbes, C. (ed.) (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Birbes, C. (2016) (ed.). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Bodei, R. (2016). *Limite*. Bologna: Il Mulino.
- Bonesio, L. (1997). *Geofilosofia del paesaggio*. Milano: Mimesis.
- Branca, D., Fabiano, E., Pau, S. (2020). Sull'antropocene. Introduzione alla traduzione di *Umano, troppo umano* di P. Descola. *América Crítica*, 4(1): 75-80.
- Brondizio, E. S., O'Brien K., Bai, X., Biermann, F., Steffen W., Berkhout, F., Cudennec, C. et al. (2016). Re-conceptualizing the Anthropocene: A call for collaboration. *Global Environmental Change*, 39(3):18–327.
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.

- Ceruti, M. (2018). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *Educazione sentimentale*, 30 (2): 17-22.
- Ceruti M., Laszlo E. (1998) (eds). *Pysis. Abitare la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.
- Chernilo, D. (2017). The question of the human in the Anthropocene debate. *European Journal of Social Theory*, 20(1), 44-60.
- Colebrook, C. (2016). What is the Anthro-Political? In Cohen. T., Colebrok, C.& Hillis Miller, J. (eds.). *The twilight of the Anthropoceneidols*. London: Humanities Press.
- Crutzen, P.J., Stoermer, E.F. (2000). The "Anthropocene". In *IGBP Newsletter*. May (41):17-18.
- Dallari, M. (2017). La bellezza può essere un obiettivo educativo? *Encyclopaideia XXI*, (48), 14.
- Dallari, M., Moriggi, S. (2016). *Educare bellezza e verità*. Trento: Erickson
- Descola, P. (2014). *Oltre natura e cultura*. Firenze: Seid Editori.
- Dewey, J. (1929) *Sources of science in education*. New York: Liveright.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra, *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Featherstone, M. (2020). Stiegler's ecological thought: The politics of knowledge in the anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4): 409-419.
- Gutierrez, F., Prado, R.C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making kin. *Environmental Humanities*, 6:159-165.
- Huckle J., Sterling S. (ed.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Latouche (2017). *La Décroissance*. *Journal de la joie de vivre*, 138, avril: 14-15.
- Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche, S. (2012). *Limite*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia: il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita* Milano: FrancoAngeli.
- Lewis, S. L., Maslin, M. A. (2015). Defining the anthropocene. *Nature*, 519 (7542): 171-180.
- Lovelock, J. (1981). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Malavasi, P. (ed.) (2013). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi, P. (ed.) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marchetti, L. (2020). Educare alla bellezza. In D'Aprile G., Strongoli C.R., *Lo stato in luogo dell'Educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici*, Bari: Progredit.
- Malm, A., Hornborg, A. (2014). The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative. *The Anthropocene Review*, 1(1), 62-69.
- Moore, J W. (2017). The Capitalocene, part I: On the nature and origins of our ecological crisis. *Journal of Peasant Studies*, 44 (3): 594-630.
- Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2009). *Linee guida per l'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Roma, 14 december.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: 15 lezioni sul Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., Silva, R. (2018). *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano: Edizioni Unicopoli.
- Natoli, S. (1999). *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Marinetti.

- Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
- Rickards, L. A. (2015). Metaphor and the Anthropocene: presenting humans as a geological force. *Geographical Research*, 53(3): 280-287.
- Sachs J.D. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: Università Bocconi.
- Sachs W. (1998). *Dizionario dello Sviluppo Sostenibile*. Torino: Gruppo Abele.
- Steffen, W., Crutzen, P., McNeill, J. (2007). The Anthropocene: Are humans now overwhelming the Great Forces of Nature? *AMBIO: A Journal of the Human Environment* 36 (8): 614–62.
- Stiegler B. (2013) *Pharmacologie du Front national*. Paris: Flammarion
- Stiegler B (2018) *The Neganthropocene*. London: Open Humanities Press.
- Stiegler B. (2015). *Sortir de l'anthropocène*. *Dans Multitudes*, 3 (60):137- 146.
- Stiegler, B., Vignola, P, & Baranzoni, S. (2015). Uscire dall'Antropocene. *Kaiak 2* [online].
- Von Foerster, H. (1984). *Observing Systems*. Seaside (CA): Intersystem Publications.
- Wilson, E.O. (2002). *The Future of Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Rapporto "Our Common Future"*. Oxford: Oxford University Press.
- Ulloa, A. (2017). Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI: ¿Es la época del Antropoceno o del Capitaloceno en Latinoamérica? *Desacatos*, 54:58–73.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 October, A/RES/70/1, available at: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> [accessed 21 January 2021].
- UNESCO (2015) *Rethinking Education: towards a global common good?* [ON LINE].



La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin

The relationship between nature and culture in the educational anthropology of Edgar Morin

Anita Gramigna

Università di Ferrara – grt@unife.it

ABSTRACT

The purpose of the reflections we present here is epistemological. The approach is hermeneutical and qualitative. The occasion of this study is provided by the voluminous publication of Edgar Morin's autobiography, *I ricordi mi vengono incontro*, published in France in 2019 and translated into Italian in 2020. The French scholar, now centenary, weaves a network of memories, sometimes fragmentary, full of names and facts, sometimes chased with a meticulous reconstructive will. However, in some cases, the research effort on the past opens our eyes to characters, situations, and crucial turning points in the field of knowledge, which help to confirm an intuition that is accompanying us in the last years of our research on the epistemological terrain. The starting hypothesis is that the scientific enterprise must be the object of investigation even according to a previously neglected angle of view: the life stories of the protagonists of that activity. In them, one finds out how personality traits can influence research: accelerating it or delaying it. Simultaneously, the prejudicial dimension emerges, the ease or not of communication, the relational modalities that each person adopts when dealing with others. We believe that epistemology can, and must, venture into this context to conduct an explanatory and, ultimately, formative work.

Lo scopo delle riflessioni che qui presentiamo è di natura epistemologica. L'approccio è di tipo ermeneutico e qualitativo. L'occasione di questo studio ci è fornita dalla voluminosa pubblicazione dell'autobiografia di Edgar Morin, *I ricordi mi vengono incontro*, edita in Francia nel 2019 e tradotta in italiano nel 2020. Lo studioso francese, ormai centenario, tesse una rete di memorie, a volte frammentarie, dense di nomi e di fatti inseguiti talora con puntigliosa volontà ricostruttiva. Ma, in alcuni casi, lo sforzo di indagine sul passato ci apre lo sguardo su personaggi, situazioni, svolte rilevanti nell'ambito del sapere, che aiutano a dare conferma di un'intuizione che ci sta accompagnando negli ultimi anni della nostra ricerca sul terreno epistemologico. L'ipotesi di partenza è che l'impresa scientifica debba essere oggetto di indagine anche secondo un angolo di visuale fino ad ora trascurato: le storie di vita dei protagonisti di quell'attività. In esse si può scoprire come i tratti della personalità possono influenzare la ricerca, accelerarla o ritardarla. Al tempo stesso emerge la dimensione pregiudiziale, la facilità o meno di comunicazione, le modalità relazionali che ognuno assume nel confronto con gli altri. Crediamo che l'epistemologia possa, e debba, avventurarsi in tale contesto per compiere un lavoro esplicativo e, in ultima analisi, formativo.

KEYWORDS

Nature-Culture, Truth-Error, Paradigm-Method, Complexity, Education.
Natura-Cultura, Verità-Errore, Paradigma-Metodo, Complessità, Formazione.

1. Introduzione: le molte nascite

Vi è un'opera di Morin che ha segnato più di altre il nostro accostamento alla cultura della complessità: *Il paradigma perduto*. Nella traduzione italiana del 1974 vi è un sottotitolo interrogativo in apparenza scontato, un po' datato: *Che cos'è la natura umana?* (Morin, 1974), cui non è facile rispondere, lo sappiamo bene. L'interesse per l'approccio presente nel nostro studioso è dato dal riconoscimento della varietà delle nostre nascite nel tempo, in un intreccio bio-antropologico denso di significati profondi.

Poiché le nascite umane non sono mai solo biologiche, bensì anche politiche e sociali, subito avvertiamo un richiamo all'incontro di Morin con papa Francesco del 2019. Il pensatore francese si rifà ad una sua lettera in cui considerava la necessità di una presa di coscienza comune, relativa ad una "Terra-Patria", dove ogni appartenenza poteva riconoscersi di diritto in una totalità senza esclusioni. Il papa prende nota sull'opportunità di un simposio internazionale con poche alte personalità, riconoscibili per il loro impegno nell'ottica di un "destino comune", poi esprime la propria inquietudine per l'Abuela Europa, la nonna per lui argentino, e per un Mediterraneo che ha smarrito la vocazione ad essere luogo d'incontro tra molteplici differenze. Dopo aver augurato a Morin di restare *giovane com'è*, nonostante l'età avanzatissima, l'incontro di conclude. Lo studioso prova un moto di stupore verso un uomo di religione "che si rigenera direttamente con il messaggio evangelico, che è uno dei primi a prendere pienamente coscienza delle conseguenze catastrofiche del degrado della biosfera e che porta in sé la coscienza dell'umanità" (Morin, 2020, p. 413). Nell'immagine sintetica traspare non solo condivisione, ma una sorta di epistemologia applicata che integra in una sintesi efficace elementi complessi: umanesimo evangelico rivolto al bene comune, tensione ecologica, consapevolezza del destino umano. Se togliamo l'aggettivo *evangelico* e lo sostituiamo con *etico*, possiamo entrare nella rete di significati che connotano il testo dal quale siamo partiti.

La scienza dell'uomo si trova al grado zero, poiché ancora brancola tra le opposizioni di un razionalismo analitico, che separa natura e cultura, uomo e animale, per portare gli esempi più noti, ritrovandosi prigioniero di uno schematismo improduttivo. Il nostro pensatore, invece, si colloca tra i seguaci dei "militanti del nuovo pensiero ecologico" (1974, p. 3), tra i quali Jacob, von Foerster, Atlan, che gli offrono l'occasione di *disimparare* per poter di nuovo apprendere. In sostanza, Morin si presenta come un "autodidatta incorreggibile" motivato da interrogativi imprescindibili che richiedono, appunto, la ricerca di un paradigma che è stato smarrito. Egli è consapevole di trovarsi solo all'inizio di un percorso e preannuncia la continuità della propria indagine nell'opera fondamentale: *Il Metodo*. A questo punto è indispensabile passare all'autobiografia per cogliere la rilevanza della situazione. Nel 1969 lo studioso francese aveva avuto l'opportunità di recarsi al Salk Institute for Biological Research di La Jolla, nelle vicinanze di San Diego in California. Qui avviene quella che egli stesso definisce la *scoperta*: gli studi di Bateson, di von Foerster, di von Neumann e Ashby, quindi teoria dei sistemi, auto-organizzazione e cibernetica di Wiener. Tornato in Francia, con grande entusiasmo ritiene di poter chiedere la collaborazione di Monod¹ per la creazione di un centro di

1 Jacques Monod era stato premio Nobel per la medicina, nel 1965, assieme a François Jacob e a André Lwoff per gli studi di biologia molecolare. Morin rimase colpito sia dal testo di filosofia della scienza di Monod, *Il caso e la necessità* (1971), sia dallo studio storico-epistemologico di Jacob *La logica del vivente* del 1970.

antropobiologia, con lo scopo di favorire il dialogo tra biologia e scienze umane. L'autore ricorda con ammirazione il genio poliedrico dell'uomo di scienza e, al tempo stesso si stupisce, che lui e Jacob pur così avanti negli studi di "organizzazione del vivente" avessero ignorato l'approccio di von Foester al tema dell'auto-organizzazione che già circolava negli anni Cinquanta.

Convinto che fosse giunto il momento di una svolta epocale nella ricerca scientifica, Morin auspicava che il centro di cui si era fatto promotore dovesse agire su due versanti: il primo era relativo agli intrecci fra scienze umane e biologia; il secondo era orientato alla costituzione dell'*antropologia complessa*, che sfociò, appunto, nell'opera di cui abbiamo reso conto. Già in un incontro interlocutorio dove il nostro autore presentò a Monod Castoriadis, Lefort ed altri esperti di scienze umane, le cose non andarono per il vero giusto, dato che lo scienziato ironizzò sui metodi psicanalitici producendo una rottura ed un'accusa di "scientismo" da parte di Grégory. Nonostante ciò Morin promosse un convegno nel settembre del 1972, anche con il sostegno economico di Le Éditions du Seuil. Riuscì ad invitare Henri Atlan, Humberto Maturana, Heinz von Foerster, affinché potessero discutere proficuamente con gli illustri scienziati del *bios*: il primo venne deriso per la sua messa in discussione del "dogma" relativo al programma del DNA, il secondo ignorato nonostante la brillante tesi dell'*autopoiesi*, il terzo trattato come un clown. A tanti anni di distanza l'autore si sfoga usando il tempo presente: "[...] ho invitato tutti gli iniziatori e precursori dell'idea di auto-organizzazione del vivente per la quale i biologi che non vedono altro che le interazioni molecolari, sono miopi, per non dire ciechi" (2020, p. 468).

In una personale chiave di lettura si ha l'impressione che Morin sia deluso dalla sostanziale incapacità di Monod di cogliere la necessità di un cambiamento di paradigma. Aveva riversato su di lui molte speranze poiché il famoso scienziato non era di quelli che passano la vita chiusi nel loro laboratorio, come monaci laici. Egli aveva straordinarie doti in campo musicale, si interessava di filosofia, di letteratura, di teatro; eppure è come se la scienza appartenesse ad un altro mondo. Ce lo spiega bene Jacob nella sua preziosa autobiografia *La statua interiore* (1987): "Jacques considerava la natura cartesiana ed elegante, quindi propensa a soluzioni uniche. Io non trovavo il mondo tanto rigoroso e razionale" (Jacob, 1988, pp. 1284-285). Tra i due scienziati che collaborarono a lungo sullo stesso terreno della ricerca – è bene sottolinearlo – emerge una radicale differenza sul concetto di natura: per Monod la ragione scientifica è in grado di dare un *ordine logico* all'*ordine reale*, pur non trascurando il ruolo della casualità; per Jacob la natura opera invece come un *bricoleur*, è "brava e generosa, ma un po' sporca, un po' pasticciona" (Ivi, p. 285), costretta com'è a lavorare con quello che trova e a dargli nuova vita. Sembra di poter leggere anche in Jacob la presenza di *molte nascite* quando considera: "La scienza ha vari stili, come l'arte, la letteratura o la pittura" (ivi, p. 283), di qui l'opportunità di darle un'interpretazione, di tracciarne una storia come racconto.

Da parte sua, Morin osserva: "L'umanità è soggetto di molte nascite" (1974, p. 25). La cosa che colpisce è il termine *soggetto*, che implica un ruolo decisivo nell'agire, scegliere, dirigere la propria possibilità di realizzazione. Al tempo stesso, tuttavia, occorre rivedere i limiti interpretativi di un'antropologia che immaginava un *homo sapiens* capace di ergersi al di sopra dei limiti naturali per farsi produttore di cultura; di fatto: "si vede al contrario la natura, la società, l'intelligenza, la tecnica, il linguaggio e la cultura coprodurre l'*homo sapiens* nel corso di un processo di alcuni milioni di anni" (ivi, p. 24). Ogni nascita rappresenta un processo complesso, dove bisogna saper cogliere il ruolo di ogni soggetto attraverso una pluralità di approcci, altrimenti l'antropologia decade a livello di *antropologismo*,

ideologizzandosi, al pari della biologia che si traduce in *biologismo* quando non si preoccupa di cogliere lo specifico dell'umano. Di particolare interesse la collocazione centrale di sepoltura e pittura nell'evoluzione dell'*homo sapiens*, dato che la prima non rappresenta solo la presa di coscienza "oggettiva" della mortalità, ma anche la volontà "soggettiva" di superarla tramite il mito e la magia; mentre la pittura rappresenta per Morin la "seconda nascita" (ivi, p. 47) in quanto facoltà realizzativa di immagini, simboli, pensieri. La convinzione densa di originalità che lo studioso ci propone è che "i fenomeni magici sono potenzialmente estetici e che i fenomeni estetici sono potenzialmente magici" (ibidem). Appare qui la questione di primaria importanza della problematicità della conoscenza, che non può essere letta nella forzatura di comodo di una ragione risolutiva, progressiva e pressoché infallibile se ben indirizzata. L'epistemologia di Morin non trascura la rilevanza del mistero che accompagna il senso stesso del conoscere e la sua chiave di lettura, appunto, si colora di tinte estetico-poetiche e non solo filosofiche: "tutto ciò che è evidente, tutto ciò che è conosciuto diventa stupore e mistero. Il mio stupore cresce ad ogni sguardo, a ogni sensazione" (2018, p. 9). E questo interrogarsi stupito non può trascurare, come vedremo in seguito, il lato etico del problema. Ma, per rimanere ancora un attimo sul versante estetico, riteniamo significativo accennare al ricordo autobiografico che l'autore dedica a Roland Barthes: "Adoravo sentirlo parlare durante i pasti consumati fra amici, sobrio, capace di catturare l'attenzione, mai banale, sempre cortese" (2020, p. 229). Soprattutto Morin ha apprezzato le sue "mitologie" sottili al pari della sua ingenuità progressista che lo condusse a viaggiare nella Cina maoista, illusione di tanti intellettuali tra gli anni Sessanta e Settanta, che finirono per credere "che l'uomo fosse un mito, un'illusione, al pari della nozione di soggetto" (ivi, p. 230). Anche lo strutturalismo, ci pare di poter dire, fu a suo modo una "nascita" benché parlasse polemicamente di morte del soggetto, o dell'autore, per segnalare un malessere esistenziale in forme paradossali. Ma, talvolta, nell'eccesso polemico e nel radicalismo si celano messaggi che possono contenere informazioni importanti per chi si occupa di epistemologia. È il caso di una famosa riflessione di Lévi-Strauss: "Noi non pretendiamo [...] di mostrare come gli uomini pensino nei miti, ma viceversa come i miti si pensano negli uomini, e a loro insaputa. E forse... conviene spingersi ancora più lontano facendo astrazione da ogni soggetto per considerare che, in un certo modo, i miti si pensano tra di loro" (1974, pp. 696-697). Morin non è rimasto estraneo a questa intuizione nella sua prospettiva di un'antropologia complessa, nonostante la presa di distanza critica nei confronti dello strutturalismo, che lo porta ad assumere un atteggiamento a nostro parere discutibile nei confronti dello stesso Lévi-Strauss, assieme ad Althusser e Foucault, definiti – sia pure con formula dubitativa – "spiriti sottili" ma "le cui cornici mentali erano semplicistiche e unilaterali" (2020, p. 524). Rispetto all'unilateralismo – contestualizzandolo all'interno di una cornice di forte ricerca innovativa sul piano culturale – si può forse convenire, ma non ci è dato trovare nell'opera dei tre famosi pensatori indicati nulla che si possa considerare semplicistico.

2. Un "ricercatore errante di verità"

L'immagine che lo studioso francese ci fornisce di un essere umano curioso, considerante, rivolto al futuro in cerca di ogni possibilità, ben sintetizza lo spirito che dovrebbe animare la formazione. Il nostro riferimento alla sua indagine metodologica, perciò, avrà come sottofondo costante proprio tale prospettiva: la tensione

del pluralismo scientifico trans-disciplinare verso l'orizzonte educativo, per la trasformazione del mondo secondo un'etica del bene comune, della solidarietà e della condivisione. È bene ricordare che l'interdisciplinarietà, che già si auspicava all'inizio degli anni Settanta, si limitava a considerare la rilevanza di una liberazione dei metodi che potevano transitare da una disciplina all'altra per migliorarne l'efficacia di indagine². La trans-disciplinarietà, invece, prevede un confronto a tutto campo tra saperi – è il caso di biologia e antropologia in Morin – per aprire nuove tracce di investigazione uscendo dai vincoli caratterizzanti una scienza, che non possono più essere considerati punti fermi inviolabili. Nell'ultimo mezzo secolo i concetti di materia, natura, vita, e ci limitiamo a segnalare questi, hanno subito diverse sfumature interpretative, tanto che la pretesa di una sola immagine solida e certa non ha più ragione d'essere.

Daniel Goleman (cfr. 1999), ad esempio, ha svolto a lungo indagini intese a dimostrare che non vi è antitesi tra l'elemento emozionale del nostro cervello e la base razionale. Messo sotto silenzio nella scuola, il corredo emozionale può rappresentare il fulcro della motivazione all'azione. Martha Nussbaum, da parte sua, considera i dati emozionali entità dal preciso significato, proprio per l'incertezza e la fragilità che suscitano nella nostra vita. Essi ci permettono di riconoscere la vulnerabilità e la scarsa autosufficienza in diversi momenti, ma proprio questo segnale ci spinge a volerne sapere di più. Inoltre, le emozioni ci orientano a perseguire qualche fine secondo una progettualità che innesca i nostri talenti (cfr. Nussbaum, 1997).

Operare nella formazione significa, pertanto, prendere atto del complesso sistema dell'intelligenza, in modo da imparare ad indirizzarla nelle forme più adeguate alla realizzazione di sé. Le risorse intellettive, tuttavia, non possono essere rivolte solo a scopi individuali, dato che molte loro caratteristiche emergono nella dimensione sociale dell'esistenza e nelle dinamiche della vita comunitaria. Morin, all'inizio del nuovo millennio, ha messo in evidenza che non serve alla scuola una delle varie riforme *programmatiche* ma una riforma *paradigmatica*, non tanto di revisione istituzionale, quindi, ma relativa ai modelli del pensiero, con l'intento di *ecologizzarlo*, mettendolo nella condizione di porre "ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambito culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, etico" (2000, p. 19). Va detto che le riflessioni di Morin sull'educazione non le riteniamo le più alte del suo repertorio, rientrano piuttosto in quella casistica editoriale che serve a dar fiato alle esigenze di cassa. Ciò non toglie che aver sostenuto per vera solo l'innovazione tesa a riconoscere una *conoscenza* che sia *vita* ed esercizio di *libertà*, è degno di nota, riallacciandosi per altro a quella circolarità che Maturana e Varela definiscono "conoscere il modo in cui si conosce" (1992, p. 44). Se, invece, ci concentriamo per un attimo su uno dei tentativi di riforma cari alle politiche scolastiche, il primo che ci torna in mente è quello imperniato sulle tre "i" (informatica, inglese, impresa). Al di là della forma di slogan che tende a banalizzare le strategie, suggerendo una sorta di facilità realizzativa di processi che non sono affatto semplici, ciò che colpisce è la totale assenza di una riforma del pensiero. L'informatica così come viene assorbita dalle giovani generazioni è il contrario della *conoscenza*, della *vita* e della *libertà*. Porta a credere che non sia più necessario, né utile, leggere un libro, dato che le informazioni si possono trovare in forma pratica e riassuntiva su Wikipedia ma, ancor peggio, essa crea dipendenza e passività, l'opposto

2 Nel Convegno OCSE di Nizza, nel 1970, il tema dell'interdisciplinarietà diviene centrale nel dibattito sul rinnovamento della scuola che connoterà gli anni Settanta.

dei ciò che serve ad uno studio proficuo. L'inglese può essere utile, come ogni lingua straniera, se consente di migliorare la qualità della propria comunicazione e delle relazioni che intratteniamo con il mondo; ma la vera innovazione poteva essere rappresentata da un impiego qualitativamente formativo dell'impresa. L'attenzione alla sua storia, e alla peculiarità dell'imprenditoria italiana, avrebbe potuto far riflettere sulla straordinaria forza di una tradizione artistico-artigianale che si è consolidata nei secoli, con spirito di sacrificio associato a straordinarie doti di creatività e originalità realizzativa. Qui si poteva giocare la carta della riforma del pensiero, ma prendere questa strada avrebbe significato abbandonare quella rassicurante della semplificazione, della convinzione diffusa che si può ottenere tutto e subito con poca fatica: è sufficiente farsi furbi.

La cifra del tempo che ci è dato di vivere, a nostro modo di vedere, benché ignorata dai più, è la *complessità*, come un numero qualificato di uomini di scienza ci segnala da circa mezzo secolo. Lo studioso francese, nell'autobiografia che di tanto in tanto ci accompagna nel nostro percorso, ricorda il "magnifico convegno" (2020, p. 476) *La sfida della complessità*, tenutosi a Milano nel giugno del 1984 grazie all'organizzazione di Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti. Qui, tra gli altri, si ritrovarono Ilya Prigogine, Francisco Varela, Stephen Jay Gould, Heinz von Foerster. Scrive Morin nel saggio che rende conto del proprio intervento: "L'aspetto positivo, l'aspetto progressivo che può derivare dalla sfida della complessità consiste nel decollo verso un pensiero multidimensionale" (1985, p. 57). Il termine "sfida" vuol rendere esplicita la necessità di una rottura improrogabile, per il ritorno al razionalismo aperto di un'*intelligenza generale*, che sia in grado di porre fine alla separazione priva di fondamento tra cultura scientifica e cultura umanistica. Nel discorso di Morin vi è una netta messa in discussione dello specialismo, già allora, di quel sapere-potere degli "esperti" autoreferenziale e distante da interessi e bisogni della gente comune. Mero affare economico-clientelare che si auto-riproduce, esercitando un vuoto di senso tale da impedire ogni possibile esercizio della "democrazia cognitiva" e, quindi, dando vita a massicci risvolti inquietanti di piaggeria politica.

Siccome consideriamo la democrazia cognitiva non solo un diritto, ma anche un bene comune messo a rischio dalle forme tecnocratiche prevalenti nella nostra epoca, riteniamo opportuno formulare una proposta che la possa salvaguardare presso le giovani generazioni nel momento in cui si accingono allo studio universitario, ponendo una premessa che può far discutere ma a nostro avviso indispensabile in relazione alla stessa dignità professionale. Riteniamo il "diritto allo studio" una grande conquista della civiltà democratica, esso implica però il *dovere di studiare* cercando di dare il meglio di sé. Lo studente, dal momento che si è trasformato in "cliente", non sembra averne coscienza e, di frequente, non lascia intravedere alcun interesse autentico per il sapere che dovrebbe essere oggetto della formazione. La proposta è un corso pre-universitario orientativo, obbligatorio per tutti gli indirizzi di studio, fondato sugli approcci epistemologici dell'antropologia complessa. Alla fine del percorso, per essere ammesso alla facoltà universitaria scelta, lo studente è chiamato a giustificarne la motivazione in uno scritto di buona consistenza, dove dimostri di essersi appropriato di strumenti metodologici di analisi e di sintesi adeguati alle conoscenze indispensabili nel presente. Chi non supera la prova può dedicare la propria vita ad altre attività produttive, senza costringere la famiglia e lo Stato a spese inutili, per non dire dannose alla convivenza, che richiede ad ognuno senso di responsabilità e adesione convinta a radici comuni. Ci sembra pessima pedagogia quella che sostiene la promozione di tutti ad ogni costo – e con ciò penalizzando il merito che la Costitu-

zione prevede – secondo la logica che nessuno deve restare indietro. Tale “buonismo” tra l’ingenuo e l’ideologico giunge inoltre, non a caso, a ritenere responsabile solo la docenza degli eventuali andamenti negativi dello studio, attraverso una prassi giustificazionista ad oltranza, a nostro parere del tutto diseducativa. Non si vuole accettare il dato di fatto elementare che, chi non ha alcun interesse per lo studio, non migliorerà grazie agli sforzi titanici di una buona didattica.

Mi ha sempre colpito, tanto da citarlo in più di un’occasione, il “corso di studi sull’uomo” elaborato da Bruner con i suoi collaboratori come percorso formativo per una quinta elementare (cfr. trad. it. 1982). Lo sforzo didattico è quello di aiutare i bambini nel tentativo di dare risposta a domande fondamentali; ad esempio cosa caratterizza l’*umanità* degli esseri che si qualificano come tali e come possono progredire? In secondo luogo, la dote umana è perfezionabile? Non siamo distanti dalle domande che si pone Morin (chi siamo? Come ci collochiamo nel mondo? Cos’è la natura umana?); ma ciò che ci interessa di più è l’individuazione delle cinque grandi forze umanizzanti: costruzione di strumenti, linguaggio, organizzazione sociale, lunga infanzia indirizzata pedagogicamente, bisogno di spiegare ciò che accade nel contesto di vita. A noi pare evidente la forte caratterizzazione antropologica del discorso, che organizza metodi, materiali di laboratorio, prove di verifica, senza alcuna pretesa di nascondere le difficoltà, ma anche senza semplificare o banalizzare. Inoltre lo studioso prospetta una svolta epistemologica veramente innovativa, la si potrebbe addirittura definire “eretica” Entrando in netta rotta di collisione con l’attivismo pedagogico di Dewey, Bruner non ritiene affatto che in questo corso di studi si debba partire dall’esperienza del vissuto infantile, da ciò che gli è più vicino. Anzi, per lui è il contrario: meglio partire dall’inconsueto, dal differente, per suscitare curiosità, sia pure con qualche fattore di smarrimento per consuetudini lontane dalle proprie. È di qui che si comincia ad entrare nella logica della scoperta e si avverte il fascino della ricerca, che è sempre conquista della nostra multiforme intelligenza.

La proposta che formuliamo è rivolta a ragazzi che hanno già alle spalle un curriculum di studi piuttosto ampio (tredici anni mediamente) e, tramite l’antropologia complessa, oltre ad imparare qualcosa di più, e attraverso differenti modalità di approccio alla conoscenza, è nostra speranza che possano, con maggior profitto, *disimparare*. Il bambino statunitense che vede il suo coetaneo esquimese – il libro di Bruner è del 1966 – uccidere a sassate un gabbiano nelle immagini del filmato, non può che inorridire convinto di trovarsi di fronte ad un atto di violenza riprovevole. Poi comprende che quel gesto rientra nei compiti della caccia e serve per contribuire alla sopravvivenza della famiglia: deve imparare a confrontarsi con le differenze di contesto e “disimparare” a considerare ciò che già conosce come verità data e immutabile. Ognuno deve farsi *ricercatore errante di verità*: nel caso della caccia, uno studente che aspira a raggiungere gli studi universitari potrebbe riflettere sul fatto che “essa non si limita a trasformare il rapporto con l’ambiente circostante; essa trasforma il rapporto da uomo a uomo, da uomo a donna, da adulto a giovane” (Morin, 1974, p. 29). È il tipico caso di “fenomeno umano totale”, dove si intrecciano molteplici fattori che rendono evidente la complessità.

Lo studente standard, che è oggetto del nostro interesse di ricerca, avrà sicuramente recepito nel corso degli anni, in particolare dalle cosiddette scienze “dure”, l’esistenza di una realtà oggettiva che ha un suo ordine, tale da poter essere studiato a partire dal principio di causalità. In tal modo i fenomeni naturali possono diventare campo di studio e, soprattutto, essere misurati e tradotti in leggi della natura. Si tratta di un sapere che ha le sue certezze ed è poco disposto a metterle in discussione. Il sapere della complessità, per come lo conosciamo,

non nega il valore di tali modalità di studio, ma lascia trapelare altre possibilità di indagine, soprattutto inerenti le scienze che studiano la vita. Si parla, ad esempio di *sistema* dotato di *organizzazione*: in esso emergono qualità specifiche che non sarebbero rintracciabili là dove lo scomponessimo in parti, per semplificare le procedure di analisi. La cultura complessa, inoltre, non rifiuta il concetto di causa ma lo inserisce in una prospettiva *circolare*: le parti di un tutto sono in interazione reciproca, non vi è una semplice linearità causa-effetto, dato che emergono caratteri di retro-azione e auto-produzione, inter-scambio. Si fa strada, ulteriormente, la presenza di una *causalità dialogica*, a nostro modo di vedere di grande importanza perché suggerisce la presenza di elementi antagonisti e non solo complementari in ogni processo vitale, ad esempio la rilevanza dell'ordine ma anche nel disordine. Infine viene riconosciuta la *centralità del soggetto umano* in ogni attività conoscitiva.

Sul versante antropologico Morin ci offre una chiara applicazione dei fattori paradigmatici indicati in questi termini: “[...] sarebbe impossibile concepire un’antropologia fondamentale che non facesse posto alla festa, alla danza, al rito, alle convulsioni, alle lacrime, al godimento, all’ebbrezza, all’estasi” (ivi, p. 52). Nella ricerca dell’ebbrezza l’umanità arcaica avverte il fascino del disordine ma lo colloca al servizio dell’*ordine supremo* “nella pienezza di una integrazione con l’altro, la comunità, l’universo” (ibidem). L’*homo sapiens*, che è oggetto privilegiato dell’indagine antropologica dello studioso francese, prende atto della propria dimensione contraddittoria, scoprendo la capacità di amare ma, al tempo stesso di odiare, avvertendo di poter cedere tanto alla dolcezza che alla violenza, comprendendo di saper esercitare l’uso della ragione e pure il suo contrario. Sono questi gli aspetti della complessità che vorremmo diventassero oggetto di riflessione e di dialogo tra studenti che si apprestano ad affrontare le discipline universitarie, magari prendendo spunto dall’efficacia semantica di certe considerazioni sull’uomo: “un essere che conosce la morte e che non può crederci” (ivi, p. 54). Cosa c’è di più affascinante di un essere che ha consapevolezza di dover morire, eppure non si rassegna a credere alla propria fine, perché avverte la possibilità di un altro destino?

Forse sono discorsi che lasciano indifferente chi soggiace alle regole ferree del pragmatismo attuale, eppure occorre *insegnare* ad affrontarli se non si vuole vivere al di sotto delle potenzialità umane. Quando ci si trova di fronte ad una parola che occupa tanto spazio nel presente, come “informazione”, sarebbe bene riconoscerne la rilevanza complessa, ad esempio per il peso che riveste negli studi biologici e neuro-fisiologici e non solo nel campo informatico e nella prospettiva mass-mediale. Morin riconosce che essa è “una materia prima che la conoscenza deve padroneggiare e integrare” (2000, p. 11); un’affermazione che, per essere compresa, richiede uno sguardo attento

ai due verbi *padroneggiare* ed *integrare*. Non dobbiamo né subire, né assorbire le informazioni ma essere in grado di gestirle con il nostro pensiero ed inserirle in ciò che già rientra nella nostra conoscenza: non è l’informazione “il capitale più prezioso per l’individuo e per la società” (ibidem) ma il nostro pensiero che sa farne uso strategico sul versante computazionale: “Quale è la cosa importante? Non è l’informazione, è la computazione che tratta, e direi estrae delle informazioni dall’universo. Sono d’accordo con von Foerster nell’affermare che le informazioni non esistono in natura. Siamo noi che le estraiamo dalla natura (1993, p. 110)

Vi è la presenza insidiosa dell’artificializzazione e del virtuale che devono occupare il posto che loro spetta in qualità di strumenti, nella consapevolezza che

“per quanto riguarda la macchina artificiale, tutto ciò che è disordine, rumore, errore accresce l’entropia del sistema” (1974, p. 55). Solo l’organismo vivente riesce a svolgere le proprie funzioni organizzate nonostante il *disordine*, il *rumore*, l’*errore*. Il nostro protagonismo di soggetti erranti deve prendere coscienza della doppia dimensione dell’errare: da un lato è inevitabile scoprire che la nostra natura non può essere esente da errori; dall’altro, prendere atto che gli umani sono soggetti essenzialmente dinamici, tanto da recarsi in tutti gli angoli del mondo e da stabilirsi anche nei luoghi più impervi, come i deserti. Ma, soprattutto, è importante riconoscere che, accanto all’*homo sapiens* esiste l’*homo demens*, il quale non è il suo contrario secondo la logica oppositiva che tanto ci rassicura: “l’uomo è folle-savio. La verità umana comporta l’errore. L’ordine umano comporta il disordine” (*ibidem*).

La scienza che conta ritiene che certi argomenti non abbiano nulla a che fare con le sue ipotesi, i suoi esperimenti, i fatti misurabili: al massimo si può parlarne nella forma di “letteratura”. È importante che lo sappiano i futuri studenti, ipotetici frequentatori del nostro corso, al fine di evitare scelte avventate e non confacenti ai loro interessi. Del resto, questa scienza sicura di sé non ama parlare di un eventuale proprio errore, il quale rappresenta un *vulnus* inaccettabile per un sapere vero, che stabilisce con piglio che ricorda la “Santa Inquisizione” quanto si può approvare o meno. In tale dimensione del sapere, e del conoscere, l’errore può rappresentare solo ciò che è fuori dalla normatività dello scientismo “razionalista-empirico” della nostra tradizione occidentale. Morin mette sullo stesso piano gli approcci di razionalismo ed empirismo, anche se le loro procedure non coincidono affatto, in quanto li accomuna un pensiero dogmatico e intransigente. Egli insiste con efficacia sulla necessità di studiare la natura, nelle sue varie forme, con apertura dialogica e volontà di confronto

Il biologo e neurofisiologo cileno Humberto Maturana, che abbiamo citato tra i più tenaci sostenitori del pensiero complesso, ha affermato, con un pizzico d’ironia, che tra i diritti umani bisognerebbe elencare anche “il diritto a sbagliarsi e il diritto a cambiare opinione” (1991, p. 38). La scienza stessa dovrebbe con audacia riconoscere il risvolto umano dell’errore e la pratica sana e umile di rivedere i propri punti di vista. Anche sul terreno dei comportamenti l’attenzione all’errore riveste grande importanza. In questo caso la questione assume valenza etica: è responsabilità di tutti la riflessione inerente le conseguenze dei nostri errori, in special modo se vi è il rischio che arrechino danno ad altri. Ma altrettanto rilevante, sul terreno della morale, è riconoscere ad ogni altro la possibilità di sostenere una diversa ragione rispetto ai fatti, che rientra nelle modalità di espressione del nostro essere, senza per questo attribuirgli il peso dell’erroneità. Si può forse considerare un “errore” di metodo, o un’ipotesi azzardata, avere individuato, da parte dello scienziato cileno, l’amore come “fenomeno biologico quotidiano” (*ibidem*), un dato di fatto che può essere inteso come un dono di natura. È vero che noi umani lo abbiamo negato, male interpretato, piegato alle nostre esigenze egocentriche, sottoposto con diffidenza ad un vaglio razionale sempre attento ad individuare nemici e ad inventare miti distintivi di un’identità fragile, come la patria o la famiglia, private di ogni valore orientato alla convivenza pacifica, ed anzi utilizzate come retoriche volte allo scopo di generare paura, rancore, odio verso lo straniero, l’estraneo, il diverso

L’atteggiamento violento, negativo, escludente, si è fatto strada anche nella scienza. Il presupposto dell’oggettività, impronta del realismo scientifico perdurante, è una credenza consolidata che non ammette, in genere, sfumature dubbiose, o critiche, se si vuole restare sul versante della scienza “vera” e del metodo

“unico”. La svolta politico-epistemica di Maturana intravede in quella visione della scienza un evidente dogmatismo, ma anche vere e proprie forme di intolleranza. La più radicata, a livello storico, traspare nella prospettiva del dominio sulla natura, ritenuto necessario per il nostro bene; ma non si dovrebbe dimenticare, ancor più, l’espansione del progetto al dominio sugli altri esseri umani, con il decadimento del significato umanizzante del lavoro e l’obbedienza muta alle esigenze del capitalismo.

Da parte sua, Mauro Ceruti ritiene che il merito della filosofia della scienza sia stato quello di relativizzare ogni pretesa certa di demarcazione tra scientifico e non-scientifico: “Se per taluni questo processo indica un pericoloso allontanamento nei criteri di razionalità e di scientificità, ritengo al contrario che abbia costituito un avanzamento nella riflessione sulla natura dell’impresa scientifica [...]” (2009, p. 57). Nel sottolineare che l’epistemologo italiano impiega un concetto di *natura* che richiama da vicino la prospettiva di Morin, vorremmo delineare, al contempo, pure il suo modo d’intendere l’epistemologia stessa come strategia “[...] che mette in relazione la conoscenza acquisita con le sue *radici* e *matrici*: storiche, sociali, antropologiche, psicologiche, biologiche, fisiche” (ivi, p. 56). Il riferimento al filosofo italiano ci permette di ritornare alle memorie autobiografiche di Morin, che lo conobbe nel 1980. Laureatosi nel 1977 con Geymonat all’Università di Milano con una tesi sull’epistemologia genetica di Piaget, l’allora giovane studioso pubblicava qualche anno dopo, assieme a Gianluca Bocchi, *Disordine e costruzione. Un’interpretazione epistemologica dell’opera di Jean Piaget*. Aveva, inoltre, avuto modo di leggere *Il paradigma perduto*, quindi l’incontro si dimostrò subito produttivo, tanto è vero che scrive lo studioso francese: “[...], ho trovato una grande prossimità nel testo di Ceruti e ho voluto conoscerlo di persona” (2020, p. 383). Nacque un sodalizio non solo intellettuale, ma anche affettivo, che è arrivato fino ad oggi ed ha legato Morin all’Italia in modo indelebile. In diverse università, da Bergamo a Parma, da Roma a Messina, sono sorti centri di studio di antropologia, o di sociologia, complessa. Forse c’è qualche speranza che il nostro corso di orientamento, individuato per ora soprattutto come metafora, possa trovare interlocutori credibili, dato che, a volte, è così che nascono le storie.

3. Conclusione: complessità della natura e natura della complessità

Non vi è nessuna volontà di giocare con le parole ma, piuttosto, di individuare una sintesi del pensiero di Morin, attraverso una molteplicità di approcci disciplinari che ne sappiano cogliere l’organizzazione dinamica, non lineare né prevedibile con certezza. In tal senso la complessità rappresenta la cifra identitaria della natura del vivente e, al tempo stesso, essa manifesta una propria “natura” che deve essere oggetto di studio dell’epistemologia. Lo studioso francese insiste su di un fattore cardine: il conoscere non è riducibile a puro esercizio della ragione, anche la sensibilità riveste un ruolo, proprio a partire da un uso strategico dei nostri sensi, e senza trascurare i contributi imprevedibili di intuizione e immaginazione. Il famoso genetista e biologo molecolare Jacob, che Morin ha conosciuto, sosteneva che l’immaginazione rappresentava la fonte energetica della scienza e non era solo una modalità per inquadrare il mondo, ma un mezzo per interrogarlo nella varietà dei metodi “per cavarne una storia da raccontare o da scrivere” (Jacob, 1988, p. 258).

Non è un caso che il primo libro della lunga e sofferta costruzione di *Il metodo*, pubblicato nel 1977, abbia per titolo *La natura della natura*. Qui non si tratta tanto

di sostenere la sua origine, quanto piuttosto la sua *qualità* dai molteplici risvolti. Ma lo sforzo immane non sembra sortire i risultati sperati, come si evince dalla narrazione autobiografica: “[...] un libro mostruoso che sembra ad alcuni una grossolana volgarizzazione, ad altri un pasticcio incoerente di scienze e scienze umane” (2020, p. 472). Tuttavia vi è una “fortuna” insperata: la crisi del marxismo post-sessantottesco e la fase calante dello strutturalismo aprono qualche spazio di attenzione, in particolare negli studiosi di scienze della vita che iniziano a volerne sapere di più sul *metodo*. Tuttavia, il volume che l'autore considera l'asse portante dell'intero impianto, e che ha prodotto il maggiore sforzo intellettuale è il terzo: *La conoscenza della conoscenza* del 1986³. Le suggestioni sono molte, giocate sul confine di una condizione umana dove il biologico e il culturale si intersecano, con quelle domande fondamentali che già sappiamo e in quell'incertezza del mondo dove spesso ciò che è possibile non è ancora visibile. Tutto questo, in qualche modo, ci riporta al testo che abbiamo scelto come filo conduttore principale: *Il paradigma perduto*. Non possiamo tralasciare, avviandoci alla conclusione, la metafora efficace dell'*uomo insulare*, che l'autore si sforza con tutto se stesso di trasformare in *penisola*. È giunto il momento di superare la nozione di uomo come isola, anzi Morin dice che quella nozione deve *morire*, poiché il soggetto da essa inquadrato è “isolato dalla natura e dalla propria natura” (1974, p. 100). Un essere che è stato vittima della propria auto-idolatria, rinchiudendosi in un ego smisurato, lontano e incommunicabile con gli altri viventi a causa di una razionalità attraverso la quale vanta un primato di superiorità. Il sapere scientifico ha accettato tale visione dell'uomo, anzi l'ha favorita con certi percorsi di studio e parlare di una liberazione delle scienze umane che indirizzi su aperture metodologiche imprevedibili finirà per creare più di una incomprensione: “Questo ci varrà l'ostilità di eminenti specialisti, che, come d'uso, si attaccheranno alle nostre lacune bibliografiche e ai nostri errori nei dettagli per non essere costretti a rimettere in causa il paradigma complessivo” (ivi, p. 103). Che l'autore non ami l'academismo universitario è evidente in queste parole, le quali lasciano trapelare l'amarezza verso modelli culturali che non sanno cogliere la sostanza problematica e si fanno occhiuti sulle piccolezze. Ma non è con l'amarezza che vogliamo terminare la nostra riflessione, bensì con l'ironia di Morin che, per argomentazioni come quella che segue, non si è fatto amare da quanti vorrebbero mantenere il controllo della conoscenza: “La scienza non è ai suoi ultimi sviluppi, essa è al suo nuovo inizio. Essa non è portatrice della verità in rapporto ai dogmi religiosi, metafisici, politici: essa non ha risolto i suoi problemi elementari di verità, di etica, di rapporto con le finalità sociali. Essa balbetta e farfuglia, appena esce dalle sue equazioni, formidabili manipolatrici di potere” (ivi, p. 110).

Riferimenti bibliografici

- Bocchi, G., Ceruti, M. (1981). *Disordine e costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva*, trad. it. di I. Blum e B. Lotti. Milano. Rizzoli.
- Jacob, F. (1988). *La statua interiore*. Milano: Il Saggiatore.

3 Vale la pena ricordare che l'arco di tempo per la realizzazione dei sei volumi corrisponde circa a un quarto di secolo. I titoli delle opere vengono riportati in bibliografia.

- Lévi-Strauss, C. (1974). *Il crudo e il cotto*. Milano: Il Saggiatore.
- Maturana, H. R., Varela. F. J. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maturana Romesín, H. (1991): *El sentido de lo humano*, con la collab. di Sima Nisis de Rezepka, Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago de Chile: Librairie Francaise.
- Monod, J. (1971): *Il caso e la necessità*. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani.
- Morin, E. (1985). *Le vie della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M., (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling&Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *Il Metodo. 1. la natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il metodo. V. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2004). *Il metodo. II. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E (2004). *Il metodo.VI. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2007). *Il metodo. III. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2007). *Il metodo. IV. Le idee: habitat, vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *I ricordi mi vengono incontro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Milano: Vita e pensiero.



Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitative

The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms

Daniele Morselli

Libera Università di Bolzano – daniele.morselli@unibz.it

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

ABSTRACT

The concept of agency according to the Capability Approach in educational settings is recent, and in research with teachers remains vague and scarcely conceptualized. This paper reviews the international studies on agency to identify theories, instruments, and methodologies to promote and inspect the teachers' agency according to a capability approach. This paper proposed two research streams. On the one hand, the development of new practices and cooperation between teachers can be promoted through the Cultural Historical Activity Theory to tackle problems considered as important by teachers, which means, according to a Capability Approach, promoting active participation and positive social change. On the other hand, when having to understand the factors that allow teachers to transform their functioning into capabilities, the identity and life course theory can help inspect the connections between the interactive, the practical-evaluative and projective dimensions of teachers' agency.

Il costrutto di agency secondo la prospettiva del Capability Approach in ambienti educativi è recente, e nelle ricerche con focus sugli insegnanti rimane inesatto e scarsamente concettualizzato. Questo contributo effettua una sintesi ragionata degli studi sull'agency soprattutto in ambito internazionale per identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agentività degli insegnanti secondo il Capability Approach. Si propongono due linee di ricerca. Utilizzando la Teoria Storico Culturale dell'Attività si possono promuovere lo sviluppo di nuove pratiche per l'innovazione didattica e la cooperazione fra insegnanti per risolvere problemi considerati importanti per i docenti, il che significa promuovere la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo. Da un punto di vista che mira, invece, a comprendere i fattori che permettono al corpo docente la trasformazione dei funzionamenti potenziali in capacità agite, il modello identitario e del corso di vita può indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell'agency del corpo docente.

KEYWORDS

Teacher Training; Capability Approach; Qualitative Inquiry; Agency; Sustainability.

Formazione Insegnanti; Capability Approach; Indagine Qualitativa; Agentività; Sostenibilità.

Introduzione¹

Il concetto di *agency* o di agenzialità è divenuto largamente utilizzato nei documenti di policy e sta diventando una prospettiva per l'apprendimento. Le sue origini provengono dalla distinzione legale e commerciale tra principale e agente, dove al secondo è data la capacità di agire autonomamente per conto del primo (Biesta e Tedder, 2007). Nel framework 2030 dell'OECD (2018, p. 4), l'*agency* corrisponde a quel senso di responsabilità e partecipazione nel mondo per influenzare le persone, gli eventi e le circostanze verso il bene collettivo. L'agenzia richiede la capacità di contestualizzare uno scopo di guida, di identificare le azioni che permettono di raggiungere un obiettivo. In queste prime approssimazioni, è implicato e implicito il concetto di *co-agency*, cioè di relazioni interpersonali che si supportano mutuamente, e che aiutano gli apprendenti a progredire verso gli obiettivi giudicati da loro come di valore. Il costrutto di *agency* è dunque di tipo interazionale e relazionale, ed evidenzia sia l'essere in grado di utilizzare il supporto degli altri, sia l'essere una risorsa in sé per il benessere individuale e sociale (Edwards, 2005).

Parallelamente a questa visione dell'*agency* è comparso un apparato di specifiche ricerche, in particolare negli studi relativi all'apprendimento professionale e sul posto di lavoro, che evidenzia indicatori di agenzialità per promuovere carriere significative per le persone e per facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa in una prospettiva di benessere e di apprendimento permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). Osservando i significati sin qui attribuiti genericamente e in via preliminare all'*agency*, sembrerebbe pertinente la correlazione con alcune questioni afferenti al Capability Approach (CA) (Sen, 1993; Nussbaum, 1997; Zamagni, 2019) anche in una prospettiva di sostenibilità (Alessandrini, 2019). Questo, da un lato, per considerare la prospettiva fondamentale di sviluppo umano (Human Development) come il fine dell'agire educativo e formativo, e, dall'altro lato, per arginare quelle derive convergenti di perdita dei diritti umani sostanziali quali la giustizia, l'equità, le differenze individuali, e quindi l'agenzia.

L'utilizzo del costrutto di *agency* secondo la prospettiva del CA in ambienti educativi è piuttosto recente (Varpanen, 2019). Il costrutto di *agency* è importante nella prospettiva di sviluppo professionale degli insegnanti; in primo luogo, per direzionare la formazione di futuri insegnanti agenziali, in grado di sviluppare negli studenti sia capacità di lifelong learning (Dozza, 2018) che sviluppo professionale continuo, piuttosto che preoccuparsi solamente di impartire funzionalmente il curriculum. In secondo luogo, poiché ogni istituzione educativa è contesto coinvolto nella creazione delle condizioni per l'esercizio delle capacità di apprendere in modo attivo e agenziale. In terzo luogo, poiché l'*agency* è un elemento importante per lo sviluppo professionale dell'insegnante, così come della sua identità individuale e sociale. Infine, sempre più gli insegnanti si trovano a operare all'interno di contesti interdisciplinari, interculturali e intergenerazionali, che richiedono la capacità di lavorare in sintonia con colleghi e altri professionisti.

Sebbene la letteratura mostri l'*agency* come un tratto distintivo della formazione dell'essere umano in una dimensione di contestualità e collettività (Ellerani, 2020), nelle ricerche con focus sugli insegnanti questo concetto rimane inesatto

1 Il presente è da intendersi come un lavoro congiunto a quattro mani. Tuttavia, Ellerani ha scritto il capitolo 1, Morselli l'introduzione nonché i capitoli 2 e 3, mentre le conclusioni sono state scritte assieme.

e scarsamente concettualizzato. Spesso non è chiaro se il termine corrisponda a una capacità individuale dell'insegnante ad agire in modo agentivo, oppure se sia un fenomeno dipendente dalle qualità del coinvolgimento degli individui nel loro ambiente, evidenziandone una dimensione ecologica (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). Alla luce di questi gap nella letteratura dello sviluppo professionale degli insegnanti, questo contributo intende effettuare una sintesi ragionata degli studi dell'agency soprattutto in ambito internazionale per identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agentività degli insegnanti secondo il CA. La prima sezione presenta il CA e l'agentività in questa prospettiva. La seconda presenta una panoramica sugli studi dell'agency che più propriamente si accordano a una prospettiva di CA, in modo particolare si fa riferimento alla teoria Storico Culturale dell'Attività e alle nozioni identitarie e del corso di vita. La terza sezione illustra gli studi empirici che hanno utilizzato queste teorie e i modelli in ambito in-service degli insegnanti, identificando paradigmi dell'indagine qualitativa, metodologie e metodi di raccolta e analisi dei materiali empirici. Le conclusioni propongono due linee di indagine dell'agency secondo il CA.

1. Il Capability Approach

L'Agenda 2030 (ONU, 2015) sta rapidamente innervando le politiche relative alla sostenibilità, interpretata nella sua complessa reticolarità e nelle multiformi interdipendenze, laddove il tentativo – oltretutto la riduzione dell'impronta ecologica – è di assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza in contesti di ben-essere. Nell'insieme il CA permette di pensare e operare per una concezione esistenziale di benessere, e guardare allo sviluppo come promozione e realizzazione di stato di benessere individuale e collettivo (Boni e Gasper, 2012; Sen, 1993; 1999)². Intrinsecamente il CA assume la cifra di Human Development come sviluppo "per", "attraverso" e "delle" persone, ovvero una combinazione di priorità umane, di vera e propria partecipazione e di human *resource development* come competenze delle persone (U-Haq, 1999, p. 21); è quindi opposto allo *inhuman development* che esclude ed emargina le persone, impedendo spesso il raggiungimento dei loro più basilari e fondamentali bisogni entro i quali è oggi ascrivibile l'analfabetismo funzionale di ritorno (OECD, 2019). Il CA incoraggia dunque lo sviluppo delle possibilità di agire, di partecipare, e di raggiungere quell'essere e quello stato di *empowerment* come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, per l'espressione della cittadinanza e la partecipazione democratica.

In questa prospettiva il pensiero di Margiotta (2019, p. 53) pone in stretta relazione il CA con le condizioni contestuali che, anche nello sviluppo professionale, possono esprimere una "competenza di agire", così da poterla definire come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data, d'individuare obiettivi per realizzarla, di dare inizio a qualcosa di nuovo, di ri-costruire continuamente strategie e finalità di produzione

2 Nella letteratura nazionale il CA è stato indagato da Alessandrini (2014) con l'esplicitazione pedagogica del lavoro della Nussbaum, e da Margiotta (2015) per quanto riguarda il collegamento del CA nella teoria della formazione e delle politiche di welfare. In ambito internazionale Ellerani (2014) ha rimarcato il collegamento tra contesti di cooperative learning e CA, mentre in territorio nazionale Ellerani (2016) ha indagato i metodi per la formazione insegnanti ispirati ai principi del CA per promuovere cooperazione, responsabilità e agency; e Costa (2018) ha infine indagato la prospettiva del CA nel contesto dell'industria 4.0.

di senso. La competenza ad agire così intesa è correlata altresì alla “libertà di agire” di una persona riferita a ciò che essa è libera di fare e di raggiungere nel perseguire qualsiasi obiettivo o valore che considera importante per la propria vita (Sen, 1985, p. 203). È evidente come il CA sia non solo una prospettiva teorica ma anche “contesto” di significato e di formatività, laddove la libertà di agire è formata, divenendo risultato di apprendimento. L’acquisizione della capacità di agire e la sua potenzialità di azione sono distintive tra la libertà personale o l’autonomia soggettiva di poter scegliere e anche di opporsi, quando una posizione è una condizione imposta dal contesto (Alkire, 2005, p. 170). Analogamente il CA è ascrivibile altresì alla stretta relazione che intercorre tra le caratteristiche del contesto e le possibilità di agire, immaginare, promuovere, prevedere. Si evincono le dimensioni contestuali e culturali già delineate da Rogoff (2004), Sempio e Marchetti (1995) e implicitamente assunte da Nussbaum (2012, p.28-31) nella tridimensionalità delle capacità – interne, innate, combinate, dove quelle “combinare” connotano un’idea stessa di contesti di sviluppo e di organizzazione per l’umano.

Secondo Sen (1999), un agente è una persona che porta avanti il cambiamento; ne consegue che l’agency coincide con quello che si acquisisce realizzando valori e obiettivi che hanno valore e si hanno motivo di perseguire, poiché importanti per sé, e che possono essere connessi con il proprio benessere. Questa libertà di azione per raggiungere una condizione ritenuta importante per sé è essenziale per il cambiamento sociale positivo (Alkire, 2005). Il concetto di agency personale è positivo sia dal punto di vista intrinseco che da quello sociale, dato che un agente porta avanti anche gli scopi che sono di valore per la propria comunità (Ibrahim e Alkire, 2007). L’agentività è determinata sia da beni e capacità personali e materiali, umani e sociopsicologici, che comunitari, per esempio l’organizzazione, la rappresentazione, l’identità e la possibilità di esprimere pubblicamente il proprio pensiero. Contrariamente al benessere, che si riconduce allo stato individuale, l’agentività è un concetto più universale, non essendo legata a nessun obiettivo specifico, e dunque può essere esercitata a livello individuale e collettivo, per esempio attraverso le forme di partecipazione democratica (Alkire, 2005); queste forme congiunte sono particolarmente importanti perché le prospettive e le informazioni che le persone condividono sono in grado di mutare le loro preferenze e valori.

2. Studi sull’agency in ambito educativo

Quando si studia la relazione tra agency, educazione e apprendimento una prima differenza importante è quella tra l’interesse normativo e l’interesse empirico nell’agency (Priestley *et al.*, 2015). Mentre un interesse normativo risiede nell’assunto che le persone debbano apprendere frequentando percorsi di istruzione e formazione per diventare più agentive, la linea empirica suggerisce che è la modernizzazione che porta le persone a sviluppare agentività, e solo allora si solleva la questione su quale tipo di apprendimento sia coinvolto, quale apprendimento consegua dal vivere la vita in un certo modo, e quali siano i bisogni educativi per sviluppare determinate forme di agency.

Nelle teorie dell’apprendimento che hanno predominato fino agli anni ’80, il ruolo attivo ed agentivo dell’apprendente nella costruzione della conoscenza è stato riconosciuto alla frontiera delle teorie costruttiviste dell’apprendimento (si veda Biggs, 2014). Nelle più recenti teorie socioculturali dell’apprendimento e dello sviluppo basate sugli studi vygotkijani, invece, l’apprendimento è visto non

solo come costruzione individuale e generazione di conoscenza, ma anche come partecipazione sociale, che comporta cioè la costruzione di identità in comunità di conoscenza socialmente e culturalmente situate (Sfard, 1998; Lave e Wenger, 1991). Basandosi su ricerche più ampie e un'analisi critica della letteratura scientifica Eteläpelto et al. (2013) identificano quattro tipologie di studi sull'agentività: a) le discussioni all'interno delle scienze sociali, b) le discussioni post strutturaliste, c) le teorie socioculturali, e d) le nozioni identitarie di agency e del corso di vita. Per lo scopo di questo contributo i prossimi paragrafi si concentrano sulla terza e quarta tipologia di studi, quelli che meglio si connettono al CA.

2.1 Studi vygotiskijani sull'agentività

Questa sezione espone le teorie socioculturali che danno una particolare premienza all'influenza del contesto storico e culturale, e in particolare la Teoria Storico Culturale dell'Attività con le sue tre generazioni di pensatori. Il concetto di agency è tematizzato come fenomeno collettivo e sociale, con una forte importanza attribuita agli strumenti e agli oggetti che mediano l'attività degli individui (Eteläpelto et al., 2013). L'autore di riferimento nella prima generazione di studi sull'Attività è Vygotskij (1997) con l'assunzione dell'atto complesso e mediato come unità di analisi. La mediazione permette di rivelare i processi che spiegano come ciò che è esterno sia dapprima assimilato dall'individuo per poi permettere un'organizzazione più complessa di relazioni con l'esterno (Edwards, 2005). L'utilizzo di artefatti culturali per portare a compimento le azioni ha rivoluzionato il panorama della ricerca spostando l'unità di analisi dall'individuo alla sua relazione con l'ambiente e la società. In questo modo si supera il dualismo cartesiano uomo - società, dato che non si può più comprendere la società senza l'agentività che caratterizza l'individuo, e non si può più comprendere l'individuo senza gli strumenti e i concetti utilizzati all'interno di una specifica cultura in un determinato momento storico (Engeström, 2015). L'idea secondo la quale gli artefatti mediano l'interazione tra uomo e ambiente è stata successivamente utilizzata e arricchita nella seconda generazione di studi sull'Attività da Leont'ev (1978), superando così la prospettiva centrata sull'individuo tipica della prima generazione; la nuova unità di analisi è così divenuta l'attività umana mediata vista come processo a più livelli orientato a un oggetto.

Nella terza generazione l'unità di analisi è "espansa" ai sistemi interconnessi di attività e all'agency cooperativa e trasformativa essenziale per risolvere complicate sfide organizzative. Si superano così sia la nozione di agency schiacciata su quella di auto-efficacia, sia la visione dell'agentività come qualità delle persone situate ai vertici delle organizzazioni (Virkkunen & Newnham, 2013). Partendo dall'atto mediato, l'attenzione ricade sulla creazione di nuovi artefatti, e come questi permettono da un lato di ridefinire i problemi dal punto di vista organizzativo, e dall'altro di trovare soluzioni condivise, cioè elaborate attraverso logiche cooperative. *L'agency trasformativa collettiva* accade quando "un gruppo di persone devia dalle attività previste e cerca collaborativamente nuove forme di attività produttive" (Virkkunen, 2006, p. 34). Gli interventi formativi mirano a "sviluppare"³ l'agency collettiva e trasformativa da forme di opposizione individuale a forme di collaborazione mutuale; questi interventi si situano all'interno dei contesti orga-

3 Secondo l'Autore, infatti, l'agency si "sviluppa" da forme di resistenza a forme di collaborazione.

nizzativi, a partire dalla consapevolezza sviluppata intorno alla contraddizione che pervade l'organizzazione indagata come sistema di attività. Secondo Engeström (2011) esistono cinque forme di agency trasformativa collettiva che i partecipanti progressivamente sviluppano durante gli interventi formativi:

- Resistere al facilitatore dell'intervento o alla direzione, per esempio attraverso la critica, l'opposizione e il rifiuto;
- Esplicare nuove possibilità o potenziali dell'attività, per esempio menzionando esperienze positive come evidenza di pratiche da considerare, oppure caratterizzando i problemi come sfide e possibilità di cambiamento;
- Concepire nuove configurazioni o modelli di attività, per esempio attraverso suggerimenti preliminari e parziali, oppure presentando o esaminando i modelli sul futuro dell'attività;
- Impegnarsi in azioni concrete che mirano a cambiare l'attività;
- Compiere le azioni conseguenti per cambiare l'attività.

Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) hanno analizzato le sessioni di un intervento formativo alla ricerca di forme di agency collettiva e trasformativa⁴, e hanno riscontrato la presenza di tutte e cinque le manifestazioni di cui più della metà in relazione all'oggetto dell'attività, agli artefatti utilizzati e ai soggetti coinvolti.

Sempre all'interno gli studi sull'Attività una direzione promettente per lo studio dell'agentività è la *doppia stimolazione* vygotskijana. In primo luogo, perché è un principio d'azione *volitiva*⁵ che caratterizza le funzioni mentali superiori. In secondo luogo, perché include sempre un conflitto di motivi, cioè due aspirazioni o motivi tra loro contrastanti che entrano in conflitto tra loro. Il conflitto di motivi accade quando le persone sono poste in situazioni problematiche per le quali è necessario effettuare una scelta deliberata⁶; un'azione è infatti volitiva solo quando ci sono ostacoli che si frappongono al suo svolgimento. Il conflitto di motivi, unito alla presenza di due stimoli, è il punto di partenza utilizzato dalle persone per modificare gli eventi che le riguardano.

Una terza forma di agency all'interno degli studi vygotskijani è quella *relazionale*. Già Vygotskij (1987) aveva identificato gli "stimoli-mezzi" (Mecacci, 2017) per spiegare i processi di interiorizzazione ed esteriorizzazione, ma per comprendere come le persone facciano uso dei mezzi di mediazione a loro disponibili è necessario allargare il focus di analisi al sistema di attività. In questo contesto l'agency relazionale spiega come le persone si incontrano per interpretare e risolvere un problema (Edwards; 2005); si tratta cioè della capacità di lavorare assieme ad altri per espandere l'oggetto sul quale si lavora per provare a trasformarlo attraverso la ricognizione e l'accesso alle risorse che gli altri portano mentre interpretano e rispondono all'oggetto. È questa capacità che comporta il riconoscere che un'altra persona potrebbe essere una risorsa e che bisogna lavorare per elicitare, riconoscere e negoziare l'uso di quella risorsa per allinearsi in un'azione congiunta sull'oggetto.

4 Dal punto di vista metodologico queste manifestazioni si indagano attraverso la registrazione e la trascrizione integrale delle sessioni, e la successiva analisi tematica.

5 Il termine volitivo (*volitional*) è quello utilizzato da Vygotskij ed è sinonimo di agentivo, termine d'uso recente (Sannino, 2015).

6 Secondo Sannino (2015) mentre l'aggettivo "volontario" si riferisce all'arbitrarietà e possibilità di scelta deliberata, il termine volitivo ha una connotazione di volontà necessaria al superamento di ostacoli che si frappongono tra il soggetto e la sua meta.

2.2 Nozioni di agency identitario e del corso di vita

All'interno dell'apprendimento adulto e del lifelong learning, Biesta, Priestley e Robinson, (2015) hanno elaborato un interessante modello di come l'agency si realizza. Malgrado l'interesse crescente nell'apprendimento durante il corso di vita (Dozza, 2018), infatti, scarsa attenzione è stata dedicata all'idea di agency in sé o alle relazioni tra agentività e apprendimento permanente. Il lifelong learning è intrecciato a questa concettualizzazione, poiché gli individui esercitano l'agency in termini di gestione delle loro scelte, carriere e traiettorie di vita, avendo in mente le mutate condizioni lavorative tipiche delle società globalizzate (Eteläpelto et al., 2013). All'interno di queste traiettorie di vita, le persone creano carriere soggettivamente significative, fanno fronte alle transizioni lavorative e gestiscono le pause di inattività. Questa concettualizzazione permettere di riconoscere l'agency come acquisita in ambienti specifici e sotto particolari condizioni e circostanze "ecologiche" (Priestley et al., 2015); si tratta cioè di "un fenomeno emergente, qualcosa che occorre o che è realizzato nel tempo all'interno di contesti in movimento, e con orientamenti verso il passato, il futuro e il presente che differiscono all'interno di ogni istanza di agency realizzata" (p. 7).

Secondo Biesta e Tedder (2007) l'agency non è qualcosa che le persone possiedono, ma qualcosa che si agisce nelle situazioni. L'agentività quindi si realizza⁷ su tre dimensioni con e attraverso l'impegno in contesti per l'azione, e denota una qualità del coinvolgimento degli attori in contesti temporali e relazionali specifici. Gli attori agiscono attraverso un ambiente e non semplicemente in un ambiente; si comprende così come una persona possa realizzare la sua l'agentività in una situazione piuttosto che in un'altra, nonché le fluttuazioni nel tempo, cioè durante l'arco di vita. La dimensione iterattiva dell'agentività si manifesta quando gli attori applicano le loro esperienze passate alle situazioni presenti. La dimensione pragmatico valutativa indaga la misura con cui gli apprendimenti passati possano essere applicati al presente; l'ultima dimensione, detta proiettiva, è collegata alla motivazione: si tratta di svolgere qualcosa di nuovo nel futuro, cioè diverso dalle azioni intraprese presenti e passate, per mezzo di una continua ricostruzione immaginativa.

Concettualizzare l'agentività in questi termini, cioè come una realizzazione piuttosto che un potere, permette di riconoscere che la sua realizzazione dipende dalla disponibilità delle risorse economiche, culturali e sociali all'interno di un particolare ecosistema. Il modello ecologico rappresentato nella Figura 1 individua le relazioni tra la dimensione iterattiva, quella pratico valutativa e quella proiettiva dell'agency.

7 Biesta utilizza sistematicamente il verbo *to achieve*; secondo questo modello quindi l'agency si realizza.

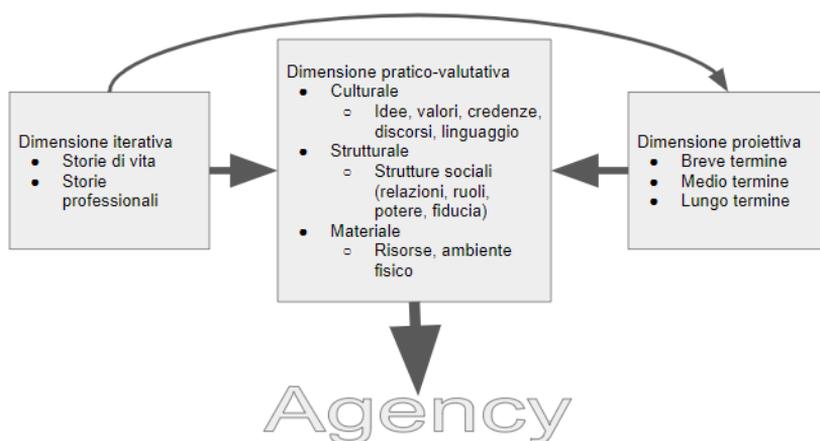


Figura 1. Modello di realizzazione dell'agency di Biesta et al. (2015, p. 627).

3. Studi sull'agency nell'insegnamento

Secondo Ferrari e Taddei (2017) nella letteratura l'agentività del docente è studiata secondo un continuum che va dall'interpretazione di questo termine come caratteristica individuale a processo collettivo e relazionale. Tuttavia, l'agency degli insegnanti, cioè l'agency che è stato teorizzato specificamente verso le attività degli insegnanti nelle scuole, non ha ricevuto l'attenzione che meriterebbe (Priestley et al., 2015). Le prossime sezioni illustrano le ricerche sull'agentività degli insegnanti che hanno utilizzato le prospettive sin qui delineate.

3.1 Ricerche sull'agency nell'ambito della Teoria Storico Culturale dell'Attività

Gli studi che si pongono sul solco della tradizione vygotskijana sono intrinsecamente attivisti, e pertanto promuovono il cambiamento sociale e delle pratiche (Sannino e Sutter, 2011): si tratta quindi di ricerche che hanno come obiettivo la promozione dell'agency dei partecipanti. Durante gli interventi formativi come il Change Laboratory (Sannino, Engeström e Lemos, 2016), un gruppo di 15-20 partecipanti si incontra su base settimanale per un paio di mesi, e, con l'aiuto di un facilitatore, effettua un'analisi sistemica e congiunta per trovare soluzioni rispetto a problemi cogenti che investono la loro organizzazione⁸. Lo sviluppo dell'agentività dei partecipanti è intrinseco al processo di cambiamento, dato che l'intervento è inizialmente condotto dal ricercatore, ma poi sono proprio i partecipanti che guidano il processo di cambiamento, sviluppando così un'agentività collettiva e trasformativa. Nella letteratura vi sono già diversi studi su interventi formativi

8 Questa analisi congiunta si evolve a partire da cicli di apprendimento espansivo formati a loro volta da specifiche azioni di apprendimento: 1) messa in discussione dello stato presente delle cose; 2) analisi storica ed empirica; 3) modellamento di un'idea o un concetto che affronta la contraddizione aggravata e sistemica che pervade il sistema di attività; 4) test, 5) implementazione e 6) riflessione sul nuovo modello, che 7) diviene una pratica stabile fino a essere generalizzata ad altri contesti (Engeström, 2015, p. 252).

effettuati con docenti (si veda Virkkunen e Newnham, 2013), e vi sono anche interventi formativi in cui si sono messi in evidenza i processi di trasformazione dell'agency (Haapasaari *et al.*, 2014); tuttavia, manca uno studio che affronti l'evoluzione dell'agentività trasformativa e collettiva degli insegnanti.

Nel contesto nazionale Morselli (2019) ha implementato un intervento formativo con i docenti di un istituto tecnico e, attraverso una descrizione spessa (Ravitch & Carl, 2016), ha mostrato l'evoluzione della loro agentività durante l'intervento; partendo da forme di individualismo e resistenza (al ricercatore, ai colleghi, e soprattutto alla dirigente), il corpo docente è passato progressivamente a forme di collaborazione e coinvolgimento per mettere a punto un'area di progetto interdisciplinare che coinvolgesse materie tecniche e umanistiche di due classi quinte. L'area di progetto attribuiva un ruolo di coordinamento agli istruttori tecnico pratici, e si basava su compiti autentici; le sessioni dell'intervento sono state interamente trascritte e analizzate secondo il modello della doppia stimolazione di Vygotskij elaborato da Sannino (2015). Nell'analisi tematica Morselli e Sannino (2021) hanno trovato tutte le fasi del modello; si può quindi ipotizzare che la doppia stimolazione operi a livello conversazionale mentre i partecipanti iniziano a collaborare per costruire una consapevolezza comune del problema che vogliono affrontare. Mentre nella prima parte dell'intervento i partecipanti costruiscono questa consapevolezza, cioè il primo stimolo, nella seconda parte dell'intervento i partecipanti costruiscono la soluzione condivisa, cioè il secondo stimolo; il punto di svolta è l'identificazione della contraddizione centrale che pervade l'organizzazione analizzata come sistema di attività (Ivaldi e Scaratti, 2018).

Il concetto di agency relazionale di Edwards (2005) è stato utilizzato in un progetto di McNicholl (2013) per investigare e interpretare la collaborazione di cinque insegnanti secondari di biologia durante quattro incontri di discussione di un progetto. L'impianto sperimentale ha integrato brevi questionari agli insegnanti dopo ciascuna sessione, note di osservazione durante gli incontri, interviste agli insegnanti alla partenza del progetto e dopo 6 mesi dalla fine delle sessioni. I temi emersi dall'analisi tematica sono stati: il problematizzare la pratica; la pratica di ricerca; il fare ricerca collaborativamente e con il supporto della dirigenza.

3.2 Studi sull'agency secondo il modello identitario e del corso di vita

Dal punto di vista metodologico, le ricerche di Biesta *et al.* (2015) sul modello di agency identitario e del corso di vita hanno utilizzato strumenti dell'indagine qualitativa quali la ricerca etnografica con due insegnanti esperti di una scuola primaria e due scuole secondarie situate in Scozia. Il disegno di ricerca ha coperto l'intero anno scolastico; la raccolta dei dati è stata effettuata durante tutte le fasi della ricerca, e ogni fase era parzialmente determinata dai risultati della precedente; la raccolta dati ha utilizzato metodi come l'osservazione, le interviste semi-strutturate individuali e di gruppo, inclusa una intervista della storia professionale all'inizio della ricerca. I risultati sono tratti da un'analisi tematica delle interviste che ha utilizzato i codici derivati dal modello di Figura 1. Le trascrizioni rilevanti ricavate da questo primo processo di analisi sono state successivamente analizzate con un insieme aperto di codici.

Le conclusioni dello studio sono che se l'agency è realizzata e non posseduta dagli attori, allora l'importanza del contesto dovrebbe essere tenuta maggiormente in considerazione da dirigenti scolastici e fautori di politiche educative (Priestley *et al.*, 2015). Anche quando gli insegnanti incontrano una sfida e hanno

abbastanza capacità e forti ispirazioni educative per affrontarla, l'innovazione potrebbe essere eccessivamente difficoltosa o rischiosa da intraprendere. L'agentività, inoltre, potrebbe essere coinvolta nella riproduzione di schemi abituali attraverso la resistenza attiva al cambiamento, quando invece l'osservatore poco accorto potrebbe scorgere comportamenti abituali o addirittura mancanza di agency⁹. Le politiche educative dovrebbero quindi promuovere la realizzazione dell'agentività attraverso la specificazione di obiettivi e processi, migliorando la capacità degli insegnanti di giostrare repertori, prendere decisioni e individuare possibili percorsi di azione. L'approccio ecologico permette ai policy makers di comprendere l'impatto delle politiche secondo la prospettiva di chi le implementa, e agli insegnanti di riflettere e sviluppare le loro pratiche.

4. Conclusioni: indicazioni metodologiche per un programma di ricerca sull'agentività attraverso il Capability Approach

Per sviluppare agency, gli educatori devono non solo riconoscere le capacità individuali, ma anche il più ampio set di relazioni coi loro insegnanti, i pari, le famiglie e comunità che influenzano il loro apprendimento. In questo contesto ognuno dovrebbe essere considerato un apprendente, non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i genitori e le loro comunità (OECD, 2018). Secondo Margiotta (2015), infatti, l'agency secondo il CA si compie come formazione dei talenti, nell'esercizio delle libertà e di responsabilità della persona. Focalizzarsi sull'agency degli insegnanti, e conseguentemente l'agency degli studenti, permette di superare una visione riproduttiva dell'apprendimento scolastico che limita gli aspetti trasformativi e deliberati dell'apprendimento, e che aliena gli studenti dai contesti di educazione formale (Rajala, Martin e Kumpulainen, 2016); l'agentività, infine, ha un ruolo centrale negli sforzi educativi che cercano di promuovere equità educativa e opportunità.

Nella nostra proposta esistono due modalità di sviluppo dell'agency secondo una prospettiva di CA: la prima concerne la partecipazione attiva e il cambiamento positivo, mentre la seconda riguarda lo studio dei fattori di contesto che consentono alle persone di trasformare i loro funzionamenti potenziali in capacità agite. Nella nostra proposta questi due fattori diventano due possibili linee di ricerca per la formazione in servizio insegnanti, che vengono combinate con i filoni di studio dell'agency descritti nella Tabella 1, che mostra per ciascuna di esse i momenti fondamentali della ricerca qualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), ovvero i paradigmi e le prospettive interpretative, nonché le modalità di raccolta e analisi dei materiali empirici.

Secondo la nostra proposta è opportuno privilegiare i paradigmi ecologici e partecipativi rispetto a quelli quantitativi e neopositivisti perché attraverso i paradigmi dell'indagine qualitativa si potrebbe meglio comprendere e promuovere l'agentività degli insegnanti nei loro contesti di azione. Il paradigma ecologico, infatti, promuove l'indagine in un setting naturale, cioè nei modi e nei luoghi ove il fenomeno indagato si sviluppa, poiché tale fenomeno acquisisce significato solo in relazione al suo contesto (Mortari, 2007). Il paradigma partecipativo, invece, si caratterizza per la trasformazione delle pratiche basata sulla partecipazione democratica, e per le metodologie che comprendono l'azione collaborativa (Denzin

9 Questo permette di differenziare l'autonomia dall'agency dell'insegnante, dove la prima non implica necessariamente la seconda.

& Lincoln, 2018). I partecipanti sono co-ricercatori iniziati dal facilitatore-ricercatore che apprendono attraverso il coinvolgimento attivo nel processo di indagine.

	Aspetto dell'agency messo in risalto nel Capability Approach	Costrutti indagati	Paradigmi di indagine Metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici
Teoria Storico Culturale dell'Attività	Promozione del cambiamento positivo Partecipazione attiva	Agency collettivo trasformativo (Haapasaari et al., 2014) Doppia stimolazione (Sannino, 2015) Agency relazionale (Edwards, 2005)	Paradigmi partecipativi (Denzin & Lincoln, 2018) Interventi formativi (Engeström, 2015); es. Change Laboratory (Virkkunen & Newnham, 2013) Osservazione partecipante e videoregistrazione delle sessioni Analisi tematica delle sessioni
Nozioni di agency identitarie e del corso di vita	Analisi dei fattori contestuali che permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità	Interazioni tra: dimensione iterativa, dimensione proiettiva, dimensione pratico valutativa (Biesta et al., 2015)	Paradigma ecologico (Mortari, 2007) Interviste e osservazione partecipante Analisi tematica delle interviste

Tabella 1. Prospettive di ricerca dell'agency in linea con il Capability Approach.

Utilizzando la Teoria Storico Culturale dell'Attività si possono promuovere lo sviluppo di nuove pratiche per l'innovazione didattica e la cooperazione fra insegnanti per risolvere problemi considerati importanti per l'istituto, il che significa, in una prospettiva di CA, la promozione del cambiamento sociale positivo e della partecipazione attiva del corpo docente. Le ricerche in questo settore potrebbero fare uso di interventi formativi, per esempio il Change Laboratory (si veda Morselli, 2019); queste ricerche trasformative potrebbero utilizzare osservazione partecipante e la video registrazione e trascrizione integrale delle sessioni per indagare la promozione di forme di agency collaborative e trasformative, oppure lo sviluppo di forme di agentività relazionale nel corpo docente. Da un punto di vista forse meno trasformativo, ma che mira maggiormente a comprendere i fattori che permettono al corpo docente la trasformazione dei funzionamenti potenziali in capacità agite, il modello identitario potrebbe indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, pratico-valutativa e proiettiva dell'agency del corpo docente attraverso l'uso di interviste in profondità e questionari.

Al pari dell'educazione, la formazione a un'agency capacitante diviene fondamentale per molti esseri umani, che sarebbero posti in condizione di espandere le proprie libertà di scelta e di opportunità di agire. In questo modo il CA diviene uno dei più influenti modelli per riconciliare le domande di equità, riconoscimento e libertà che il dibattito odierno richiama sulla sostenibilità e sullo sviluppo,

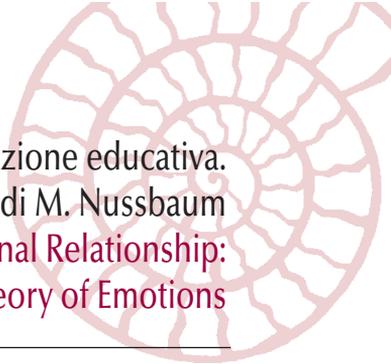
così come del potenziale di apprendimento e di trasformazione (Otto & Ziegler, 2010, p. 9). Quanto emerge può rappresentare l'idea delle capacità come prospettiva espansiva della formazione dei talenti, che si esprime attraverso un sistema formativo connesso, che includa tra le sue finalità i processi formati di accesso, di conoscenza, di modi di conoscere, di partecipazione e di generazione di opportunità per ognuno e ognuna (Walker, 2006, p. 116). Il contesto che dobbiamo fornire per sviluppare l'agentività è un contesto di comunità critica, rispettosa e di ricerca, partecipativa nel quale immergersi in continui processi di apprendimento (Wood & Deprez, 2012, p. 479). Caratteristiche di particolare significato anche per i nuovi contesti del lavoro, sempre più ibridi e connessi, che richiedono nuove configurazioni delle "competenze ad agire" con le intelligenze artificiali e gli umanoidi.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 59-72.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Vol.5). Thousand Oaks CA: Sage.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
- Ellerani, P. (2014). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 15-32.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134.
- Ellerani, P. (2020). Verso una formazione ecosistemica, come logica della vita. *Formazione & Insegnamento*. 18(1), 1-5.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Ferrari, L., & Taddei, A. (2017). Teacher agency: perspectives and limits. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 1-11.
- Haapasaaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379-403.

- Ivaldi, S., & Scaratti, G. (2018). Narrative and conversational manifestation of contradictions: Social production of knowledge for expansive learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-13.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In (a cura di) G. Alessandrini, *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- McNicholl, J. (2013). Relational agency and teacher development: A CHAT analysis of a collaborative professional inquiry project with biology teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 218-232.
- Mecacci, L. (2017). *Lev Vygotskij: sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-8.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). The future of education and skills education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD (2019). Skills matter: Additional Results from survey of Adult Skills. Paris: OECD Publications.
- ONU, (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development. Retrieved from <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Otto, H. U., & Ziegler, H. (Eds.). (2010). Education, welfare and the capabilities approach: A European perspective. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J.Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134 - 148). Abingdon: Routledge.
- Rajala, A., Martin, J., & Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 1-3.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1-15.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sempio, O. L., Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della Mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1993). Capability and wellbeing. In M. Nussbaum and A. Sen (eds) *The Quality of Life* (pp. 270-293). Oxford University.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

- U-Haq, M. (1999). *Reflections on human development* (2nd ed). Delhi: Oxford University.
- Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 1-10.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 44-66.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In A. S. Carton & R. W. Rieber (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol 4. The history of development of Higher Mental Functions* (pp.207-219). New York: Plenum.
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili*. Bologna: Il Mulino.
- Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Wood, D., & Deprez, L. S. (2012). Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 471-493.



Le emozioni nella relazione educativa.
La teoria delle emozioni di M. Nussbaum
Emotions in the Educational Relationship:
Martha Nussbaum's Theory of Emotions

Vincenzo Salerno

Istituto Universitario Salesiano di Venezia – v.salerno@iusve.it

ABSTRACT

The objective of the article is a pedagogical commentary on Martha Nussbaum's theory of emotions, with particular reference to the fundamental importance, for educators, of having a reference theory to address educational issues and teamwork. The pedagogically most relevant qualities of this approach, as it emerges from the international debate, concern the reasonableness of emotions, and the decisive consequences for the education of children in the practice of ethical discernment to which emotions give wonderful and dramatic access with respect to man. you want to become.

L'obiettivo dell'articolo è un commento pedagogico alla teoria delle emozioni di Martha Nussbaum, Il presupposto pedagogico è che sia di fondamentale importanza, per degli educatori di una équipe, maturare nel tempo punti di riferimento teorici, i più condivisi possibile, che orientino le interpretazioni e gli interventi educativi. Le qualità pedagogicamente più rilevanti dell'approccio della Nussbaum, così come emerge dal dibattito internazionale, riguarda la *ragionevolezza delle emozioni complesse*, che sono poi quelle più rilevanti nella scena educativa, e le conseguenze decisive per l'educazione dei ragazzi alla pratica del *discernimento etico* a cui le emozioni danno meraviglioso e drammatico accesso rispetto all'uomo che si desidera diventare.

KEYWORDS

Pedagogy, Emotions, Nussbaum, Educational Relationship.
Pedagogia, Emozioni, Relazione Educativa, Nussbaum.

1. Introduzione

La presente proposta è maturata all'interno di uno specifico ambiente educativo, quello di un contesto residenziale e diurno per adolescenti con problemi di devianza e disagio psicosociale e di esordi psichiatrici lievi e, parallelamente, in un contesto residenziale per minori stranieri non accompagnati. Ad una prima verifica, queste riflessioni sembrano poter essere fruttuosamente estese anche ad altri contesti, in particolare gli ambiti scolastico, formativo e familiare. L'obiettivo di questo articolo è quello di individuare un modello teorico riguardo alle emozioni adeguato ai fenomeni e alle necessità che si incontrano nelle situazioni educative. A questo proposito, è auspicabile che questo articolo possa essere l'occasione, per avviare e sviluppare un programma di ricerca multicompetente per gli addetti ai lavori che intendano reagirgli costruttivamente.

La dimensione affettiva appare evidente nel lavoro educativo e nei rapporti tra soggetti di un'equipe educativa. Sembra necessario dunque misurarsi con l'evidenza pratica che emerge nell'agire educativo: nella relazione educativa "vanno in scena" continuamente reazioni emotive che colorano, sostengono, ostacolano, connotano, paralizzano il corso delle vicende che si susseguono nella routine educativa e tra colleghi. Possiamo richiamare, a questo proposito, alcuni esempi, tratti dalla pratica educativa.

In primo luogo, ad esempio, l'educatore è una persona che entra in turno con *una serie di emozioni legate alla vita privata*. I ragazzi *empaticamente* se ne accorgono. Quanto è "giusto", e in che modo è eventualmente giusto, portare e manifestare ai ragazzi i propri panorami emotivi? Quanto è giusto e come si fa a lasciare fuori (o tener dentro, e allora in che misura) dal rapporto educativo professionale i propri vissuti emotivi personali?

Un secondo aspetto riguarda le reazioni emotive dei ragazzi. Queste, a loro volta, suscitano le reazioni emotive degli educatori. Ad esempio, gli eccessi d'ira di un ragazzo possono provocare, nel breve o nel lungo periodo, una reazione di "odio" nei confronti del ragazzo. Viceversa, la gioia di un carattere positivo può provocare reazioni di simpatia e coinvolgimento da parte dell'educatore. Come si fa a "gestire" questa emozione, dal momento che poi ci si deve lavorare insieme?

Un terzo esempio è l'utilizzo, molto frequente in contesto educativo, dei termini "giusto/sbagliato" (e simili) che gli educatori usano nelle situazioni educative che valutano la reazione emotiva di un soggetto, sono tratti dal vocabolario e hanno intenzionalità "etici", non intendono cioè semplicemente richiamare l'osservanza procedurale, ma la posizione etica dell'educatore e del ragazzo;

Un quarto caso riguarda il ragazzo, che si accorge di una situazione emotiva dell'educatore e ne chiede conto. Questo fatto è normale in contesto educativo. E apre ad una serie di reazioni: il ragazzo, ad esempio, può essere ingannato dicendo "non ho niente", o tenuto fuori dicendo "sono cose private che non ti riguardano". Questi scenari appaiono comuni nella formazione degli educatori. Tuttavia questo tipo di formazione non considera che l'educazione di un ragazzo comporta la messa in gioco di elaborazioni emotive, e che il ragazzo ha come riferimento esemplare *l'elaboratore* (passi il termine di derivazione cognitivista) che è l'educatore adulto¹. Mentire professionalmente, da una parte, induce *ingiustamente* nel ragazzo la sfiducia sulle sue capacità empatiche (che invece sono capaci di "intuire giusto") e, dall'altra, "tener fuori" il ragazzo in modo assoluto dai fatti personali priva il ragazzo dello strumento privilegiato di confronto uma-

1 In particolare, sulla teoria dello *scaffolding* e del LASS si veda: Faiella (2005); Vygotskij (1934/1992); Wood, Bruner & Ross (1976).

nizzante, e ormai riconosciuto da più parti come *necessario*, che è la *figura adulta di riferimento*. In questo modo può essere problematizzato l'asserto che l'educatore deve "lasciare fuori" dal *setting* educativo il proprio bagaglio emotivo provato (una sorta di *epochè educativa*)².

Infine, agli educatori in contesto formativo viene comunemente data l'indicazione di imparare la "gestione delle emozioni". Gli educatori possono sentire l'esigenza di problematizzare questa indicazione di *koinè* della "gestione delle emozioni" (che può essere, tutt'al più, *un primo livello*) in favore della messa a tema dell'*educazione* delle emozioni (*elaborazione di secondo livello*). Formare alla gestione delle emozioni significa, per esempio, odiare un ragazzo ed essere capace di farsela passare per portare a termine il turno. In questo caso non c'è un ingaggio educativo "adeguato" alla situazione reale che educatore e ragazzo vivono, e soprattutto non c'è la messa in questione del tipo di percorso di elaborazione del rapporto di odiosità-odio emerso e vissuto nel rapporto educativo, come invece accadrebbe nel caso di una educazione delle emozioni che attiva un'elaborazione di secondo livello.

Questi cinque, fra i molti esempi che si possono fare, aiutano a comprendere la necessità pedagogica di una continua riflessione teorica sulla dimensione antropologica del *sentire*, e in particolare sul mondo emotivo. È evidente il fatto di essere continuamente immersi nell'esperienza emotiva, anzi, il fatto che non si possa mai prescindere in quanto sempre operativa nel modo umano di sperimentare il mondo e le relazioni. Nonostante l'enfasi odierna, nella formazione, che acclama la centralità delle emozioni, non è difficile constatare la diffusa assenza di riflessione teorica riguardo alle emozioni. Sembra per questo opportuno, anche per chi opera nel campo educativo, provare a rispondere, in modo profondo, a questa duplice domanda di partenza: 1) Cosa sono le emozioni? 2) e che ruolo giocano le emozioni nel rapporto e nelle situazioni educative?

2. Il panorama odierno delle proposte teoriche riguardo alle emozioni

Nell'ultimo ventennio è fiorita un'ampia letteratura scientifica sulla natura, il significato e il funzionamento delle emozioni. Particolarmente interessanti e innovativi risultano evidentemente i programmi di ricerca di tipo interdisciplinare in cui cooperano la filosofia delle emozioni e i contributi recenti delle scienze sociali e naturali (antropologia, sociologia, psicologia cognitiva, teorie dell'intelligenza artificiale, neurobiologia, biologia evuzionista, teorie dell'arte). È opportuno fornire un seppur essenziale resoconto di alcune delle piste di ricerca in chiave interdisciplinare: in questi anni, infatti, sono nati e si sono affermati diversi e importanti gruppi e centri di ricerca specialistici sul tema delle emozioni. La rassegna che segue, dunque, tratterà brevemente dei più importanti programmi di ricerca sulle emozioni: 1) la linea di ricerca evuzionista riguardo alle emozioni; 2) la prospettiva cognitiva funzionalista 3) le indagini neurobiologiche sulle emozioni; 4) le interpretazioni costruttiviste delle emozioni³.

In questo vasto campo di studi si inserisce, ed è possibile apprezzare, anche la proposta di Martha Nussbaum: conoscere e fare una prima valutazione pedagogica della sua teoria delle emozioni è lo scopo di questo contributo.

2 A questo proposito, J. Bruner (in linea con L. Vigoskji e il processo generato dall'idea di "zona di sviluppo prossimale") ha proposto, già nel 1976, la teoria dello *scaffolding* e del LASS.

3 La ricostruzione di questo vasto scenario è dovuta a M. Portera (2017).

2.1 La prospettiva evoluzionistica: il Center for Evolutionary Psychology di Santa Barbara

La psicologia evoluzionistica contemporanea riguardo alle emozioni è sviluppata, in particolare, dal *Center for Evolutionary Psychology* di Santa Barbara in California. Il punto di partenza della prospettiva psicologica evoluzionistica riguardo alle emozioni è la teoria modulare della mente: la mente dell'essere umano è un insieme, specifico della specie umana, di diversi "moduli". Ci sono processi mentali che si comportano come fossero uno specifico "dominio" cognitivo, cioè un "regno" fatto di un insieme di operazioni cognitive che non sono influenzate o condizionate dai dati provenienti da altre "regioni" e da altre aree di elaborazioni (sono come "incapsulati", cioè impenetrabili e non influenzati dalle informazioni raccolte ed elaborate in altri domini cognitivi). Queste "domini" si sono formati attraverso la selezione naturale, come risposta ai problemi dell'adattamento. Queste "risposte" adattive sono dunque le stesse per noi e per i nostri antenati *sapiens* di quasi due milioni di anni fa: proteggersi dai predatori, trovare il cibo, selezionare un partner sessuale che assicuri la riproduzione, crescere i figli.

Quando questi moduli incapsulati sono costretti però a lavorare insieme, a cooperare in modo inter-modulare, per realizzare le operazioni cognitive complesse, allora, per non entrare in conflitto tra loro, il lungo processo evolutivo e la selezione naturale hanno fornito gli esseri umani di un tipo di programmi superiori che svolgono un ruolo di regia e di coordinamento delle operazioni dei programmi modulari inferiori: le emozioni. In questa prospettiva, le emozioni non si identificano con i diversi effetti prodotti dai moduli che esse invece coordinano: un'emozione non è cioè identificabile alle reazioni fisiologiche e nemmeno alle disposizioni comportamentali. La tesi degli psicologi evoluzionisti della "scuola di Santa Barbara" è che le emozioni sono processi adattivi, che sono stati selezionati per orchestrare e ordinare i programmi specifici inferiori. (Cosmides, Tooby, 2000; Tooby, Cosmides, 1990).

2.2 La prospettiva funzionalista: il Centro di Ricerca nazionale Affective Sciences di Ginevra

La prospettiva funzionalista nella ricerca sulle emozioni è assunta e approfondita, in particolare, dal *Centro di Ricerca nazionale Affective Sciences* dell'Università di Ginevra, dal *cluster Languages of Emotions* della Freie Universität di Berlino, e dal *Dahlem Institute of Neuroimaging of Emotion*, che studia i fondamenti neurofisiologici delle emozioni.

Il centro di ricerca *Affective Sciences* dell'Università di Ginevra è tra i centri più importanti al mondo per la ricerca in prospettiva interdisciplinare delle emozioni e di ciò che provocano nel comportamento e sulle interazioni sociali. L'emozione, in questa prospettiva, è definita come quel processo che si produce in risposta a fatti che appaiono significativi per bisogni fondamentali, le motivazioni e gli obiettivi dell'individuo. La tesi centrale dell'approccio funzionalista è la "teoria dell'*appraisal*" emozionale. L'*appraisal* emozionale è il processo che individua e valuta il significato degli stimoli dell'ambiente per soddisfare i bisogni e raggiungere gli obiettivi importanti per l'organismo. (Scherer, Schorr, Johnstone, 2001; Moors, Ellsworth, Scherer, Frijda, 2013; Scherer, 2009; Mulligan, Scherer, 2012; Fontaine, Scherer, Roesch, Ellsworth, 2007; Scherer, 2005).

L'*appraisal* innesca, regola e sincronizza tra loro, come descritto dal *compo-*

neural process model, le diverse componenti dell'episodio emozionale: cioè quella neurofisiologica, quella della sensazione soggettiva dell'emozione, quella espressivo-motoria, quella cognitiva e quella motivazionale. L'evento emozionale non richiede, infatti, per forza un calcolo cognitivo consapevole: di frequente è automatico e inconsapevole.

La teoria dell'*appraisal*, attualmente, svolge un ruolo fondamentale nelle neuroscienze affettive. La scuola funzionalista inoltre estende i propri risultati di ricerca sulle emozioni alla *Affective Computing*, cioè alla ingegnerizzazione di macchine capaci di identificare, interagire e simulare eventi emozionali. (Scherer, Bänziger, Roesch, 2010).

2.3 La prospettiva neurobiologica

Negli ultimi due decenni, lo studio sulle basi neurobiologiche delle emozioni ha avuto notevoli sviluppi. (LeDoux, 1998). Lo studio della vita emotiva condotta prevalentemente in prospettiva cross-specifica e sulla base di dati relativi ad animali non umani, ha permesso anche la descrizione delle emozioni specificamente umane, per esempio, le emozioni sociali complesse e le emozioni morali) e il rapporto tra emozioni e linguaggio. (Panksepp, 1998, 2008; Panksepp, Biven, 2012).

La comparazione tra gli eventi emotivi nei mammiferi e quelli umani ha permesso di descrivere sette sistemi affettivi di base: *panic/grief* cioè panico/tristezza; *rage* ovvero rabbia; *fear* cioè paura; *seeking*, ovvero piacere di cercare; *lust* cioè eccitazione sessuale; *care* ovvero cura; e *play*, cioè il gioco sociale. Ognuno di questi sistemi affettivi è identificato da *network* che svolgono funzioni specifiche, localizzati nelle regioni subcorticali del cervello mammaliano, ovvero zone molto antiche dal punto di vista evolutivo. La prospettiva neurobiologica ha proposto una complessa teoria delle emozioni: le emozioni sono stati positivi o negativi, prodotti da un meccanismo di punizione e ricompensa sviluppato dall'evoluzione biologica, allo scopo di assicurare la trasmissione di informazioni genetiche vantaggiose da una generazione all'altra.

È importante e influente, in questa prospettiva, la *Quartet Theory*. Essa propone l'individuazione di quattro sistemi affettivi di base (*affect systems*). Ogni sistema è prodotto da processi neurali in un'area cerebrale specifica: corteccia orbito-frontale, diencefalo, tronco encefalo e ippocampo. I sistemi affettivi hanno continue interazioni reciproche. Essi interagiscono anche con i sistemi emozionali effettori (*emotional effector systems*). Essi sono i sistemi che governano le *action tendencies*, l'espressione emozionale, quelle cioè che si esprimono attraverso espressioni facciali e vocali, coordinano l'intensità dell'*arousal*, l'attenzione e la memoria. Gli scambi tra *affects* ed *effectors* è controllata dal sistema limbico. (Kölsch, Jacobs, Menninghaus, Liebal, et alii, 2015).

La *Quartet Theory* ha dunque questa idea dell'emozione. L'emozione umana è il prodotto delle attività dei sistemi affettivi e dei sistemi emozionali effettori. Da questa interazione si produce una sensazione preverbale soggettiva (*emotion percept*), che può essere riformulata verbalmente e che può avviare un processo cosciente di *appraisal*. La *Quartet Theory* contribuisce inoltre a indebolire ancora di più la contrapposizione tra processi cognitivi e processi emotivi, quando ad esempio mostra che i processi mnestici, quelli emozionali e quelli dell'apprendimento sono co-localizzati nell'ippocampo.

2.4 La prospettiva storico-culturale

Negli ultimi trent'anni, posizionandosi su un terreno d'indagine assai distante dalla teoria evoluzionistica, dalla neurobiologia, dalla scienza cognitiva, il Centro di Ricerca in Antropologia Storica della Freie Universität di Berlino e il *cluster* di eccellenza "Languages of Emotions", con altri studiosi, promuovono la tesi secondo cui le emozioni non sono eventi che si producono del cervello e nella mente, quanto piuttosto sono "costruzioni culturali". Questa tesi si iscrive nella tradizione della sociologia e antropologia delle emozioni, dei *cultural studies*, e dei *gender studies*, un programma di ricerca molto fiorente degli ultimi anni. (Ahmed, 2014; Illouz, 2007, 2012).

Nel solco di questi studi sono uscite, nell'ultimo decennio, pubblicazioni di rilievo, anche in prospettiva interculturale, sul tema delle emozioni come eventi storico-culturali, e sul rapporto tra memoria ed emozioni, rituali ed emozioni, immaginazione ed emozioni. (Wulf, Klien, 2013; Wulf, Michaels, 2012; Wulf, Suzuki, Zirkas et alii, 2011; Wulf, Poulain, Triki, 2011).

3. La teoria cognitivo-valutativa delle emozioni di Martha Nussbaum

La presentazione del quadro dei programmi di ricerca in corso sulle emozioni ha il duplice obiettivo di collocare nel più vasto panorama dell'attuale ricerca la proposta teorica della Nussbaum, per non rischiare di leggerla come un tentativo isolato, e di intuirne il tratto specifico e originale. Si passa ora a presentare in modo puntuale la *teoria cognitivo-valutativa delle emozioni* proposta da Martha Nussbaum nel primo capitolo dell'opera *Intelligenza delle emozioni*, e a valutarne la rilevanza educativa.

Martha Nussbaum ripercorre, in perfetto stile filosofico-euristico, il percorso di generazione, motivazione e senso alla base delle emozioni. Sostiene che diversi fenomeni della nostra vita emotiva trovano spiegazione in una concezione che ha il suo antecedente nelle idee degli stoici greci. Afferma che le emozioni non sono, come sostiene una certa tradizione, "incontrollabili eventi irrazionali" ma, come indicato prima di lei da Aristotele, gli stoici, Spinoza, Descartes, Hume e Smith sono intimamente costituite da elementi cognitivi

Le emozioni possono essere definite, secondo la Nussbaum, come reazioni intelligenti alla percezione del valore sono, ovvero, un particolare tipo di "giudizi di valore". In quanto giudizi, esse comprendono un elemento valutativo. Il valore viene attribuito a oggetti o persone ritenute importanti per il soggetto in questione ma che, in quanto esterni, sfuggono al suo controllo. Dal momento però che hanno questa importanza, il soggetto nutre verso di loro un insieme di bisogni e di aspettative che li rende parte del suo insieme di fini. Da questi fini dipende quella che Nussbaum definisce «prosperità personale» (eudaimonia): il poter scegliere liberamente ciò che riteniamo importante e legarvi i propri progetti. Questo delegare parte della propria vita a elementi esterni è un'ammissione di fragilità, di bisogno, di incompletezza. Vediamo di comprendere questa definizione.

Gli Stoici offrivano una teoria delle emozioni nella quale esse erano considerate come giudizi: giudizi errati che, ad esempio, Crisippo definiva «distorsioni della ragione». Per gli Stoici un giudizio è l'assenso a un'apparenza, ovvero l'accettare (o negare o ignorare) un determinato stato di cose. Questo assenso è sempre volontario, ma l'oggetto delle nostre emozioni sfugge invece al nostro controllo. Nussbaum nega però che l'oggetto debba sfuggire

per forza al nostro controllo, dato che possiamo provare emozioni anche per un'intuizione inaspettata frutto di un nostro ragionamento.

Nussbaum definisce la sua teoria delle emozioni «neostoica» in quanto riprende molti elementi di quella stoica: entrambe considerano le emozioni particolari tipi di giudizio aventi oggetti in genere incontrollabili e che consistono nel dare un assenso a uno stato di cose. Ma vi sono anche molte differenze essenziali tra i due pensieri: la scuola stoica elabora la sua teoria delle emozioni allo scopo di poterne fare a meno, mentre l'intento di Nussbaum è radicalmente diverso. Nussbaum non condivide il progetto stoico di liberazione dalle emozioni, ma l'esatto contrario: intende delineare una cultura "politica" che favorisca e protegga la vita emotiva di tutti i cittadini e invita a coltivare attivamente alcune emozioni particolarmente rilevanti in campo etico, come amore e compassione. Se, nella concezione stoica, lo scopo primario liberarsi dalle emozioni, nella visione neostoica non è possibile. Le emozioni sono perlopiù un legame a cose che consideriamo importanti per il nostro benessere, ma che non controlliamo pienamente. (Nussbaum, 2004, p. 65).

3.1 L'antagonista: la teoria modulare di Zajonc

Nussbaum ritiene che il suo punto di vista sia riconoscibile esattamente nella classica forma della teoria dell'*appraisal* di Lazarus. Il nucleo fondamentale della teoria di Lazarus dice che le emozioni richiedono un grado di elaborazione di informazioni abbastanza complesso da poter essere considerato di livello "cognitivo". In altre parole, nella proposta di Lazarus, le emozioni vanno considerate processi cognitivi quanto quelli che chiamiamo in causa come i modelli esemplari dei processi "cognitivi" come, per esempio, il *problem solving* o il *decision making*. Al contrario, le emozioni devono essere ritenuti processi molto differenti da quelli che prendiamo a modelli esemplari di processi non cognitivi come, per esempio, i riflessi. Una critica molto seria alla teoria dell'*appraisal* è stata mossa da Zajonc. Per questo motivo la Nussbaum lo individua come un bersaglio polemico per difendere la sua teoria.

La teoria stoica delle emozioni ha dunque un antagonista, la teoria di Zajonc. Si tratta della concezione secondo la quale le emozioni sono «moti non razionali», energie non pensanti che semplicemente dominano la persona, senza rapporto con il modo in cui essa percepisce o pensa il mondo. [...] a volte la concezione antagonista è legata anche all'idea che le emozioni siano «fisiche» piuttosto che «intellettuali». Come se questo bastasse renderle non intelligenti piuttosto che intelligenti. (Nussbaum, 2004, p. 43).

Alla teoria dell'*appraisal* Zajonc oppone la teoria modulare delle emozioni. Questa è un apporto alla teoria degli *affect programs* e si colloca all'interno dell'approccio evolucionista allo studio sulle emozioni. La teoria evolucionista sostiene una spiegazione generale di un gruppo di emozioni: le emozioni "primarie" o "di base". Le emozioni "primarie" hanno alcune precise caratteristiche distintive: sono reazioni rapide e stereotipate agli stimoli ambientali, con specifiche caratteristiche espressive e fisiologiche, cognitive e comportamentali. La spiegazione generale si fonda su un postulato fondamentale: c'è un meccanismo causale che sta alla base del processo emotivo e che è pronto, in modo *standard* e veloce, ad attivare e coordinare queste risposte. Questo è un meccanismo computazionale, che è chiamato "*affect program*". Il modo in cui un *affect program* realizza l'elaborazione dell'informazione lo rendono simile ad un "modulo": è un sistema cioè che viene messo in movimento da un serie limitata di stimoli percettivi, e che usa meccani-

camente soltanto un pacchetto-base di informazioni specifico. Questo programma è indipendente dai che articolano la pianificazione dell'azione. Davanti all'emergenza e a gravi pericoli, le proprietà modulari permettono all'*affect program* di "sequestrare" il comportamento dell'agente: avendo a disposizione un tempo molto limitato, è fondamentale che il soggetto compia subito la cosa giusta, anche al prezzo di affidarsi a conoscenze limitate e generali.

La base delle obiezioni di Zajonc erano alcune evidenze empiriche che rendevano plausibile l'ipotesi che esistessero delle vie che collegavano direttamente il sistema percettivo al sistema limbico. Queste erano prove del fatto che i processi che collegano la percezione e le emozioni non sono "cognitivi": l'elaborazione di informazioni, nel caso delle emozioni, è invece di tipo "modulare", cioè è una risposta veloce e *standard*, come quella di un riflesso condizionato, prodotta da un sistema inferiore, che reagisce con una computazione molto limitata e rozza. Questo sistema che opera a bassissima soglia di elaborazione opera in modo molto indipendente rispetto ai processi che sono fondamentali per pianificare razionalmente le azioni umane. Zajonc offre tre argomenti per sostenere questa tesi:

- per prima cosa, si parte da questa considerazione: da sempre il senso comune attribuisce un carattere di *passività* alle emozioni. La "modularità della mente" spiega in modo soddisfacente questo pensiero del senso comune: proprio come i riflessi condizionati e gli *stimoli* percettivi, invece che essere progettati e realizzati, anche le emozioni sembrano invece *succedere* alle persone.
- il secondo argomento dice che quel tipo di emozioni umane che sono classificabili come *affect programs* sono *analoghe* alle reazioni che hanno organismi molto semplici, e sono localizzate nelle stesse aree del cervello.
- in terzo luogo, alcuni esperimenti sembrano verificare che sia possibile stimolare reazioni emotive usando stimoli *subliminali*. In questi casi, non è possibile riferire stimoli di questo genere informazioni a cui possono attingere i processi superiori, come la memoria e il linguaggio.

3.2 Intenzionalità, credenza, valutazione e prosperità

La Nussbaum, a questo punto, specifica la sua teoria descrivendo una serie di caratteristiche delle emozioni che non sembrano considerate della concezione antagonista di Zajonc.

La prima è il fatto che le emozioni sono sempre in relazione con qualcosa, hanno sempre un oggetto, sono sempre rivolte «*riguardo* a qualcosa: hanno un oggetto». (Nussbaum, 2004, p. 46).

La seconda caratteristica è l'*intenzionalità*, cioè che «l'oggetto dell'emozione è *intenzionale*». Dire che l'oggetto è intenzionale vuol dire che esso appare nel modo in cui viene interpretato dalla persona. Questo significa che le emozioni comportano ed esprimono sempre *il particolare modo* in cui, il soggetto che le vive, è coinvolto con l'oggetto verso cui sono rivolte. (Nussbaum, 2004, p. 47). Ciò che distingue la paura della speranza, la paura del dolore, l'amore dall'odio, non è tanto l'identità dell'oggetto, che può essere lo stesso, ma il modo in cui lo vediamo. La visione antagonista di Zajonc non permette di spiegare né i modi in cui effettivamente identifichiamo individuiamo le emozioni, né gli elementi fondamentali della nostra esperienza di essi. L'intenzionalità è un concetto scolastico introdotto nella riflessione psicologica e filosofica contemporanea da Franz Bren-

tano, e viene definita come l'attitudine costitutiva del pensiero (e abbiamo visto come le emozioni contengano elementi di pensiero) ad avere sempre un contenuto, a dirigersi necessariamente verso un oggetto, senza il quale il pensiero stesso non sussisterebbe. Secondo Brentano, infatti, ogni fenomeno psichico contiene qualcosa in sé come oggetto: nel giudizio qualcosa è accettato o rifiutato, nell'amore qualcosa viene amato, nell'odio odiato, nel desiderio desiderato.

Un terzo aspetto che descrive l'emozione, non riguarda soltanto il modo in cui il soggetto percepisce e vive l'oggetto della sua emozione, è anche il fatto che è necessario che il soggetto sia portatore di un *insieme di credenze*, cioè idee e convinzioni, spesso molto complesse, riguardo all'oggetto stesso, senza le quali non si attiva alcuna reazione emotiva³ (Nussbaum, 2004, p. 48).

Come aveva già intuito Aristotele per avere paura, devo credere che imbono eventi negativi, così pure per provare rabbia ho da credere che io, o qualcuno ho qualcosa medicina, abbia subito un danno (inteso come «mancanza di riguardo»). (Aristotele, II, 5). Soltanto analizzando se le credenze in gioco sono appropriate, posso, in questo modo, valutare che tipo di reazione emotiva sto vivendo e se mia reazione è adeguata. (Nussbaum, 2004, p. 49).

Infine – ed è un altro aspetto necessario per descrivere le emozioni – tutte le emozioni sono legate all'*eudaimonia*, si attivano perché, nella situazione che si sta vivendo, c'è in gioco un *valore* che il soggetto valuta molto importante *per la sua prosperità*. (Nussbaum, 2004, p. 52). Le emozioni cioè portano alla luce e rendono immediatamente evidente il particolare legame con l'oggetto e come esso sia coinvolto, in modo ritenuto non secondario e decisivo, con il nostro progetto di vita.

Le credenze contenute nelle emozioni e il modo in cui vengono visti gli oggetti intenzionali delle medesime, sono relativi al *valore* dell'oggetto in questione, ovvero all'importanza che esso ricopre nella vita della persona e a quanto sia legato ai suoi progetto e fini.

Nussbaum definisce «eudaimonistico» ciò che concerne il prosperare di una persona, ovvero l'insieme dei suoi fini e progetti. (Nussbaum, 2004, p. 52). L'oggetto delle emozioni è molto spesso legato a quei fini, tranne in alcuni casi, come ad esempio lo stupore. Le emozioni saranno tanto più urgente e intense quanto più il loro oggetto verrà ritenuto importante, ovvero eudaimonisticamente legato ai propri fini. Questo attaccamento implica che tutte le emozioni esprimono un qualcosa di comune, si tratta di un insieme di reazioni a un «amore di fondo» per quegli oggetti e persone che riteniamo importanti. In una teoria etica eudaimonistica, la domanda centrale che la persona pone è: «come deve vivere un essere umano?». Per valutare la risposta a questa domanda andiamo a considerare la concezione che la persona ha della prosperità in una vita umana completa. Come dice la Nussbaum:

È per questo che, nei casi negativi, sentiamo che esse (emozioni) lacerano il Sé: perché hanno che fare con noi, con ciò che ci appartiene, con i nostri progetti e scopi, con quel che è importante nella nostra concezione (O in una più embrionale intuizione) di ciò che significa per noi vivere bene. (Nussbaum, 2004, p. 53).

Ma questo non implica che gli oggetti (o persone) siano considerati come semplici mezzi per i propri fini: essi possono essere caricati di valore intrinseco ed essere considerati a loro volta come fini (l'amore, ad esempio, è un'emozione che non può essere considerata in ottica meramente utilitaristica, non si amano i propri figli solo in base ai progetti che si legano a loro ma li si ama anche, o soprattutto, in quanto figli ovvero persone amate incondizionatamente).

Sebbene spesso ci sentiamo passivi e ci pare di non avere nessun controllo sulla nostra vita emotiva, in realtà siamo noi a qualificare in modo attivo l'oggetto delle nostre emozioni: le nostre emozioni sono un modo (il nostro) di vedere quell'oggetto (che può anche essere immaginario).

Le emozioni sono certamente accompagnate e formate da elementi non cognitivi (come ad esempio sensazioni, rappresentazioni dell'immaginazione, reazioni corporee) ma secondo Nussbaum nessuno di questi elementi può essere specifico di una determinata emozione al punto da identificarla e distinguerla dalle altre emozioni. Queste discriminazioni si possono effettuare solo analizzando il pensiero che contengono.

Quest'ultimo tratto delle emozioni mette, alla fine, a nudo in modo drammatico, una dimensione costitutiva del nostro essere umano: la nostra strutturale *incompletezza*, il nostro essere esposti necessariamente ad un completamento di noi stessi che non troviamo dentro di noi ma che siamo costretti a cercare in oggetti e persone esterne a noi, e dei quali diventiamo inevitabilmente e dolorosamente dipendenti (dipendenti dalla loro presenza o assenza, dalla loro integrità o debilitazione, dalla loro gioia o tristezza, dalla loro corrispondenza o in corrispondenza nei nostri confronti) e questo rivela, accanto alla nostra incompletezza, anche la nostra *vulnerabilità*, per cui i nostri progetti e scopi non dipendono interamente da noi stessi, ma sono legati a qualcosa o qualcuno di esterno a noi che non è interamente controllabile:

In breve, le emozioni portano alla luce soprattutto il legame alle cose che consideriamo importanti per il nostro benessere, ma che non controlliamo pienamente. L'emozione registra sempre questo senso di vulnerabilità e di non completo controllo. (Nussbaum, 2004, p. 65).

Per completare la sua parte fondamentale della sua teoria, la Nussbaum procede poi a mettere in luce altri aspetti rilevanti per la comprensione dell'esperienza emozionale.

Per prima cosa prende in esame il rapporto tra stato fisiologico ed emozione. La Nussbaum ritiene che, per individuare e descrivere la qualità di un'emozione, non è necessario passare attraverso la descrizione delle caratteristiche dello stato di attivazione fisiologica. Il cervello ha un funzionamento complesso, distribuito e parallelo. È per questo impossibile stabilire, in modo univoco, che a un determinato stato fisiologico corrisponda una specifica emozione.

Inoltre, per la Nussbaum è fondamentale riconoscere che c'è una differenza anche tra appetiti ed emozioni. Gli appetiti fisici sono quelli diretti a un preciso oggetto e indifferenti al valore dell'oggetto: una volta soddisfatto il bisogno la particolare attività che è l'appetito fisico va a esaurirsi e si crea lo stato di equilibrio. L'appetito fisico e, dunque, un impulso che si produce da dentro, l'emozione al contrario e una spinta che scaturisce dal valore che il soggetto assegna all'oggetto a cui è legato. Nel caso dell'emozione, l'oggetto non è fisso ma plastico.

La Nussbaum pone una importante differenza anche tra emozioni e stati d'animo. Gli stati d'animo si differenziano dalle emozioni perché non hanno un oggetto preciso, al contrario delle emozioni che, invece sono hanno sempre di mira un oggetto, anche se, nella pratica, concreta, non sempre è facile distinguerli.

Infine, va riconosciuto il tipo di rapporto che c'è tra azione ed emozione. La Nussbaum sostiene che tra emozione ed azione non c'è una relazione di causa-effetto. Le emozioni mostrano con evidenza e senza possibilità di nascondimento quelli che sono i nostri obiettivi. Le emozioni esprimono motivazioni e spinte all'azione e possono percepire il loro oggetto come un bene da perseguire, non tutto quello che percepiamo con un bene però dà il via, in maniera automatica e necessaria, ad una azione. (Nussbaum, 2004, p. 162).

La tesi cognitivo-valutativa presupposta dalla teoria delle emozioni di Nussbaum, è dunque che un giudizio valutativo è l'elemento definitorio di *ogni* emozione. Paul Griffiths, sulla linea di Zejonc, sostiene che questa tesi è estremamente implausibile, e per varie ragioni, in modo particolare, la tesi secondo cui alcune emozioni sono isolate inferenzialmente, o impenetrabili cognitivamente, o incapsulate informativamente sembra essere teoricamente ed empiricamente ben fondata. Questo è il motivo dell'insuccesso del tentativo della Nussbaum di definire *tutte* le emozioni in termini di giudizi.

Sebbene la teoria di Nussbaum non possa pretendere di essere assunta, in questa prospettiva, come una teoria generale delle emozioni, essa può comunque essere una descrizione precisa di alcuni tipi sofisticati di emozioni umane. Questi fenomeni mentali non sembrano spiegabili secondo lo schema descrittivo appropriato per le emozioni di base o primarie descritte dalla teoria degli *affect programs* di Zejonc. Dunque, la teoria della Nussbaum può essere considerata, anche nella visione di Griffiths, un contributo molto valido per la comprensione delle "emozioni complesse". Le emozioni complesse sono quelle che vanno in scena nei resoconti della "psicologia ingenua" riguardo all'esperienza mentale: imbarazzo, gelosia, vergogna, invidia, risentimento, colpa. Queste, più che quelle di base, sono le emozioni che interessano primariamente l'educatore e la sua pre-occupazione formativa.

3. Conclusioni pedagogiche: cosa ci guadagniamo come educatori

L'emozione dunque, per la Nussbaum, è una esperienza carica di informazioni. È come se dicesse, senza filtri, con forza e chiarezza, al soggetto che la vive che c'è un rapporto tra lui stesso e un certo oggetto o persona, e il valore che ha per il suo progetto di vita e per quello che considera il suo bene e la sua prosperità.

L'emozione descritta dalla teoria della Nussbaum prende la figura di un insieme di idee e convinzioni, che si esprimono non in modo discorsivo e argomentato ma prendendo un'altra veste: si presentano sotto forma di energia, di affetto. Secondo questo ragionamento, non c'è differenza *sostanziale* tra il pensiero emotivo e il pensiero cognitivo. Si tratta sempre di idee e convinzioni, soltanto espresse in forme diverse, in modo argomentato e discorsivo da una parte, e in modo energetico e affettivo dall'altra. Ciò che permette di accedere a quello che le emozioni portano all'attenzione è l'analisi paziente e meditata dell'insieme di idee e convinzioni che esse contengono, riguardo al loro oggetto. Questo mette in luce la condizione di vulnerabilità in cui vive l'essere umano e la condizione di incontrollabilità dell'oggetto inteso. L'emozione parte quando c'è qualcosa di importante in gioco per il soggetto, che si trova al di fuori del soggetto e che, pur essendo percepito come assolutamente decisivo per la piena prosperità del soggetto interessato, è qualcosa che sfugge al suo controllo e il legame con il quale non è interamente nelle mani del soggetto stesso. È nella tensione tra questi aspetti che l'emozione si mostra nella sua valenza e potenza morale.

La dimensione morale e la qualità propria dell'agente umano, cioè del soggetto capace di fare discernimento tra ciò che ha valore e ciò che non ne ha, tra ciò che è bene e ciò che è male. Secondo la Nussbaum, questa opera di discernimento va fatta anche nei confronti delle emozioni che proviamo. L'esperienza emotiva è la base di partenza in base alla quale valutiamo e decidiamo cosa è degno e cosa non lo è, quale azione è degna e quale non lo è, proprio *per il fatto che* le emozioni sono portatrici di informazioni riguardo a cosa è bene e cosa è male rispetto

alle cose rilevanti per noi: portano dentro di sé la notizia di ciò che è importante per ciascuno di noi e di ciò che non lo è, di ciò che è accettabile e di ciò che non lo è, di ciò che è meritevole di attenzione e di ciò che invece è tralasciabile.

È evidente che le emozioni non sono tutte uguali in termini di qualità di ciò che portano all'attenzione a livello valoriale (Nussbaum, 2004, p. 539). Ciò che indicano è soltanto ciò a cui siamo legati e che per noi è importante per ciò che pensiamo di dover realizzare per prosperare. La dimensione morale è proprio quella che avvia un discernimento rispetto alla qualità di ciò a cui noi diamo valore. La domanda a cui sembra poterci esporre la teoria delle emozioni della Nussbaum è con quali criteri il soggetto stabilisce cosa, nelle emozioni che vive, siano valori accettabili e quali non lo siano. Il punto decisivo a cui sembra poterci condurre la Nussbaum sembra questo: il valore da scegliere e quello insito nell'emozione stessa e che in essa si manifesta, o è il frutto di un confronto tra questo valore e un orizzonte di senso più ampio a cui il soggetto intende riferirsi rispondendo alla domanda: che tipo di persona desidero diventare? Il valore a cui sono attaccato e che vivo in questa emozione è appropriato o entra in conflitto con la vita che desidero vivere? Questo significa che è fondamentale acquisire una competenza nel discernere ciò che portano in sé le emozioni, ciò che in esse è da incoraggiare e ciò che in esse è da abbandonare o da trasformare.

Gli interventi educativi sono esattamente il modo con il quale, negli ambienti formativi, si può costruire questa competenza. Per questo motivo la teoria delle emozioni proposta dalla Nussbaum sembra candidarsi come appropriata a sostenere l'intervento educativo e a potersi considerare, nonostante i limiti messi in luce, un punto di riferimento tutto sommato valido per l'agire educativo.

In primo luogo, è necessario per gli educatori rendersi conto che, nonostante tanta retorica sulle emozioni (e, si dovrebbe aggiungere, anche sui desideri) manca un sufficiente consenso scientifico sulle emozioni: è dunque importante che gli educatori non diano per scontato né di saperne, né che se ne sappia (da parte di molte agenzie formative che i professionisti dell'educazione interpellano come "esperti", a cui si affidano in modo più o meno incauto).

Il modello delle emozioni della Nussbaum rende plausibile *conflitto interiore* che le persone quotidianamente vivono, sia come esperienza di fatto, ma ancora di più come momento cercato per la "cura di sé". La teoria della Nussbaum pone i giudizi di valore che si esprimono attraverso le emozioni sullo stesso piano dei giudizi di valore che si esprimono nel pensiero argomentato. Viene scoraggiato il pregiudizio intellettualistico secondo il quale il soggetto dovrebbe riconoscere e dare un valore superiore ai principi etici a cui fa riferimento, in quanto risultato di un ragionamento appropriato (è sbagliato, ad esempio, farsi giustizia da sé), piuttosto che ai principi etici che emergono nelle emozioni che vive (è urgente e giusto, ad esempio, vendicare da sé l'omicidio di una persona inestimabile). Accade, infatti, alle persone di riflettere e di accorgersi – magari in seguito – dell'infondatezza di alcuni giudizi di valore apparsi prima estremamente importanti nel momento emotivo. La teoria delle emozioni rende plausibile l'atteggiamento educativo che aiuta a capire che le emozioni sono giudizi di valore da ponderare e da valutare. Le emozioni "litigano" spesso con i nostri pensieri razionali. La Nussbaum sostiene che, nel momento riflessivo, quando si fanno ragionamenti rispetto ai nostri vissuti, è opportuno mettere le informazioni e i giudizi di valore portati dalle emozioni a confronto con il giudizio argomentato, e procedere ad un paziente lavoro di valutazione per scegliere qual è la posizione più ricca e più umana per la vostra vita. Spinge a prendere le distanze da due linee di pensiero: quella che considera le emozioni energie irrazionali, che vanno semplicemente

dominate e contenute (per usare una immagine, è come trattare l'emozione alla stregua di un "leone" da mettere nella gabbia dei ragionamenti; tanto quanto quella che, considerandole ancora energie irrazionali, consiglia di abbandonarsi ad esse e lasciare che il soggetto viva fino in fondo quanto esse inducono a fare (come si dice: "se provi un'emozione è giusto che tu le dia libero corso"). La cultura contemporanea sottovaluta la drammaticità di dare credito a emozioni che poi ci ingannano perché non sono state oggetto di un sufficiente discernimento. Sembra più saggio, invece, formarsi a chiamare le emozioni a raccolta, in quella sorta di *parlamento interiore*, là dove si giudica del bene o del male, non soltanto del piacevole o dello spiacevole, maturando la decisione che si ritiene la più umana e ricca per tutte le dimensioni della persona.

In secondo luogo, l'approccio generalmente cognitivo-valutativo offre il vantaggio di giustificare l'intervento educativo innanzitutto come "dialogo" e "discernimento": ci permette di motivare la "sensatezza" del ragionare con i ragazzi sulle loro emozioni e su quello che, grazie alla loro spinta, agiscono. Questo può avvenire solo alla condizione di riconoscere un'intelligenza e una ragionevolezza ai nostri affetti con la quale è possibile dialogare ragionevolmente perché non sono di un'altra "pasta" rispetto al nostro livello cognitivo superiore. Questo sostiene l'ideale educativo di poter "trovare un senso" decente a ciò che si fa, per poter poi valutare un agito come "buono" o "cattivo", e di poter decidere di trasformarlo in una "buona" abitudine (virtù), oppure esercitarsi a distaccarsene (perché "non buone"), anche se molto radicato in una storia di cose subite e apprese, e di cose poi fatte e rifatte.

Inoltre, ci permette di percepire il dialogo come una competenza che attiene al saper-essere (virtù), che cerca la sensatezza, ma anche la "bontà" di una disposizione emotiva o di un'azione compiuta sulla spinta emotiva. Si può capire meglio una tradizione di pensiero che parla della "valutazione" come di una competenza fondamentale. La valutazione riguarda innanzitutto la sfera passiva della coscienza, gli affetti (cioè emozioni e desideri), ciò che ci troviamo a vivere e che sorge dall'interno come risposta involontaria a ciò che appare. Posso esercitare su di essa (sfera passiva) un'attività "di secondo grado", cioè in seconda battuta, cioè posso prendere posizione (valutare) l'affetto che è emerso, mio malgrado, dall'interno in una certa circostanza, e decidere se assecondarlo o intraprendere un lavoro di opposizione. (Frankfurt, 1971; Taylor, 2004; Ricoeur, 2007).

Infine, si può trovare un modello d'intervento educativo sensato di fronte all'esperienza dell'*incoerenza* comportamentale e valoriale, l'esperienza universale dell'emersione di un panorama emotivo che denuncia un radicamento valoriale dissonante con la professione etico-razionale discorsiva (l'educatore si trova a vivere spesso il dilemma dell'incoerenza tra ciò che afferma razionalmente come giusto e buono, in contesto educativo e pubblico, e quello che si trova a vivere sulla spinta dei suoi affetti provocati dalla sua vita personale). Il radicamento emotivo a una sfera valoriale in contrasto con la sua etica di riferimento (ad es. l'odio viscerale per comportamenti oltraggiosi verso persona a lui care fino a cercare la vendetta, e l'affermazione della necessità del dialogo civile o addirittura del perdono del nemico) evidenzia la necessità (per l'educatore e così per l'educando) di intraprendere un confronto altrettanto radicale con queste "due persone" che abitano in noi, creando un ponte di riflessione, di dialogo e di esercizio della volontà che verte sulla domanda "chi desidero diventare?", "che valori desidero abbracciare?", perché la "sorpresa" dell'emersione di un mondo valoriale profondo che non si pensava di avere (alle volte dolorosa, vergognosa, invincibile, alle volte tenuta volutamente sommersa e nascosta da comportamenti che si trovano a fare i conti con il problema delle "due etiche", pubblica e privata.

La presente ricerca è nata all'interno di un particolare ambito educativo, un centro residenziale e diurno per ragazzi con difficoltà legate al disagio psicosociale, a comportamenti devianti e a problematiche psichiatriche lievi e, allo stesso tempo, in una struttura di accoglienza per adolescenti migranti. Un confronto primo confronto incoraggia ad estendere anche ad altri ambienti riflessioni di questo tipo, specialmente nei contesti familiare, formativo e scolastico. Lo scopo dell'articolo è quello di trovare una teoria delle emozioni appropriata da proporre a sostegno degli educatori ma anche fare rete con altri addetti ai lavori che fossero interessati a costruire insieme un programma di ricerca, e cooperare alla realizzazione di altri contributi a favore di formatori ed educatori che operano sul campo, nei diversi settori, alle prese con i problemi educativi urgenti che l'attuale cultura emotivista impone⁴.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2007/2014). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Aristotele, *Retorica*, II, 5. In (1991). *Opere*, X. Roma-Bari: Laterza.
- Cosmides, L., Tooby, J. (2000). Evolutionary Psychology and the Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Handbook of Emotions* (pp. 91-115). New York: Guilford.
- Faiella, F. (2005). Metodologie di scaffolding per il blended learning. *Form@re*. Trento: Erikson,
- Fontaine, J.R.J., Scherer, K., Roesch, E.B., Ellsworth, P.C. (2007). The World of Emotions Is Not Two-Dimensional. *Psychological Science*, 18, 12, 1050-1057.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of Person. *Journal of Philosophy*, 67, 1, 5-20.
- Guerini, R., Marraffa, M. (2015). La natura delle emozioni. Il dibattito fra Martha Nussbaum, MC., Griffiths, P.E. (2017). *atque*, 17 n.s., 81-9.
- Illouz, E. (2007). *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. London: Polity Press.
- Illouz, E. (2012). *Why Love Hurts: A Sociological Explanation*. London: Polity Press.
- Koelsch, S., Jacobs, A.M., Menninghaus, W., Liebal, K., Klann-Delius, G., Scheve (von), C. Gebauer, G. (2015). The Quartet Theory of Human Emotions: An Integrative and Neurofunctional Model. *Physics of Life Review*, Jun;13:1-27.
- LeDoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- McIntyre, A. (2007). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Roma: Armando.
- Moors, A., Ellsworth, P.C., Scherer, K., Frijda, N.H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5, 2, 119-124
- Mulligan, K., Scherer, K. (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion review*, 4, 4, 345-357.
- Nussbaum, M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: the Foundations of Human and Animal Emotions*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2008). The Affective Brain and Core Consciousness. How Does Neural Activity Generate Emotional Feelings? In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (a cura di). *Handbook of Emotions* (pp. 47-67). New York: Guilford University Press.
- Panksepp, J., Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: Norton & Company.
- Portera, M. (2017). *Alcune linee di sviluppo del recente dibattito sulle emozioni*, in <http://www.atquerivista.it/wp/alcune-linee-di-sviluppo-del-recente-dibattito-sulle-emozioni/>

4 In proposito resta imprescindibile il cap. 2 di A. McIntyre, 2007.

- Ricoeur, P. (2007). L'atto e segno secondo Jean Nabert. In *Il conflitto delle interpretazioni* (pp. 225-238). Milano: Jaka Book (4^aed.).
- Saltarelli, B. (2014). La testa alle emozioni. Riflessioni psicologiche al margine dell'Intelligenza delle emozioni. In V. Salerno (a cura di), *Accostarsi a Intelligenza delle emozioni di Martha C Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*. (pp. 155-164). Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Scherer, K. (2005). What Are Emotions? And How Can They Be Measured? *Social Science Information*, 44, 4, 695-729.
- Scherer, K. (2009). The Dynamic Architecture of Emotion: Evidence for the Component Process Model. *Cognition and Emotion*, 23, 7, 1307-1351.
- Scherer, K., Bänziger, T., Roesch, E.B. (2010). *Blueprint for Affective Computing: A Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Scherer, K., Schorr, A., Johnstone, T. (2013). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, Ch. (2004). Che cos'è l'agire umano? In *Etica e umanità* (pp. 49-86). Milano: Vita e pensiero.
- Tooby, J., Cosmides, L. (1990). The Past Explains the Present: Emotional Adaptations and the Structure of Ancestral Environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Vygotskij, L. (1934/2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Maccacà. Roma-Bari: Laterza.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wulf, Ch. Klien S. (Eds.) (2013). Well-Being. Emotions, Rituals and Performances in Japan. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 22, 1. Berlin: Akademie Verlag.
- Wulf, Ch., Michaels, A. (Eds.) (2012). *Emotions in Rituals and Performances. South Asian and European Perspectives on Ritual and Performativity*. New York: Routledge.
- Wulf, Ch., Poulain, J., Triki, F. (Eds.) (2011). Emotionen in einer transculturellen Welt. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie*, 20, 2.
- Wulf, Ch., Suzuki, S., Zirfas, J., Kellermann, I., Inoue, Y., Ono, F., Takenaka, N. (2011). *Das Glück in der Familie: Ethnographische Studien in Deutschland und Japan*. Berlin: VS Verlag.



Promuovere la salute e il benessere dei soggetti immigrati in Europa:
prospettive pedagogiche e didattiche trasformative.
Il caso del Progetto Erasmus + “APELE.
Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences”
Promoting Health and Wellbeing of migrants in Europe:
“transformative” pedagogical and didactical perspectives.
The case of the Erasmus+ Project “APELE.
Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences”

Rosa Gallelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – rosa.gallelli@uniba.it

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – pasquale.renna@uniba.it

ABSTRACT

European Union recognizes the need of migrants for a dignified life, in which they can exercise the fundamental right to education and work. For this reason, among the pedagogical and didactic tools aimed at reconstructing professional biographies often fragmented and made untraceable by the devastation of wars and famines, the European Union recognizes and promotes, today, the portfolio of skills as a tool for recognizing qualifications and professional qualifications. In this context, the University of Bari has fielded significant pilot experiences. In this case a research project will be presented, still in progress, in which University of Bari is involved together with the Universities of Akureyri (Iceland), Copenhagen (Denmark) and Patras (Greece). It is called “APELE - Accreditation of Experiential Learning Experiences”. Through this Project we intend to answer important research questions including: How do the processes of continuous training change over the time of Mediterranean migrations? How does school and professional training change for migrants who arrive in Italy without the possibility of demonstrating their previous school and work training? How does citizenship education change in a logic of proximity to migrants, with their fundamental rights to education and health? How to train in intercultural dialogue and planetary citizenship in the European Union, involved by an epochal migration of peoples?

Il presente contributo si propone di tratteggiare, nelle sue linee fondamentali, la valenza pedagogica del Portfolio delle competenze in quanto strumento di promozione della dignità e del benessere individuale e sociale dei migranti in Europa e, nella fattispecie della presente trattazione, in Italia. Sarà presentato, in tale contesto, un Progetto di ricerca, tutt'ora in fase di svolgimento, in cui è coinvolta l'Università di Bari assieme alle Università di Akureyri (Islanda), Copenhagen (Danimarca) e Patrasso (Grecia), dal titolo “APELE – Accreditation of Experiential Learning Experiences”. Mediante tale Progetto si intende rispondere a importanti quesiti di ricerca tra cui: come cambiano i processi di formazione continua nel tempo delle migrazioni mediterranee? Come cambia la formazione scolastica e professionale per gli immigrati che

giungono in Italia privi della possibilità di dimostrare la loro pregressa formazione scolastica e lavorativa? Come cambia l'educazione alla cittadinanza in una logica di prossimità verso i migranti, con i loro fondamentali diritti all'Istruzione e alla Salute? Come formare, nell'Europa delle migrazioni, al dialogo interculturale e alla cittadinanza planetaria?

KEYWORDS

Wellbeing, Immigration, School, Work, Portfolio, Skills.

Benessere, Immigrazione, Scuola, Lavoro, Portfolio, Competenze.

1. Sostenibilità, capabilities approach, promozione del benessere dei soggetti migranti. Prospettive pedagogiche¹

L'età della tecnica in cui noi tutti, oggi, abitiamo (Pinto Minerva & Gallelli, 2004), si caratterizza per la potenza di un apparato tecnologico che, divenuto ormai ambiente di vita e di apprendimento, rischia di ingenerare dinamiche di omologazione delle masse ai dettami di chi, nel contesto di tale apparato, esercita ruoli di predominio economico.

La atrofizzazione delle capacità riflessiva, critica e creative, del resto, si rivela essere pienamente rispondente alle esigenze dei "padroni del vapore" (Frabboni, 2009). Non solo. In tale contesto, la collettività globale che, ormai, si è creata a partire dal Secondo Dopoguerra in base a esigenze di promozione della democrazia e del suo stile relazionale dialogico e pluralista, si è data priorità di carattere squisitamente economico², non tenendo conto del fatto che l'espressione del pieno potenziale umano è tutta al di là del perseguimento di obiettivi di carattere meramente economico. Le esigenze dell'apparato tecnico e le esigenze del sistema economico globalizzato hanno, pertanto, fortemente compresso la possibilità dell'umano di perseguire una propria autonomia che, come è noto, si esprime ai suoi massimi livelli nella capacità critica e nella capacità creativa. Rispetto agli obiettivi dell'apparato tecnico ed economico oggi predominante le capacità sopra menzionate non sono organiche al Sistema. Anzi, tali capacità rappresentano intrinsecamente un pericolo a causa del loro potenziale di ingenerazione del dissenso che, come è noto, non viene affatto tollerato e, invece, viene "democraticamente" represso mediante imponenti campagne di discredito.

Paradossalmente, però, oggi si rivela impossibile affrontare efficacemente le sfide epocali poste dai tempi odierni senza il recupero e il potenziamento delle capacità critiche e creative di ogni soggetto e lungo l'intero arco della vita. Si pensi,

¹ Il paragrafo 1 si deve a Pasquale Renna. Il paragrafo 2 si deve a Rosa Gallelli.

² Si veda, in proposito, la questione della predominanza, resasi evidente a partire dagli anni Novanta del Novecento, delle grandi istituzioni finanziarie globali: il Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale e l'Organizzazione Mondiale del Commercio che, se negli anni Novanta imponevano i loro "aggiustamenti strutturali" di carattere economico-finanziario agli Stati africani, obbligati ad aprire territori e mercati alla predominanza delle multinazionali, oggi li impongono agli stessi stati europei guardacaso economicamente fragili ma tanto più culturalmente rilevanti, come la Grecia.

solo per fare un esempio, alla questione delle grandi migrazioni di interi popoli che premono sulle coste europee del Mediterraneo in cerca di una vita dignitosa, sfuggendo a fame, miseria, quando non a guerre sanguinose, a massacri, a genocidi. Tale questione può essere efficacemente affrontata soltanto se la si smette di considerare la realtà di tali migrazioni come uno sgradevole fenomeno da respingere mentalmente e, purtroppo, anche fisicamente. I migranti, non essendo organici al Sistema in quanto non sono certo forti consumatori, possono facilmente essere considerati scarti della società da occultare e, in seguito, da respingere.

Questo, però, è un atteggiamento anacronistico. La Storia, oggi, ci preme per cercare risposte credibili a questioni epocali come quella delle migrazioni, e tali risposte possono essere trovate soltanto se, recuperando la valenza dei saperi umanistici nella formazione di menti critiche e creative (Nussbaum, 2002; Pinto Minerva, Vinella, 2012), i “consumatori” altamente tecnologizzati del nostro tempo vengono messi in grado di leggere con occhi rinnovati la realtà che si trovano a vivere.

In tal senso, proprio l'esempio paradigmatico dei migranti che, oggi, sfidano le sempre più infide acque del Mediterraneo per approdare sui sicuri lidi della democratica Europa, ci aiuta a capire che l'unica risposta alle loro attese che sia all'altezza dei tempi consiste nel vederli con occhi rinnovati, ovvero non come “consumatori mancati”, ma come “cittadini” che, per esercitare in senso pieno non soltanto i diritti fondamentali loro garantiti dalla Carta delle Nazioni Unite, quello alla salute e quello all'istruzione, ma anche il dovere fondamentale di contribuire attivamente, con la propria capacità lavorativa, al benessere della società in cui si trovano a vivere, *necessitano* di riconoscimento. Un riconoscimento che può essere concretamente realizzato soltanto se essi avranno modo di esercitare le proprie capacità entro ambienti che li incoraggino e li sostengano, ovvero ambienti abilitanti (Gallelli, 2018).

Si rende, pertanto, necessario promuovere una progettualità pedagogica incentrata sull'approccio delle capacitazioni e fondata in una sensibilità alle differenze che promuova i bisogni formativi dei soggetti entro i loro rispettivi ambienti di vita, di lavoro, di apprendimento.

Tale progettualità sarà tesa a scardinare la tendenza della società globalizzata nell'età della tecnica a considerare degno di nota soltanto l'*homo consumens*, in quanto tale tendenza, per quanto vanta di essere fortemente pragmatica, in realtà è irrealistica, ed è pienamente in linea, del resto, con quel pericoloso cyber-asce-tismo di tanti adolescenti contemporanei noto come “fenomeno hikkikomori” (Bagnato, 2017), consistente nella tendenza a rifiutare di confrontarsi con la concretezza della realtà per rifugiarsi, nel tepore della propria cameretta, nel rassicurante mondo degli schermi tecnologici. Quando, invece, la realtà bussa potentemente alle nostre porte e ci impone di abbandonare le nostre assicurazioni per cercare soluzioni inedite per problemi inediti, soltanto il pensiero critico e creativo potranno essere all'altezza della situazione.

Per tornare al significativo esempio delle persone migranti, dunque, appare chiaro come, respingendo in quanto irrealistica l'ipotesi di considerare tali persone come “consumatori mancati”, appare chiaro come sia molto più rispondente alle necessità del nostro tempo considerare tali persone come “soggetti in formazione” che, in quanto tali, necessitano di essere messe in condizioni, entro ambienti abilitanti, di esprimere il proprio pieno potenziale umano. Soltanto in questo modo sarà possibile fornire a tali soggetti gli strumenti per vivere dignitosamente e contribuire attivamente al benessere della società in cui arrivano.

All'opposto, leggere le loro storie con un approccio fondato sulle capacità, consente di scorgere l'immenso potenziale celato nelle pieghe dei loro vissuti. A partire da un tale approccio sarà possibile, pertanto, prevedere, mediante una mirata progettualità pedagogica, un risveglio del loro potenziale oppresso e soffocato dalla tragicità dei loro vissuti di sradicamento, abbandono, fuga. Mediante tale approccio sarà possibile, inoltre, contribuire alla promozione del loro benessere personale e della loro *qualità di vita*. Inoltre, mettere in atto misure concrete per l'*empowerment* personale dei soggetti migranti si lega strettamente alla questione dell'esercizio concreto di sempre più ampi gradi di libertà, risultanti come effetto concreto della combinazione tra abilità personali e contesto economico, sociale e politico al quale essi sono legati.

In tal senso, il benessere personale è il risultato di un processo in cui significati e risorse sono a disposizione per raggiungere obiettivi legati a una "libertà sostanziale, o a una libertà che implica la capacità di trasformare i beni le risorse liberamente disponibili perché si raggiungano e si promuovano obiettivi personali, perché si implementino stili di vita alternativi, perché si progetti l'esistenza personale in accordo a ciò che ha valore in sé stesso" (Sen, 2000). Giustamente, in proposito, è stato osservato come "il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, dal momento che consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che le persone hanno il diritto di scegliere e perseguire mediante la coltivazione delle capacità di cui sono portatori" (Alessandrini, 2014, p. 21).

È noto come i Paesi dell'Unione Europea, in particolare quelli dell'area centro-settentrionale come Francia, Germania e Paesi scandinavi, che godono di un Welfare di eccellenza e di una elevatissima qualità della vita, siano mete privilegiate di moltissimi soggetti migranti, nonché destinatari finali, dopo soste più o meno forzate nei Paesi meridionali del bacino del Mediterraneo.

Al fine di trasformare sempre più in risorsa per il bene della collettività la realtà delle migrazioni verso l'Europa, pertanto, l'Unione Europea, da almeno un decennio, ha fatto propria la causa della promozione della dignità e del benessere dei migranti mediante il potenziamento delle loro capacità.

Mediante la progettazione "Erasmus +", ad esempio, è stata messa in atto un'azione formativa di ampio respiro, volta alla promozione del benessere e della dignità dei migranti entro il contesto di una cultura *sensibile alle differenze* (Gallelli, 2012). Al cuore di tale azione formativa vi è la questione del riconoscimento, nelle opportune sedi istituzionali, delle competenze culturali e professionali informali dei migranti. Infatti, molti di loro provengono da Paesi vittime di guerre e, pertanto, funestati da immani distruzioni materiali e immateriali. Il risultato immediato di tali distruzioni, oltre alla tragedia dei profughi, è quello della cancellazione pressoché totale della memoria di interi popoli racchiusa negli archivi delle sedi istituzionali rase al suolo da bombardamenti o da scontri a fuoco tra gruppi armati rivali.

Si tratta, pertanto, di recuperare tale memoria che, negli arrivanti nei Paesi europei, necessita di essere attivata mediante mirati percorsi di accompagnamento e/o formazione.

Questa questione è stata recepita molto bene dalla progettazione "Erasmus+", in quanto essa affonda le sue remote origini negli itinerari di ricostruzione dei percorsi formativi e professionali dei tanti lavoratori disoccupati vittime della terribile crisi economica che, a partire dal 2008, ha funestato tutto l'Occidente.

Paesi europei che vantano esperienze di eccellenza, in tal senso, sono la Francia e la Gran Bretagna.

In Francia, a partire dalle disposizioni della Legge 73/02 «*Validation des acquis*

experientielles – VAE», è stata promossa la validazione e la certificazione, previo riconoscimento, delle competenze³ maturate non solo in un contesto formativo e professionale, ma in tutti i contesti di esperienza (formali o informali).

Risultato eminente di tale approccio è stata l'esperienza del bilancio di competenze, molto utilizzato in Francia per l'orientamento in ingresso e anche in itinere dell'attività lavorativa.

Il bilancio delle competenze è un percorso di valutazione della situazione attuale e potenziale del lavoratore, che si conclude con l'elaborazione di un progetto che favorisce lo sviluppo professionale della persona. Esso viene costruito utilizzando tutto quello che, in un modo o nell'altro, nella vita di una persona a che vedere con il lavoro. Gran parte delle attività del cosiddetto *out placement*, cioè di aiuto alla ricollocazione professionale a seguito di uscite anticipate dal mondo del lavoro, si fonda su questa metodologia. In Francia, il *bilan de compétences* è un diritto del lavoratore sancito per legge. L'importanza di questo approccio è legata all'enfasi data dall'attivazione delle risorse individuali (risorse sia cognitive sia psichiche), all'importanza della motivazione individuale e del contesto organizzativo. Lascia, invece, in secondo piano il tema del *risultato* che tutto questo produce. Stilare un bilancio delle competenze significa, quindi, effettuare un'attenta autovalutazione al fine di definire un obiettivo professionale reale, concreto e comunicabile.

In Gran Bretagna, diversamente da quanto accade in Francia, mediante le procedure denominate APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*), è possibile da parte dei soggetti che intendano vedersi riconosciuti e valorizzati gli apprendimenti non formali e informali legati alle competenze di base e agli apprendimenti in contesti lavorativi, intraprendere un percorso fondato su crediti formativi e qualifiche che conducano all'acquisizione di un titolo formale.

L'approccio francese e l'approccio britannico alla questione del riconoscimento e della certificazione delle competenze non formali e informali, per quanto presenti significative differenze, con il tempo ha trovato significativi punti di incontro in sperimentazioni di bilancio di competenze, oggi diffuso in tutti i Paesi europei, nelle quali viene conferito valore sia all'impegno personale, sia alla ricostruzione autobiografica di un itinerario di vita che, spesso, era misconosciuto agli stessi lavoratori impegnati in tale percorso, sia ai risultati in termini di certificazione istituzionale. In tal modo, le Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale ne recepiscono gli aspetti più significativi: «Dall'inventario del 2014 è emerso che in Europa, la definizione e l'interpretazione di bilancio di competenze varia da paese a paese. Ma le ragioni che hanno portato allo sviluppo e all'adozione dei bilanci di competenze sono perlopiù condivise e convergono sull'individuazione e documentazione dei risultati di apprendimento:

- *per aiutare le persone a riflettere su e a divenire consapevoli delle loro reali capacità (conoscenze, abilità, competenze);*
- *per aiutare i disoccupati e chi appartiene ai gruppi svantaggiati, quali gli adulti*

3 Secondo Le Boterf (2008) le competenze consistono nella capacità di combinare e attivare le proprie risorse (*savoir agir*), nella motivazione individuale a farlo (*vouloir agir*) e presuppongono un contesto e un'organizzazione del lavoro che rendano possibili l'assunzione di responsabilità e del rischio da parte della persona (*pouvoir agir*). Le Boterf si è fin dall'inizio focalizzata su «competenza e mobilità professionale», enfatizzandone l'importanza per le scelte professionali individuali e per la gestione della carriera.

- poco qualificati o i migranti, a sviluppare le loro carriere e migliorare le loro prospettive occupazionali;*
- *per offrire agli utenti un mezzo capace di rendere visibili e di diffondere le loro abilità e competenze;*
 - *per mappare i bisogni di formazione complementare, in considerazione dell'importanza di far incontrare le competenze del singolo con i fabbisogni del mercato del lavoro.” («Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale», 2016, pp. 53-54).*

Gli step di un'esperienza di bilancio di competenze, in tal modo, sono i seguenti:

- colloqui individuali di consulenza orientativa;
- ricostruzione delle esperienze formative, lavorative ed extra-professionali realizzate;
- autovalutazione e valorizzazione delle competenze (di base, trasversali e tecnico-professionali) acquisite anche in contesti informali e non formali;
- ricerca dei profili professionali d'interesse e delle competenze richieste;
- pianificazione del progetto di sviluppo formativo e/o professionale e del relativo piano d'azione;
- analisi SWOT (punti di forza, di debolezza, rischi e opportunità).

Il percorso di Bilancio di Competenze viene realizzato dall'utente insieme ad un consulente personale che al termine del percorso rilascia il *Documento di Sintesi*, riepilogativo delle attività realizzate, che potrà essere allegato al *curriculum vitae*.

Il Bilancio delle Competenze offre la possibilità a tutte le persone di reperire, definire, provare e far valutare gli elementi della loro qualifica e delle loro competenze acquisite tramite il lavoro, la formazione o l'esperienza sociale. Esso non è una certificazione delle competenze, ma può contribuire al riconoscimento o alla validazione. Attraverso l'esperienza del Bilancio delle competenze, è possibile realizzare un *Portfolio*, con il quale sia possibile il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite. È possibile, tramite il *Portfolio*, accompagnare un gruppo di soggetti migranti che intendano intraprendere un percorso di messa in chiaro e di valorizzazione delle proprie esperienze di apprendimento di cui non possiedono certificazione, in un processo di riconoscimento o di preparazione alla validazione delle competenze acquisite.

Significativa, in proposito, la definizione delle *Linee guida europee*: “*I portfolio sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida [delle competenze non formali e informali. NdR]. I portfolio vogliono superare il rischio di soggettività introducendo un insieme di strumenti per estrapolare le evidenze delle competenze di un soggetto e possono comprendere le valutazioni di terzi. Offrono al pubblico un quadro esaustivo dei risultati e successi del discente. La metodologia del portfolio tende ad essere orientata al processo, e pare che il processo di selezione previsto dalla composizione del portfolio promuova l'autovalutazione e concentri l'attenzione dei discenti sui criteri qualitativi.* (Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, 2016).

Già a partire dal 2012, in realtà, l'Unione Europea aveva decretato ufficialmente che i soggetti in possesso di qualifiche non formali e informali avrebbero potuto intraprendere itinerari di ricognizione e di formalizzazione di tali apprendimenti

significativi. “Gli Stati membri dovrebbero, al fine di dare alle persone l’opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dell’istruzione e della formazione formali – anche mediante le esperienze di mobilità – e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l’ulteriore apprendimento.” (Dalle «Raccomandazioni del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell’apprendimento non formale e informale»).

Preoccupazione costante è stata quella di garantire percorsi qualificati di convalida degli apprendimenti non formali e informali. “Sono state chiarite le finalità dell’iniziativa sulla convalida? In che modo l’iniziativa sulla convalida risponde agli interessi del singolo cittadino? Quali misure sono state adottate per coordinare e indirizzare i servizi di orientamento e consulenza? Sono stati messi a punto meccanismi di coordinamento delle parti interessate allo scopo di evitare la frammentazione e assicurare un approccio coerente? Le modalità per la convalida sono state collegate ai quadri delle qualifiche nazionali, e con quale effetto sulla trasparenza e accesso? I risultati della convalida fanno riferimento a standard identici o equivalenti a quelli utilizzati per l’istruzione formale, e con quale effetto sul valore e spendibilità? Le modalità per la convalida sono state collegate alle disposizioni sulla garanzia della qualità, e con quale effetto su fiducia e credibilità?”. (Dalle «Linee guida europee per la convalida dell’apprendimento non formale e informale del 2016», p. 15).

In tal modo, le Linee guida del 2016 mettono in rilievo le fasi della convalida degli apprendimenti non formali e informali. Ne vengono individuate quattro: individuazione, documentazione, valutazione, certificazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l’apprendimento non formale e informale.

La Fase 1 è quella dell’individuazione di conoscenze, abilità e competenze acquisite da un soggetto, rendendolo progressivamente consapevole dei risultati già in suo possesso.

La Fase 2 è quella della documentazione, in cui vengono presentate, tramite un *portfolio* in cui siano raccolte testimonianze del percorso lavorativo del soggetto, le evidenze dei risultati di apprendimento conseguiti.

La fase 3 è quella della valutazione, nel corso della quale la precedente fase di raccolta delle evidenze degli apprendimenti professionali del soggetto viene confrontata con standard istituzionali di livello europeo.

La fase 4, infine, è quella della certificazione, che può essere concordata con Università e Enti pubblici.

2. Ambienti capacitanti per la promozione di una cultura sensibile alle differenze. Una proposta di Portfolio per la certificazione delle competenze esperienziali

Il concetto di inclusione, in base a quanto sopra affermato, implica la trasformazione dei contesti di vita al fine di favorire la partecipazione attiva (alle dinamiche sociali, politiche, culturali, formative, ecc.) di tutti i membri della comunità, ciascuno con le peculiarità (fisiche, psichiche, culturali, esistenziali, ecc.) che ne fanno un individuo unico e irripetibile.

In tal senso, una delle caratteristiche qualificanti di un ambiente formativo che voglia dirsi inclusivo è il fatto che esso promuova e sostenga al suo interno relazioni interpersonali “abilitanti”, ossia in grado di offrire a tutti e a ciascuno le opportunità più adeguate a esercitare le proprie capacità. Il riferimento è qui, pedagogicamente parlando, non solo alle capacità del soggetto già in atto quanto

piuttosto alle capacità che si situano in quella che Vygotskij ha definito “zona di sviluppo potenziale” del soggetto stesso.

L’“approccio delle capacità avanzato dall’economista Amartya Sen e ulteriormente sviluppato dalla filosofa Martha Nussbaum nel discutere criticamente quelli che considera i limiti delle teorie di stampo utilitaristico e contrattuale interne alla tradizione del pensiero liberale (dentro il quale pure si colloca) sposta il dibattito circa la giustizia sociale e i diritti dall’alveo “paradigma della crescita economica” a quello del “paradigma dello sviluppo umano”. Se, sostiene Nussbaum, il primo, largamente privilegiato dagli economisti, adotta il prodotto nazionale lordo (PNL) quale indicatore della ricchezza di un Paese e, in generale, della qualità della vita al suo interno, il paradigma dello sviluppo umano individua obiettivi ben più auspicabili per società democratiche interessate a garantire a tutti le opportunità di una “buona vita”. Difatti, la crescita economica non garantisce automaticamente condizioni di vita democratica. “Un segno di come funziona questo modello è il fatto che il Sudafrica dell’apartheid era in cima agli indici dello sviluppo. C’era molta ricchezza in Sudafrica, e il vecchio modello di sviluppo riconosceva questo successo [...] e lo premiava ignorando completamente le impressionanti disparità distributive, il brutale regime di segregazione e le carenze dei servizi sanitari e educativi che lo accompagnavano” (Nussbaum, 2011, p. 32). Al contrario, secondo il modello dello sviluppo umano, la principale finalità da perseguire è quella di garantire a tutti i cittadini effettive opportunità (“capacità”) in ambiti chiave di funzionamento, quali la vita, la salute e l’integrità corporea, l’istruzione, l’uso dei sensi, dell’immaginazione e del pensiero, lo sviluppo emotivo e sentimentale, la libertà politica e la partecipazione politica, la libertà di parola, di associazione, di pratica religiosa, la libertà di coscienza (ragion pratica).

L’elenco degli elementi ritenuti necessari a un funzionamento autenticamente umano, presentato dalla studiosa, è frutto di un annoso dibattito transculturale che consente, secondo Nussbaum, di farne “la struttura portante per la valutazione della qualità della vita e della progettazione politica” e strumento per “selezionare capacità di importanza centrale per ogni vita umana, qualunque altra cosa una persona persegua” (Nussbaum 2002, p. 74).

Questa è una lista aperta a contestazioni e rettifiche, nonché suscettibile a che le singole voci ricevano specificazione a seconda delle credenze e delle circostanze locali.

È proprio alla luce della centralità assegnata alla dimensione transculturale dell’“approccio delle capacità” che appare chiara l’utilità, per Nussbaum, di distinguere il “funzionamento” dalla “capacità”.

Tale distinzione, infatti, consente di superare l’accusa di paternalismo lanciata verso il ricorso a norme universali che rischierebbero di non rispettare i criteri ritenuti validi nelle diverse società del mondo e consente, di conseguenza, di lasciare spazio a un approccio a pieno titolo transculturale. “Se dovessimo prendere il funzionamento in sé come obiettivo delle politiche pubbliche, un pluralista liberale riterrebbe giustamente che stiamo precludendo molte scelte che i cittadini possono fare in accordo con la loro concezione di bene [...]. Sia per motivi religiosi sia per altre ragioni, una persona può preferire il celibato a una vita sessualmente attiva. [...] Bisogna allora concludere, in base all’uso della lista, che queste non sono vite fiorenti e pienamente umane? E che sto dando istruzioni ai governi per sollecitare e spingere le persone a funzionare nel modo richiesto, indipendentemente dalle loro preferenze? A questa domanda è importante rispondere di no. La capacità, non il funzionamento, è l’obiettivo politico appropriato. Ciò accade a causa della grande importanza che tale approccio riconosce alla ragion

pratica, come un bene che, pervadendo tutte le altre funzioni, le rende pienamente umane, assumendo così una funzione centrale nell'elenco (Nussbaum, 2002, p. 81).

L'argomentazione sin qui condotta dalla studiosa, è bene evidente, mette in primo piano il "contesto di scelta", ossia l'insieme delle condizioni ambientali entro le quali la persona è "capacitata" a compiere scelte autonome circa i propri funzionamenti. È importante, allora, chiarire ulteriormente che le voci della lista vanno intese come "capacità combinate", ossia risultato della combinazione tra "capacità interne" (stati della persona che sono condizioni sufficienti per l'esercizio di un determinato funzionamento, e condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione. Al fine di tradurre i funzionamenti potenziali del soggetto umano in capacità effettive a livello più alto possibile per ciascuno, occorre muoversi su due piani diversi che, tuttavia, vanno tenuti strettamente legati. Da una parte, occorre preparare l'ambiente affinché non ostacoli l'esercizio delle capacità interne e, dall'altra parte, occorre preparare l'ambiente affinché le capacità interne siano da ciascun individuo effettivamente sentite come tali. Pertanto, una progettualità pedagogica che voglia abbracciare l'obiettivo di costruire le condizioni di un "ambiente capacitante" dovrà innanzitutto riflettere sulla decostruzione dei dispositivi che – in modo diversificato a seconda che agiscano a livello politico o culturale o inter e intra individuale – dividono le comunità definendo barriere fisiche e simboliche alla libera esplicazione da parte di tutti dell'istanza di agire, partecipare, scegliere. Che è come dire lavorare pedagogicamente alla costruzione di un sistema formativo integrato in cui istituzioni molteplici siano coinvolte – seguendo strategie educative ovviamente diverse – in un complessivo disegno di educazione trasversale per l'intero corso della vita, orientato alla promozione, a livello scolastico e familiare, politico e culturale, economico e sociale, di pensiero e personalità pluralisti e democratici, solidali e conviviali, radicalmente "sensibili alle differenze".

La progettazione europea Erasmus Plus, in tal senso, rappresenta un prezioso strumento affinché i migranti siano messi in condizione di esercitare i loro fondamentali diritti all'istruzione e al lavoro, diritti a cui è legata una concreta promozione del benessere personale e sociale.

In vista del conseguimento di tale obiettivo, nel Quadro della Progettazione europea "Erasmus Plus" è stato avviato il progetto "APELE – Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences". Partners europei di tale Progetto sono le università di Akureyri in Islanda (Capofila), di Copenhagen in Danimarca, di Patrasso in Grecia e di Bari in Italia.

Articolato in cinque fasi di svolgimento, lungo un arco temporale che si estende dal 2019 al 2021, tale Progetto prevede l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle esperienze di apprendimento pregresse di soggetti fragili, inclusi i migranti. Nel novero di tali strumenti, particolarmente significativo si è dimostato un congegno autobiografico volto a ricostruire biografie professionali spesso frammentate e rese irrintracciabili dalle devastazioni delle guerre a cui moltissimi migranti scampano traversando le perigliose acque del Mediterraneo. Tale congegno autobiografico è stato denominato *Portfolio*, in quanto si propone come raccogliitore di quelle specifiche evidenze esperienziali che sono legate ai vissuti della formazione personale formale e informale, nonché dell'attività lavorativa e degli interessi ad essa legati. La scelta del Portfolio è stata effettuata dal Gruppo accademico che promuove il Progetto a partire da un approfondito studio della vasta letteratura dell'Unione Europea che incoraggia il riconoscimento e l'accreditamento delle esperienze di apprendimento pregresse mediante il *Portfolio*, in vista di un loro riconoscimento formale (CEDEFOP, 2016).

In tal modo è possibile avviare processi di riflessione e di azione che rendano sempre più qualificata la presenza dei soggetti migranti entro i confini dell'Unione Europea. Ciò è possibile qualora la valorizzazione della loro presenza venga inquadrata nell'ottica di un approccio formativo incentrato sulla promozione delle capacitazioni entro *ambienti abilitanti* (Gallelli, 2018).

Passiamo, ora, alla descrizione di un modello di Portfolio realizzato dal Gruppo di ricerca "APELE" dell'Università degli Studi di Bari.

È stato osservato, in via preliminare, come le "Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale" del 2016 evidenziano il fatto che i portfoli *sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida [degli apprendimenti e delle esperienze informali]. Tramite il loro utilizzo ci si propone di superare il rischio di soggettività introducendo un insieme di strumenti utili a ricavare un quadro esaustivo delle acquisizioni conoscitive del soggetto. La metodologia del portfolio mira:*

- *alla ricostruzione ragionata del percorso attraverso il quale il soggetto ha costruito, nel tempo e nei diversi luoghi di formazione, conoscenze, abilità e competenze;*
- *alla promozione nel soggetto stesso della consapevolezza dei punti di forza e dei punti di debolezza, nonché delle caratteristiche del percorso stesso;*
- *allo sviluppo, da parte del soggetto, di capacità critiche di autovalutazione;*
- *allo sviluppo di capacità di autoprogettazione orientata, in particolare, alla proiezione di sé in un avvenire consapevolmente costruito.*

Una particolare attenzione, nell'ambito del modello di Portfolio qui proposto, sarà dedicata al percorso autobiografico, interno alla stesura del Portfolio, di messa in trasparenza delle conoscenze e delle esperienze pregresse del soggetto con l'obiettivo di offrire un valido strumento per l'orientamento verso gli studi accademici.

A tal proposito, il Portfolio personale non è da confondersi con il Curriculum vitae, come accade a molte persone a digiuno di saperi pedagogici e didattici. Mentre nel curriculum vitae, infatti, sono raccolti l'itinerario educativo, le conoscenze, le competenze e l'esperienza lavorativa della persona con l'obiettivo esplicito di attirare l'interesse del lettore e di creare una buona immagine del candidato, il Portfolio, all'opposto, è qualcosa di più ampio.

Se, infatti, il concetto di Portfolio è stato introdotto in ambito economico e finanziario, esso è stato esteso, in un secondo momento, nel contesto degli studi pedagogici e didattici. In particolare, è in questo ambito di studi che il Portfolio può essere inteso, al contempo, in senso ristretto come una raccolta di evidenze che documentano l'insieme delle esperienze formative del soggetto; in senso più ampio, come l'occasione per ingaggiare il soggetto in un ulteriore percorso formativo. Inteso nell'ampiezza di quest'ultimo significato, la costruzione del Portfolio coinvolge il soggetto in una rivisitazione critica e costruttiva della propria biografia di formazione.

Inteso in questa duplice veste – contenitore di evidenze e stimolo alla *trasformazione* del significato del proprio progetto di vita – il *Portfolio* UniBA-APELE si propone di raccogliere:

- i titoli relativi ai percorsi di *educazione formale* (studi, diplomi, occupazione, anni di esperienza lavorativa, ecc.);
- le esperienze di apprendimento pregresse, risultanti dall'analisi dell'insieme

complesso e articolato dell'*educazione non formale e informale*, comprendenti conoscenze, competenze e abilità che siano utili all'orientamento agli studi accademici;

- i materiali narrativi prodotti in forme diversificate (orale, scritta, iconica, multimediale), schede di autovalutazione, griglie di analisi delle esperienze, strumenti per la stesura di un progetto;
- la stesura materiale di un progetto di vita orientato agli studi accademici da intraprendere al termine del percorso APELE, accompagnato da un documento di sintesi fornito dal Team APELE.

L'obiettivo generale della proposta di Portfolio "UNIBA-APELE" è quello di fornire al gruppo-target la possibilità di costruire un personale Portfolio.

Un primo obiettivo specifico è quello di promuovere, nei componenti del gruppo-target, la capacità di ricostruire il proprio personale percorso formativo in maniera critica e creativa, individuandone punti di forza e punti di debolezza, e focalizzando possibili sviluppi futuri.

Un secondo obiettivo specifico è quello di promuovere la capacità di riflettere sulle competenze possedute in funzione dell'ipotesi di un progetto di formazione.

Un terzo obiettivo specifico è quello di promuovere la capacità di organizzare il proprio progetto di vita/formazione in relazione ai vincoli e alle possibilità connessi agli specifici contesti di vita.

Un ipotetico gruppo-target cui presentare la proposta di Portfolio "UNIBA-APELE" potrebbe essere formato da 25 persone con scarse opportunità economiche, inclusi i migranti.

Il percorso di realizzazione del *Portfolio* comprende attività diversificate, ciascuna delle quali necessita di procedure e strumenti specifici, in relazione agli obiettivi previsti.

La metodologia che, trasversalmente, interessa tutte le attività è quella autobiografica.

La narrazione, infatti, costituisce la metodologia più idonea a promuovere processi di introspezione ed esplicazione delle esperienze vissute (esperienze formali e informali, di vita, di formazione, di lavoro), e a realizzare momenti di riflessione trasformativa (Mezirow 2003, Fabbri & Romano, 2017) sul proprio percorso di vita e di formazione.

Attraverso la narrazione di sé, pertanto, ciascun componente del Gruppo-target potrà:

- focalizzare l'attenzione su particolari momenti-chiave e/o aspetti del proprio percorso esistenziale, formativo, lavorativo;
- riflettere sul significato attribuito a quei momenti e/o aspetti-chiave durante lo svolgimento del percorso di costruzione della propria biografia formativa e professionale;
- re-attribuire senso e significato a quanto accaduto nel corso della propria biografia;
- proiettarsi progettualmente nella costruzione di un progetto di vita in cui ricollocare gli eventi passati e immaginare eventi futuri in un ordine e in un contesto dotati di senso (Ladogana 2018).

A partire dall'elaborazione dei punti prima elencati, sarà possibile a ciascun componente del Gruppo-target elaborare un proprio itinerario di formazione, comprendente i contesti formali e informali (*Portfolio*), entro cui prevedere la pos-

sibilità di un futuro inserimento in un percorso accademico, incoraggiato dalle Università che partecipano al progetto APELE.

L'intervento si articola in tre fasi. Ciascuna fase è costituita da uno o più incontri. I prodotti del lavoro di ciascun incontro (schede, racconti autobiografici, notazioni, ecc.) saranno inseriti nel Portfolio individuale.

2.1 Fase preliminare (1 incontro)

La fase preliminare è destinata all'accoglienza del gruppo-target e alla raccolta e all'analisi dei suoi bisogni formativi di ciascun partecipante. È suddivisa in due momenti:

- accoglienza del gruppo-target e presentazione del patto formativo (con la firma della liberatoria sulla privacy, grazie alla quale si garantisce la privacy dei dati forniti e si ottiene la liberatoria per il trattamento dei dati stessi)⁴.
- colloquio individuale, avente come argomento l'identificazione dei bisogni, delle aspettative e delle motivazioni dei singoli componenti del gruppo-target (l'esperto aiuta il partecipante a redarre una breve relazione riassuntiva dell'incontro)⁵.

2.2 Fase investigativa e diagnostica (5 incontri)

È una fase eminentemente formativa e riflessiva, in cui i componenti del gruppo-target imparano a mettere in trasparenza le esperienze di apprendimento pregresse (scelte di vita, formazione e lavoro compiute) ponendole in collegamento con le esperienze che le hanno determinate; imparano a rielaborare la propria storia, riconoscendo l'importanza di assumere in prima persona la volontà e la responsabilità di progettare la propria esistenza secondo nuovi orientamenti.

Primo incontro. Conoscenza del Sé.

Colloquio individuale, in cui un Esperto sollecita il soggetto partecipante a raccontare la propria storia di vita, nei suoi diversi ambiti: familiare, scolastico, amicale. Alla fase del colloquio orale, farà seguito la richiesta da parte dell'Esperto al partecipante: "Descrivi brevemente l'immagine che hai di te nel passato, nel presente e nel futuro" (la descrizione viene realizzata in forma scritta, accompagnata anche da disegni)⁶.

Secondo incontro. Conoscenza del Sé studente.

Gruppo-target con un esperto APELE. L'esperto, mediante delle domande-stimolo, anima la conversazione tra i componenti del gruppo-target. Le domande vertono sulla ricostruzione delle aspettative dei componenti del nucleo familiare rispetto alla riuscita scolastica e, più in generale, al futuro lavorativo dei componenti del gruppo-target. Al termine della conversazione, il conduttore consegna a ciascun componente del Gruppo una scheda con la seguente domanda: *Cosa è lo studio per te? Descrivi i momenti salienti del tuo percorso di studente, dall'infanzia in cui prevalevano le aspettative dei genitori e del gruppo familiare ristretto*

4 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

5 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

6 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

*all'adolescenza e alla giovinezza, in cui è stata elaborata una costruzione autonoma del Sé studente*⁷.

Al termine dell'attività di scrittura individuale, l'esperto conduce il gruppo in una breve condivisione dei racconti precedentemente prodotti.

Terzo incontro. Ricognizione delle esperienze formative e lavorative (formali e informali) e ricostruzione del bagaglio delle competenze

Colloquio individuale. L'esperto APELE avvia il colloquio, nel corso del quale vengono raccolte informazioni utili alla ricostruzione dell'esperienza di vita formativa, professionale ed extra-lavorativa del soggetto partecipante, con particolare attenzione agli apprendimenti acquisiti in contesti sia formali sia non formali. In relazione ad un determinato itinerario lavorativo svolto in passato, il partecipante viene invitato a esplicitare verbalmente le operazioni richieste da quel lavoro, e le competenze (tecniche, culturali, e socio-interpersonali) utilizzate per svolgere quelle operazioni.

Il partecipante ha modo di prendere consapevolezza degli apprendimenti acquisiti, e di individuare gli apprendimenti che ritiene di non possedere in relazione a determinati compiti svolti in passato o da svolgere in futuro.

L'esperto APELE segue il partecipante, aiutandolo a redarre autonomamente la scheda di sintesi⁸.

Quarto incontro. Rilevazione delle soft skills (autovalutazione e eterovalutazione).

Per quanto riguarda la rilevazione delle *soft skills*, sono previste due procedure, una di tipo autovalutativo e una di tipo eterovalutativo.

Primo momento. Esperto e Gruppo-target. Questo momento è dedicato alla autovalutazione delle competenze socio-relazionali (*soft skills*). Il conduttore predispose una prima attività, dedicata alla autovalutazione. Questa si svolge utilizzando una apposita scheda, divisa in due sezioni: la prima sezione è dedicata ad una autovalutazione di tipo narrativo; la seconda sezione consiste in una autovalutazione di tipo quantitativo (Scala Likert)⁹.

Secondo momento. Esperto e gruppo-target. Il conduttore, mediante lo strumento della *leaderless group discussion* (Bass, 1954), propone un lavoro di problem solving su un tema di interesse comune ai componenti del gruppo-target del Gruppo. Durante lo svolgimento del lavoro di problem solving, tre valutatori osserveranno ciascun componente del Gruppo e, utilizzando la *Scheda*, attribuiranno un punteggio alle *soft skills* di ciascun utente. La media ponderata del punteggio delle due scale Likert sarà oggetto di un successivo momento di riflessione.

Quinto incontro. Colloquio di feedback sulle soft skills e sul Portfolio.

Colloquio individuale. L'esperto e il partecipante analizzano e discutono i risultati dell'autovalutazione e della eterovalutazione (forniti dall'esperto in un apposito schema¹⁰, risultato della comparazione delle due valutazioni), riflettendo sui punti di forza e sui punti di debolezza del profilo delle competenze socio-relazionali dei componenti del gruppo-target. L'esperto e il partecipante prendono in esame il materiale sinora raccolto nel Portfolio (documenti istituzionali, relazioni circa le esperienze di apprendimento culturali e professionali pregresse,

7 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

8 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

9 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

10 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

schede riassuntive) e annotano gli apprendimenti realizzati durante l'attività dell'IO4.

3. Fase progettuale (2 incontri. Lavoro individuale guidato dall'expert IO4).

Primo incontro (colloquio individuale).

Al termine del workshop il Gruppo-target lavorerà in autonomia. Saranno organizzati incontri individuali con gli esperti con l'obiettivo di fornire un *feedback*.

La documentazione del Portfolio costituisce il punto di partenza per questa fase di lavoro, in cui il partecipante, attraverso una riflessione condivisa con l'Esperto, mette in relazione:

- conoscenze e competenze possedute;
- esperienze più significative realizzate;
- aspirazioni formative e professionali.

Sulla base di tale riflessione, il partecipante al Gruppo-target elabora un proprio personale Progetto di Formazione per lo sviluppo delle competenze ed un piano di azione finalizzato a realizzarlo¹¹.

Secondo incontro (Esperto e gruppo-target).

Questo incontro conclusivo è dedicato a una discussione di gruppo guidata dall'Expert APELE sull'esperienza realizzata e sulle prospettive che questa ha aperto per ciascun partecipante.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (2019). *Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità*. In Alessandrini G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt H. (1988). *Vita Activa*. Milano: Bompiani.
- Bagnato, K. (2017). *L'Hikkikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Beck U. e Beck Gernsheim E. (1996b). *Individualization and «precarious freedom»: Perspectives and controversies of a subject-oriented sociology*. In Heelas P, Lash S. e Morris P. (a cura di). *Detradizionalization: Critical reflections on authority and identity*. Oxford: Blackwell.
- Biesta G. J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. USA: Paradigm Publisher.
- Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- CEDEFOP (2010). *Inventario europeo per la convalida degli apprendimenti non formali e informali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni.
- Cerrocchi L. (2019). *Narrare la migrazione come esperienze formative. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.

11 Prodotto da inserire come capitolo del Portfolio individuale.

- Colaiani L. (2004). *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale. Come le persone fronteggiano eventi inediti e il servizio sociale può supportarle*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*. In G. Alessandrini, (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di Educazione degli Adulti*. Bari: Laterza.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Ferguson H. (2001). *Social work, individualization and life politics*. In "British Journal of Social Work", 31, pp. 41-55.
- Fortè E. (a cura di) (2021). *La Scuola che verrà*. In *La Stampa*, 13/01/2021.
- Frabboni, F. (2009). *Libro e computer. Un banco a due piazze?* In Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., Plantamura, V. *Il computer a scuola: risorsa o insidia?* Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente*. Bari: Progedit.
- Giddens A. (1990). *La costituzione della società*. Milano: Comunità.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. e Lash S. (a cura di) (1999). *Modernizzazione riflessiva. politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios.
- Greco A. (2015). *Per una pedagogia dell'inclusione. A partire da Vygotskij*. Bari: Progedit.
- Hoggett P. (2001). *Agency, Rationality and Social Policy*. "Jnl Soc. Pol." 30, 1. UK: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- Honneth A. (1995). *The Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Kemshall H. (1986). *Defining clients' needs in social work*. Norfolk: Norwich, Social Work Monographs.
- Lang M. (a cura di) (2014). *Enciclopedia pedagogica*, VII voll. Brescia: La Scuola.
- Mezirow J. (1991) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.
- Perla L. (2012). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F., Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Renzulli J., Reis S.M. (2014). *Schoolwide Enrichment. A How-To Guide for Talent Development*. Waco (TX) USA: Creative Learning – Prufrock Press.
- Scardigno F., Manuti A., Pastore S. (2019). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: the personal consequences of work in new capitalism*. New York: W.W. Norton and Co. Trad. it. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett R. (2003). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di disuguali*. Bologna: Il Mulino.
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1994). *Le bilan personnel et professionnel*. Paris: ESF Editeur.



Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano

Edu-care: the pandemic as a generative educational opportunity for human development

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli studi di Padova – oscar.tiozzobراسيولا@studenti.unipd.it

Tiziano Vecchiato

Fondazione Zancan

Marina Santi

Università degli studi di Padova

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic forces us to rethink the welfare structure using a transdisciplinary approach. The very same concept of poverty can be enriched if we follow a generative approach to human development. Schools are surely involved in this transformation, as they become communities and start to conceive classes not just as a space but as a time-space. A theory of human development (well-becoming) that does not take into account people, their responsibilities and their abilities is not human at all. Therefore, what schools are currently facing is not a new challenge, but a challenge that has to be renewed.

Attributions and responsibilities: Tiozzo Brasiola conceived the idea and supervised the project, Vecchiato revised the part on generative approach and the conclusions, Santi devised the project and reviewed it critically for important intellectual content.

La pandemia chiede di ripensare la struttura del welfare attraverso un approccio transdisciplinare. Anche il costrutto di povertà è arricchito dalla prospettiva dello Human Development in chiave generativa. La scuola è coinvolta in questo processo trasformativo attraverso il saper essere scuola in comunità, superando il concetto di classe come spazio verso una prospettiva di classe come spazio-tempo. L'idea di uno sviluppo umano (well-becoming), a cui la scuola guarda, senza le persone, le loro responsabilità, le loro capacità non è umana. La sfida che aspetta la scuola non è una nuova sfida, ma una sfida da rimettere a nuovo.

KEYWORDS

Education, Capabilities, Human Development, Generative.
Educazione, Capacitazioni, Sviluppo Umano, Generativo.¹

1 Attribuzioni: Tiozzo Brasiola responsabile della stesura complessiva e dell'ideazione. Vecchiato revisore dell'impianto riferito al welfare generativo e delle conclusioni, Santi responsabile della struttura complessiva del paper e della revisione scientifica globale.

Cento novantatré Paesi appartenenti all'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) hanno sottoscritto nel 2015 un programma d'azione per le persone, la prosperità e il pianeta: Agenda 2030. In linea con tutti i documenti che lo hanno preceduto (Rapporto Brundtland, 1987; Conferenza Earth Summit, 1992; Vertice del Millennio, 2000; Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile, 2002; Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile, 2012), l'Agenda 2030 si occupa di Sviluppo Sostenibile, "uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri" (Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, 1987). L'approccio intergenerazionale necessariamente coinvolge il passato, il presente e il futuro e rende il tema dello sviluppo sostenibile una realtà polidimensionale capace di coinvolgere le diverse generazioni e le diverse aree del Paese. Il concetto di sostenibilità è stato esteso da Sen, che riprende Robert Solow, secondo il quale lo sviluppo è sostenibile solo nel momento in cui le generazioni future avranno opportunità e aspettative paragonabili o superiori a quelle di oggi.

Il goal numero 1 di Agenda 2030 si prefigge di "sconfiggere la povertà, porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo"; esso trova una declinazione tutta italiana attraverso l'istituzione della Cabina di regia "Benessere Italia", che è l'organo della Presidenza del Consiglio che ha come finalità quella di "coordinare, monitorare, misurare e migliorare le politiche di tutti i Ministeri nel segno del benessere dei cittadini" (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 11 giugno 2019). Dopo solo sei mesi ha inizio una epidemia che si manifesterà in forme esponenziali, divenendo in poco tempo un autentico flagello per la popolazione umana mondiale. La complessa macchina istituzionale è chiamata immediatamente ad operare in un tempo del tutto inedito per la popolazione su scala globale: il tempo della pandemia da Covid-19. L'Italia, con la sua vulnerabilità diffusa e cronicizzata già da tempo, si ritrova ad essere caratterizzata "da forti disuguaglianze, diffuse sacche di povertà e disagio sociale, con un sistema del welfare non disegnato ad affrontare una crisi di queste proporzioni" (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2020), che non esclude pesanti ricadute sul mondo della scuola e sulla comunità scolastica tutta.

L'approccio interdisciplinare e una visione "ecologica" permettono di evidenziare come l'intreccio tra mondi e sistemi che appaiono indipendenti sia una caratteristica propria degli organismi dinamici e dei viventi. Non è dunque l'effetto di una deviazione imprevista o imprevedibile, specie nel tempo della globalizzazione, quella prodotta dai nostri processi economici, portatori di profonde contraddizioni che oggi emergono in tutta la loro criticità: le nostre società, che hanno visto accrescere progressivamente i diritti, hanno drasticamente diminuito i doveri e attenuato le forme di solidarietà (Colmegna, Palmonari e Vecchiato, 2010). Sulla spinta della nuova economia del benessere, che pone al centro l'utilità individuale, tralasciando completamente i rapporti intersoggettivi, si è giunti a farlo corrispondere ad uno status sociale di stampo utilitaristico, identificando il benessere con il "benestante", secondo una prospettiva economocentrica. Ciò chiaramente senza tener conto che "il calcolo utilitarista basato sulla felicità o sulla soddisfazione dei propri desideri può avere esiti profondamente iniqui per chi si trova in uno stato costante di privazione" (Sen, 2009, p. 291). La privazione, cui si connettono entrambi i costrutti teorici ed empirici di miseria e povertà, coinvolge dimensioni plurime e differenti, non esclusivamente riconducibili a quella economica, tanto da poter affermare che per le scienze sociali la povertà è "uno status sociale (in cui il livello del reddito, insufficienza o povertà materiale sono solo un aspetto tra altri)" (Peretti, 1996, pp. 34-35). Questa nuova ri-significazione

del costruito di povertà, intesa come “manifestazione multidimensionale di squilibri strutturali dei processi di sviluppo” (Linee guida per la lotta contro la povertà) e, conseguentemente, di quello di ricchezza e di benessere, dimostra come sia necessario, specie in prospettiva educativa, allontanare l’attenzione dai beni materiali posseduti o dai servizi utilizzati, per porre al centro ciò che le persone riescono ad ottenere da questi e con questi. In altre parole, di ritenerli dei mezzi e non dei fini. La prospettiva utilitarista lascia spazio ad un approccio nuovo, quello delle capacitazioni, secondo cui la povertà è data dall’impossibilità di realizzare nel proprio progetto di vita i propri funzionamenti, che “[they] represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life” (Sen, 1993, p. 31).

Seguire la prospettiva delle capacitazioni chiede di allargare lo sguardo, di superare l’approccio economico e lasciarsi avvolgere da una dimensione multidisciplinare che non escluda la dimensione etica e che ponga al centro l’educazione, anche nella lotta alla povertà, perché “il problema non è la quantificazione della povertà o dei poveri ma la loro liberazione, cioè la possibilità di uscirne” (Fondazione Zancan, 2020, p. 10). Ciò è possibile ripensando a come investire le risorse perché l’educazione non sia considerata un costo, un centro di spesa, bensì un investimento per il futuro, ma anche per il presente (Fondazione Zancan).

L’Italia si appresta a pianificare la destinazione delle risorse europee attraverso il Recovery Fund, una misura eccezionale, che mai ha visto coinvolta l’Unione Europea, “si tratta di un record assoluto nella storia dell’UE per un nuovo strumento di bilancio [...]”. L’Europa ha ancora il coraggio e l’immaginazione per pensare in grande!” (Discorso di apertura della Presidente Von der Leyen alla conferenza stampa congiunta con il Presidente Michel seguita alla riunione straordinaria del Consiglio europeo del 17-21 luglio 2020). La sfida che attende l’Italia è quella di combattere le disuguaglianze e ciò è possibile investendo in istruzione pubblica di qualità (Oxfam International, 2019).

Questa priorità, tutt’altro che recente ma oggi urgente, giunge in un momento in cui la restrizione sanitaria, che ha chiuso le scuole di ogni ordine e grado nel nostro Paese, ha accentuato la stratificazione sociale e portato alla luce disuguaglianze vecchie e nuove. La scelta adottata, senza mediazioni né meditazioni, di ricorrere ad usi massivi di connessioni internet per connettere gli individui ha fatto da lente di ingrandimento e amplificatore di differenze destinate a trasformarsi in esclusioni. Quando si parla di disuguaglianze non si parla al singolare e nemmeno di una cosa per volta; le disuguaglianze emergono da flussi convergenti verso una destinazione sfavorevole rispetto alle attese sociali e infelice rispetto alle aspirazioni personali. Il problema non è la povertà economica e quindi l’impossibilità di avere accesso ad internet, pur dovendo sottolineare come il 76,1% delle famiglie italiane disponga di un accesso ad internet e il 74,7% di una connessione a banda larga. Questo dato potrebbe essere molto più allarmante se non letto con attenzione, infatti il 95,1% delle famiglie in cui è presente un minore dispone di un collegamento a banda larga (ISTAT, 2019). I numeri, comunque, ci continuano a raccontare le disuguaglianze che emergono dall’intreccio di più privazioni materiali: “nel biennio 2018-19, il 12,3% dei minori di 6-17 anni (pari a 850mila) non ha un pc né un tablet, ma la quota sale al 19% nel Mezzogiorno” e “svantaggi aggiuntivi per i bambini possono derivare dalle condizioni abitative” (ISTAT). Ma questi numeri ci possono bastare? Modificarli può essere sufficiente?

La povertà più sfidante è quella meno riconducibile a corrispondenze numeriche e che anzi le rendono relative: quella educativa, declinata secondo diverse prospettive: economica, ecologica e pedagogica, alle quali si aggiunge quella ca-

pacitante (Digennaro, 2020). La prima si riferisce all'ambito economico, quindi povertà come privazione di risorse economiche; la seconda fa riferimento alle poche *chance* offerte in termini di proposte educative; la terza è legata al mondo della formazione, è la povertà che appartiene ad educatori e ad insegnanti non in grado di offrire opportunità educative in grado di fornire una risposta adeguata alle richieste e alle aspirazioni; infine, la povertà delle *capabilities* coinvolge direttamente le competenze chiave secondo quanto previsto nella Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). All'interno di queste diverse forme di povertà, gli studenti in situazione di disabilità non sono esclusi dalle statistiche sopra riportate, i loro racconti e le loro storie di vita si intrecciano con ciò che significano questi numeri.

Il primo lock-down ha obbligato tutti a rimanere chiusi nelle proprie case, non considerando l'insieme di strumenti di inclusione utilizzati quotidianamente per permettere alla classe di sentirsi sempre più comunità (Santi, 2006), perché la classe non sia una sommatoria di singoli studenti, ma sia data anche dalle relazioni che si creano tra pari e tra studenti, famiglie e personale scolastico. Questo permette di *fare ed essere* la differenza tra *saper fare* scuola in classe e *saper essere* scuola in comunità (Delors, 1997). Trasformare la soggettività in pluralità è compito della scuola e delle istituzioni, perché la comunità-classe nasce dalla condivisione di esperienze, dalla capacità di mettere insieme una molteplicità di vite per suscitare un interesse corresponsabilizzante (Caon, 2006) che trasformi la relazione Io-Tu, tipica della classe, in una relazione Io-Noi-Mondo caratteristica propria della comunità (Milan, 2016). Diversa attenzione è stata posta agli studenti in situazione di disabilità con la seconda ondata, in quanto il Ministero dell'Istruzione ha emanato una nota il 5 novembre 2020 in cui si dice che viene garantita l'attività in presenza degli alunni in situazione di disabilità, coinvolgendo anche "un gruppo di allievi della classe di riferimento, che potrà variare nella composizione o rimanere immutato, in modo che sia costantemente assicurata quella relazione interpersonale fondamentale per lo sviluppo di un'inclusione effettiva e proficua". È una misura che ribadisce la priorità della salute sulla sanità (OMS, 1948), per allontanare il rischio di medicalizzazione dell'istruzione. È uno sforzo importante, sebbene ancora debitore di una direzione assistenzialistica, in cui comunque c'è un "debitore" di interesse e un gruppo che cerca di soddisfarlo, mettendo in secondo piano la globalità dell'evento inclusivo, che rende tutti ugualmente al centro di un processo virtuoso di crescita e partecipazione.

Mettere al centro la salute, e quindi una definizione complessa di "ben-essere", richiede di non perdere di vista lo sguardo sul futuro, capace di non soffermarsi sul welfare, ma di guardare con lungimiranza al *well-being* e al *well-becoming* (Nussbaum e Sen, 1993; Biggeri e Santi, 2012) di ogni singolo studente in chiave complessa di pluralità e non di soggettività. Alla scuola è affidato il compito di far crescere le generazioni: l'Agenda 2030 è per i bambini e bambine che oggi frequentano gli ultimi anni della scuola primaria, avranno la maggiore età tra dieci anni; una destinazione vicina e un destino che dobbiamo sentirci prossimo. La comunità educante deve pre-occuparsi della qualità dell'apprendimento e della costruzione di un contesto di vita fortemente fiorente (Ghedin, 2017) in termini di felicità e ben-stare nel mondo, che implica e impegna a "fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti" (Goal 4, Agenda 2030). Compito dei docenti è rafforzare la resilienza degli studenti rispetto ad un piano individuale e di comunità-classe che non può essere certo e nemmeno preordinato; la reciprocità è la chiave dell'in-

clusività, che rende una classe, una scuola, una comunità “un posto dove tutti i bambini possano avere successo in ambito emozionale, cognitivo e interpersonale” (Doll, Zucker e Brehm, 2004).

La sfida che la pandemia pone alla didattica è legata al concetto di classe come spazio. È richiesto di immaginare che questa diventi un tempo, perché lo spazio per le misure di tutela dal contagio non può essere abitato, se non virtualmente, mentre il tempo è trasversale alla vita e alle esperienze vissute. C'è necessità di far vivere la scuola nelle diverse dimensioni, perché uno studente possa sperimentare “il momento corale ma anche l'isolamento, la sperimentazione del nuovo e l'approfondimento specializzato già acquisito” (Montessori) e in questo il percorso di formazione dei docenti chiede di essere implementato secondo la prospettiva del *lifelong e lifewide learning*. L'attenzione ad un processo di apprendimento inclusivo ed universale che trovi nell'*Universal Design for learning* il *theoretical framework* apre ad uno scenario generativo che ponga lo studente al centro dello *Human Development Approach*. Il tema dell'accessibilità acquista una dimensione più ampia e significativa. Non è più legata all'accesso alla rete, bensì diventa una *forma mentis* che ci permette di superare la dicotomia tra didattica a distanza e didattica in presenza, consapevoli che la didattica rimane l'arte dell'insegnare e spetta a ciascun artista pensare alla propria opera come unica e irripetibile.

Proprio questo tempo inedito ci ha dato l'occasione e l'opportunità di cogliere il valore di una buona programmazione, intesa non come piano preordinato, ma come sfondo di riferimento mobile che lascia spazio all'improvvisazione, quell'arte del padroneggiare l'adesso (Zorzi, Camedda, Santi, 2019, p.93), quella dedizione paradossale all'inedito su cui trova un appiglio, più che appoggio, una didattica generativa. Chiamiamo generativa quella didattica che sa immaginare l'insegnamento all'interno di una progettazione educativa aperta, che sappia abitare l'imprevisto, il dubbio, l'incertezza perché “un bravo artigiano non sa come risolvere i problemi che gli si presentano prima di averli affrontati, e non conoscendo le soluzioni, fa partire il suo progetto da ciò che incontra” (Canevaro, 2017, p.72) senza tralasciare nulla di ciò che gli viene posto innanzi. Ecco che la non-presenza fisica, imposta dalla didattica a distanza, diventa un'opportunità per reinventarsi e per rinnovare la didattica (Kohan, Santi, Wosniak, 2017); un'occasione sfidante aperta all'inedito e all'improvvisazione esperta, che pur non tralasciando ciò che è stato, rivolge la sua attenzione a ciò che verrà, vivendo il divenire come spazio-tempo fiorente immerso nel ben-diventare.

Il tempo della pandemia chiede di cambiare paradigma (Kuhn, 1969) non solo nel concepire lo spazio-tempo della didattica, ma anche nel modo in cui noi stiamo con gli studenti. La relazione da immediata diventa mediata, lo schermo può essere un ostacolo o un facilitatore. La tecnologia ha permesso al mondo della scuola di “non fermarsi”, ma andare avanti non è solo una questione di mezzi, ma di fini. Questo periodo di continuità è stato preceduto e accompagnato da un processo di non-formazione degli insegnanti, che si sono affidati alle informazioni disponibili per procedere, con il rischio di de-formazione della tecnologia che da facilitatore si è fatta ostacolo relazionale, perché, tra le altre distorsioni, è stata spesso utilizzata in chiave di controllo (Lyon, 2003) e non di libertà. Limitare il ruolo dello strumento a mera sorveglianza non permette di promuovere nello studente la dimensione della libertà (Nussbaum, 2001) e della responsabilità. Alla base della capacitazione, “l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare” (Sen, 2000), vi è la “libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti”. La rela-

zione studente-insegnante deve essere centrata nella promozione di responsabilità e responsabilizzazione per permettere allo studente di superare la prospettiva autocentrata, in cui attende passivamente che il docente fornisca informazioni e contenuti (Morin, 2000), per giungere ad un approccio eterocentrato generativo secondo cui lo studente deve mettere a disposizione ciò che apprende in chiave solidaristica, offrendo un nuovo “alfabeto delle pratiche generative per favorire l’incontro tra persone, problemi e soluzioni” (Vecchiato, 2019).

Mettere a disposizione, quindi *cum-dividere* è uno degli elementi costitutivi per pensare alla classe in termini di comunità, dove l’inclusione in chiave universale è il linguaggio condiviso dai protagonisti della comunità stessa. Questa è la declinazione da dare e che ancor più oggi possiamo dare, ai percorsi di educazione civica contestualmente introdotti dal Ministero dell’Istruzione (Legge 20 agosto 2019, n. 92) nei curricoli scolastici, con lo scopo di sviluppare i valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà (art 4). Sono questi i valori che improvvisamente si sono affacciati alle nostre finestre, laddove le porte sono state chiuse dalla pandemia; attraverso l’esperienza quotidiana della disgregazione e riagggregazione di nuove forme di micro e macro comunità abbiamo rimodulato e riformulato il senso di appartenenza anche alla scuola: usando la rete, partendo dal micro (comunità-classe) siamo potuti arrivare al macro (comunità-mondo); la sorte comune ha creato nuovi legami; l’IO e il TU entrano in relazione con l’esistenza stessa, non con i suoi contenuti, e la “la cura diventa così la struttura dell’esistenza, è intimamente connaturata ad essa, è la stessa esistenza. Non è una posa, un atteggiamento, che si può assumere e abbandonare quando si vuole, perché quando il cuore batte e l’aria filtra nei polmoni, non si può far finta di non vivere. È la cura che muove i nostri passi” (Pulina, 2010, pp. 71-72).

La pandemia ci disvela come inclusione, funzionamenti, capacitazioni, responsabilità, generatività, creatività, improvvisazione trovano nell’*edu-care* la misura comune entro cui promuovere il “buon divenire” che ogni persona ha il diritto-dovere di coltivare e scoprire per sé e per gli altri, perché la soggettività guarda alla pluralità come dimensione nella quale abitare. Avere a cuore l’educazione e la crescita fiorente di ciascuno e ciascuna chiede alla didattica di diventare il mediatore dei mediatori e agli insegnanti di essere artigiani di inclusione universale.

Considerazioni e prospettive

Quella che abbiamo descritto è la sfida che ci aspetta. Non è disposta a concedere tempo al tempo a disposizione. Le nuove generazioni saranno chiamate a pagare i costi enormi delle pratiche degenerative che negli anni hanno incrementato il debito pubblico. È il frutto di una concezione di welfare e dei servizi di interesse generale di tipo irresponsabile, perché soltanto erogativa. Al centro dell’attenzione ci sono le “prestazioni da garantire” e non invece i benefici, gli esiti personali e sociali che possono vivificare l’esistenza e promuoverla. È l’onda lunga della cultura materialistica, quella che confonde le prestazioni con le soluzioni, la promozione umana con il consumo irresponsabile di risorse, l’inclusione con le erogazioni, l’educare con il conformare.

L’idea di uno sviluppo umano senza le persone, le loro responsabilità, le loro capacità non è umana. Nasce dalla presunzione del “posso aiutarti senza di te”. È un diaframma tra un passato e un futuro difficile da superare. Ha a che fare con il rapporto di potere tra le persone che, per sua natura, impoverisce le relazioni

educative, le relazioni di aiuto, di cura... cioè tutto quello che si può fare insieme. È un potere presuntuoso, disposto a rinunciare al “concorso al risultato”, non riconosce l’altro, evita l’incontro delle capacità, delle dignità e delle responsabilità. In questo modo rinuncia anche alla bellezza del mettere al mondo beni comuni utili per tutti. Nella parabola dei talenti chi non è capace di “moltiplicare il bene” è un “malvagio”. Non è soltanto incapace ma cattivo, pericoloso, fonte di male per se stessi e gli altri.

Nella valutazione delle pratiche generative quelli che confidano solo nelle capacità individuali sono perdenti, si affidano alle pratiche progettuali del “logic model” chiuso, dove le risorse conferite input e le misure di output sono sotto controllo. Max Weber (1991) ci aveva insegnato che ogni volta che l’azione umana ha più di una alternativa non è prevedibile, condizionabile, perché determinata da intenzioni e non da condizioni. Per questo è necessario investire nei micro sistemi di fiducia in grado di personalizzare le intenzioni educative e la loro condivisione. Altrimenti vince il prestazionismo “dell’io prefiguro, dispongo, realizzo” ricorrente nel “logic model” chiuso, che, proprio per questa ragione, inaridisce la possibilità di mettere al mondo qualcosa di buono insieme.

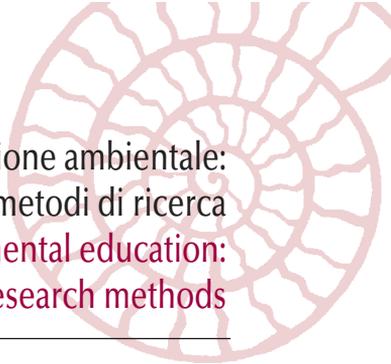
I sistemi insaturi possono invece contare sui gradi di libertà messi a disposizione dai sistemi di responsabilità e non soltanto di attività. Nella cultura tradizionale la forza di gravità (la forza dell’io sono, io faccio...) prevale sulla forza della relatività, quella che invece nasce dal concorso al risultato necessario per liberare energie incredibili, messe a disposizione dalle pratiche generative. La fisica, la matematica, le scienze della natura lo hanno capito molto prima delle scienze umane. La medicina ha fatto altrettanto, imparando a valorizzare le capacità rigenerative che ogni organismo ha a disposizione. Grazie a questo l’intrusione medica sta rinunciando alle pratiche ingiustificate, sta sviluppando cure meno intrusive, medicina di precisione..., cioè tutto quello che si può fare insieme e in modi più efficaci, riducendo quanto separa chi aiuta da chi è aiutato.

È clinica del futuro, è educazione del futuro, è innovazione sociale di un futuro da costruire. La storia delle soluzioni di welfare ha prefigurato questa possibilità ogni volta che ha valorizzato le capacità native in ogni persona, con tutte le età della vita. Nel tempo hanno preso forme originali, nei servizi di rilevante interesse sociale, nell’arte professionale ramificata nelle professioni che oggi caratterizzano l’offerta educativa, sociale, sanitaria, culturale. Non è quindi una sfida nuova, ma da “rimettere a nuovo”, facendo tesoro delle criticità che stiamo vivendo. È la sfida che ogni generazione è chiamata ad affrontare, senza soggezioni nei confronti degli innovatori di ieri. Paradossalmente sono poco disposti ad accettare che altri, dopo di loro e più giovani di loro, possano fare meglio di loro, che l’impossibile di ieri diventi il possibile di domani.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini*. Trento: Erickson.
- Caon, F. (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Delors, J. (1997), *Nell’educazione un tesoro*. Brescia: Armando.
- Digennaro, S. (2020), Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d’intervento. *Educare.it*, Vol. 20, n. 3.
- Ghedini, E. (2017), *Felici di conoscere*. Napoli: Liguori.
- Kohan W. O., Santi M., Wozniak J. (2017). Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation. In: (Eds.): M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murrin, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge.

- Kuhn, T. S. (1969), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino: Einaudi.
- Lyon, D. (2003), *La società sorvegliata. Tecnologia di controllo della vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Milan, G. (2016), L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica, *Studium Educationis*, anno XVII - n. 1.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C., (2003), *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Peretti, G. (1996), *Per una cultura dell'essenzialità*. Milano: Franco Angeli.
- Pulina, G. (2010), *La cura. Anche tu sei un essere speciale*. Genova: Zona.
- Santi, M. (2006), *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà*, Milano: Oscar Mondadori.
- Tiozzo Brasiola O. (2020). La didattica generativa della solidarietà, *Formazione & Insegnamento XVIII (1)*, 737-746.
- Vecchiato, T. (2019), Un'epidemia di solidarietà. *Studi Zancan*, 5.
- Weber, M. (1991), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Milano: Rizzoli.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019), Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Vol.1, 91-100.



Ideologie e ricerca in educazione ambientale: credenze, approcci educativi e metodi di ricerca

Ideologies and research in environmental education: beliefs, educational approaches and research methods

Monica Banzato

Ca' Foscari University of Venice – banzato@unive.it

Francesca Coin

Ca' Foscari University of Venice – francescacoin.psi@unive.it

ABSTRACT

The focus on environmental education research is at the centre of national/international educational agendas and policies; at the same time, there is a rise in public debate of ideologies/discourses/narratives on environmental issues which, while fuelling interest, may cause new tensions in educational research, which, on the other hand, is required to rigorously and precisely examine 'discourses over ideas'. The international literature reveals a heated debate on environmental educational ideologies but also a research gap on the complex relationship between the ideologies that underpin the research itself and the educational practices investigated, as both are carriers of 'worldviews'. Therefore, this work has set itself the following objectives: 1) to identify the ideologies of environmental education research and practice; 2) to investigate the relationships between ideologies and beliefs, educational approaches and research methods; 2) to propose this analysis as a possible heuristic and critical instrument for researchers, in order to reflect and explicate their methodological choices, taking into account the tensions "about worldviews" of which the researches are themselves bearers.

L'attenzione sulla ricerca di educazione ambientale è al centro delle agende e delle politiche educative nazionali/internazionali; allo stesso tempo, nel dibattito pubblico si assiste un aumento di ideologie/discorsi/narrazioni sulle questioni ambientali che se da un lato alimentano l'interesse, dall'altro possono provocare nuove tensioni, in ambito di ricerca educativa, alla quale, invece, è richiesto un vaglio rigoroso e preciso sui "discorsi sopra le idee". Dalla letteratura internazionale emerge un acceso dibattito sulle ideologie educative ambientali ma anche un gap di ricerca sulla complessa relazione tra le ideologie che innervano le stesse ricerche e le pratiche educative indagate, in quanto entrambe portatrici di "visioni del mondo". Pertanto, questo lavoro si pone i seguenti obiettivi: 1) identificare le ideologie di ricerca e di pratica di educazione ambientale; 2) indagare le relazioni tra le ideologie e le credenze, gli approcci educativi e i metodi di ricerca; 3) proporre questa analisi come un possibile strumento euristico e critico per i ricercatori, al fine di riflettere ed esplicitare le proprie scelte metodologiche, tenendo conto delle tensioni "sulle visioni del mondo" di cui le ricerche stesse sono portatrici.

KEYWORDS

Environmental educational ideologies; environmental education research; beliefs; Research methods.
Ideologie educative ambientali; ricerca in educazione ambientale; credenze; metodi di ricerca.

1. Introduzione¹

In letteratura di ricerca emerge che uno degli sviluppi più critici della ricerca educativa ambientale (da ora in poi EA) nell'ultimo quarto di secolo è stato ed è il proliferare di ideologie, esplicite ed implicite, che da un lato hanno nutrito e dato slancio ad un settore di ricerca educativo (oltre all'inserimento di EA, se non nei curriculum scolastici, come laboratori aggiuntivi), e dall'altro lato ha aperto una questione di "meta ricerca" su cui fare luce (Dillon e Walls, 2006; Stevenson, 2007; Koprina, H., 2012; Komatsu et al., 2021). In questo articolo, nonostante sia difficile definire il termine "ideologia", a causa di una ricca tradizione filosofica alle spalle, si opterà per una definizione operativa (Malesevic, 2013, p. 76):

Ideology is operationally defined and conceptualised here as a set of beliefs/disbeliefs, ideas and practices, expressed in the form of value, explanatory or appeal statements which can assume descriptive and analytical forms as well as appear as images and actions. These statements, images and actions are related to the conceptual organisation of society as well as to the relationships between individuals and collectives within and outside of that society. Their content is usually 'mundane' (ordinary), but can also have manipulative purposes (ideologemes). By their contents, ideologies make an appeal to moral norms, individuals or group of interests, or towards truth/superior knowledge, with the purpose of justifying potential or actual social action. These statements are internally consistent and not fully verifiable.

Dalla letteratura internazionale apprendiamo che, nonostante numerosi sforzi tesi a far luce sulle ideologie che nutrono le ricerche in ambito di EA (Robotom, 1985; Connell, 1997; Dillon e Walls, 2006; Gough, A. 2013), permane un gap teorico su questo aspetto. Sebbene nelle pubblicazioni vengano esplicitate le scelte metodologiche di ricerca (ci riferiamo ai posizionamenti ontologici, epistemologici e assiologici di ricerca), l'ideologia permane di solito implicita, oppure non viene presa in considerazione (Dillon e Walls, 2006). Come afferma Hart (2000), la mancata analisi del posizionamento ideologico, o anche talvolta l'inconsapevole mescolanza di ideologie in uno stesso lavoro (un caso è rappresentato

1 Attribuzioni: a causa della valutazione nazionale della ricerca universitaria italiana, le autrici devono dichiarare quali sezioni ciascuna ha scritto, nonostante il lavoro sia interamente frutto di una continua e intensa collaborazione. Le sezioni 1, 3 e 5 sono a cura di Monica Banzato. Le sezioni 2 e 4 sono a cura di Francesca Coin.

dai mixed methods research), “può essere un indicatore di una scarsa comprensione di ciò che la ricerca comporta” (Dillon e Walls, 2006) e delle sue implicazioni e inevitabili ricadute in ambito educativo. Come afferma Hart:

... non per accogliere o riconciliare più paradigmi del pensiero educativo, ma per riconoscerli come forme di intuizione uniche, storicamente collocate, che richiedono una riconciliazione non a livello di paradigma, ma di meta-paradigmi, ad esempio, se le persone possono essere d'accordo sul rapporto tra l'educazione e gli obiettivi e gli ideali della democrazia e della giustizia sociale (Hart, 2000, p. 38).

Hart (2000) si riferisce ai fondamenti paradigmatici e ideologici della ricerca che richiedono una riflessione critica e una spiegazione, in quanto hanno importanti conseguenze metodologiche, tenuto conto che forniscono direzione alle possibili ricerche (Dillon, Walls, 2006) e alle pratiche educative. Come affermano Dillon e Walls, l'ideologia è presente in tutte le parti di un processo di ricerca, anche nelle stesse domande di ricerca: “il *tipo* di domande che poniamo, lo *scopo* per cui le poniamo, *come* le poniamo, a *chi* le poniamo (e chi escludiamo), *come* valutiamo le risposte delle persone, *come* ci relazioniamo con coloro che partecipano a uno studio, *chi* ne beneficerà, e così via, sono carichi di visione del mondo (Dillon, Walls, 2006)”.

Pertanto, obiettivo di questo lavoro è di avviare un'analisi critica sulle ideologie di ricerca e di EA, in questo frangente storico che vede l'EA sempre più sdoganata da un approccio di ricerca di esclusiva pertinenza delle discipline scientifiche naturali e sempre più aperto ad approcci sociali ed umanistici, oltre ad aperture multidisciplinari, interdisciplinari o transdisciplinari (Gough, A. 2013; Kanazawa, 2017). Proprio perché le ideologie innervano sia le pratiche educative che vengono indagate dalla ricerca educativa (si pensi ad esempio alle ricerche sui comportamenti, credenze e attitudini, valori ambientali di insegnanti, studenti e genitori), sia le pratiche di ricerca che indagano le pratiche educative (che a loro volta scegliendo dei metodi di indagine implicitamente si posizionano a livello di ideologia), il presente lavoro ha un triplice obiettivo: primo, identificare le ideologie di ricerca e di pratica di educazione ambientale; secondo, indagare le relazioni tra ideologie e 1) credenze, 2) approcci educativi ambientali e 3) paradigmi di ricerca, al fine di far emergere il ruolo nevralgico delle ideologie nella ricerca quantitativa, qualitativa e mista e come queste non siano un'eccezione a cui si sottraggono. Terzo, promuovere la presente triangolazione (credenze, approcci di EA e paradigmi di ricerca EA) come strumento euristico per i ricercatori che hanno il compito di posizionare i loro lavori di ricerca e di valutarne le implicazioni di ricerca di EA.

2. Credenze e ideologie

Come nella definizione di apertura, il concetto di credenza risulta centrale nella definizione di ideologia, anche se richiama altri costrutti come idee, pratiche, valori, immagini. In questa sede, ci limiteremo a questo costrutto, come base di esempio (si può benissimo allargare ad altri costrutti). Infatti, si è scelta la ricerca sulle credenze in quanto è il pane quotidiano per qualsiasi ricercatore in ambito educativo e sociale. Le credenze sono un importante fattore di influenza in generale in ambito educativo (Pajares, 1992), e l'EA non è esente da questo fenomeno. Analizzando alcuni repositories di ricerca (Scholar, ERIC, APA) e utilizzando parole

chiave come “beliefs” + “environmental education”, otteniamo mediamente oltre 2.300.000 paper di ricerca.

Una credenza è un’idea che abbiamo su ciò che è vero o falso. Si può credere che la terra sia una sfera, si può credere che sia meglio spostarsi in bicicletta in città rispetto che prendere la macchina e si può credere che mangiare vegetariano sia ecologico.

Pajares (1992) presenta le credenze come un costrutto complesso, difficile da distinguere da concetti simili. Afferma che le credenze si sovrappongono di solito a termini di ricerca vicini, come conoscenze, atteggiamenti, opinioni e ideologie.

Milton Rokeach (1968) scrive che le credenze non possono essere osservate. Tuttavia, è possibile indagare i pensieri di una persona per dedurre le sue credenze. Quando raggiungiamo l’età adulta, abbiamo migliaia di credenze che sono organizzate in una sorta di struttura psicologica.

In ambito di ricerca, le credenze sono rappresentate lungo un continuum centro-periferico. Le credenze centrali sono più resistenti ai cambiamenti e, quando vengono modificate, provocano cambiamenti diffusi nel sistema cognitivo dell’individuo. Le credenze alla periferia sono insignificanti e possono essere cambiate facilmente.

Rokeach (1968) ha identificato cinque tipi di credenze e il suo modello ci aiuterà a capire meglio l’idea di informazione cognitiva e come essa influenza gli atteggiamenti.

- credenze primitive (tipo A),
 - credenze primitive (tipo B),
 - credenze dell’autorità (tipo C),
 - credenze derivate (tipo D), e
 - credenze insignificanti (tipo E).
-
- Il primo tipo di credenza, Tipo A. Sono considerate credenze primitive a cui un soggetto aderisce con un consenso del 100%. Esse rappresentano “verità di base sulla realtà fisica, la realtà sociale e la natura del sé” (Rokeach, 1968). Queste credenze centrali (tipo A) sono anche associate all’identità personale e qualsiasi disturbo che le riguarda può causare instabilità all’interno di un individuo. Pertanto, sono altamente resistenti al cambiamento e sono centrali nel sistema di credenze della persona. Alcuni esempi di credenze centrali sono esemplificati da affermazioni come “Credo che questa sia mia madre”, “Credo che questo sia il mio nome”. Altri esempi che appartengono alle credenze di tipo A sono: “Credo che il sole sorga a est”, “Credo che gli inverni in Siberia siano freddi” e “Credo che la terra sia rotonda”.
 - Tipo B: sono le credenze primitive. Sono incontrovertibili e apprese per esperienza diretta con l’oggetto della credenza, ma non sono condivise da tutti. Infatti, le credenze di tipo B si riferiscono all’immagine di sé della persona che detiene la credenza. Poiché non sempre sono condivise, di solito sono insensibili alla persuasione e quindi sono centrali nel sistema di credenze dell’individuo. Esempi di credenze di tipo B sono: “Sono una persona intelligente”, “Credo in Dio” e “Il mondo è un luogo amichevole”. Queste credenze possono a volte essere influenzate dai media. Alcune teorie e ricerche, per esempio, suggeriscono che le nostre idee sulla sicurezza sono, in parte, influenzate dalla nostra esposizione al crimine e alla violenza in televisione.
 - Tipo C: sono credenze dell’autorità. Si riferiscono alle persone “di fede” inserite in figure di autorità, come i genitori, i gruppi religiosi o gli amici. Im-

pariamo a fidarci di certi individui o gruppi. Nel corso della vita, impariamo quali sono le figure di autorità che condividono il nostro credo e di cui ci si può fidare. Esempi di credenze di tipo C sono: “I miei genitori hanno in mente i miei interessi”, “Il mio istruttore è competente”.

- Tipo D: sono credenze derivate. Rokeach (1968) spiega che le credenze di tipo D sono “credenze ideologiche originate da istituzioni religiose o politiche e derivate di seconda mano attraverso processi di identificazione con l’autorità piuttosto che dall’incontro diretto con l’oggetto del credo” (1972, p. 10). Queste credenze derivano da esperienze di seconda mano, che hanno origine da una “ideologia istituzionalizzata” (p. 10). Rokeach afferma che gli individui adottano o rifiutano queste credenze bilanciando la loro identità personale con la validità della credenza stessa. Cioè, accettiamo le idee e le credenze delle figure di autorità senza avere esperienza diretta con l’oggetto del credo. Gli individui accettano o rifiutano le credenze a seconda di come si identificano con loro e formano un senso di “identità di gruppo” (p. 11). Le credenze di tipo D possono essere cambiate per persuasione. Esempi di credenze di tipo D sono: “Credo che la legislazione sul controllo delle armi tenga le armi lontane dai criminali”, “Credo che Greta Thunberg si preoccupi dell’ambiente”.
- Tipo E: sono credenze che rappresentano “questioni di gusto più o meno arbitrarie” (Rokeach, 1968, p. 11). Sono incontrovertibili perché derivano dall’esperienza diretta con l’oggetto della credenza, ma sono irrilevanti per il sistema di credenza totale della persona perché non sono in relazione con altre credenze. Esempi di credenze di tipo E sono: “Il mio colore preferito è il verde”, “Il mio fiore preferito è una rosa” e “Mi piace il gelato alla cioccolata”.

In breve, il sistema di credenze di una persona consiste in credenze insignificanti, credenze derivate dalle autorità (ideologiche), credenze preideologiche sulle autorità e credenze primitive detenute solo dall’individuo e credenze primitive condivise da tutti (Rokeach, 1968).

“Preso nel suo insieme”, spiega Rokeach, “il sistema di credenze totale può essere visto come un’organizzazione di credenze, variabile in profondità, formata come risultato del vivere nella natura e nella società, progettata per aiutare una persona a mantenere, per quanto possibile, un senso di identità di ego e di gruppo, stabile e continuo nel tempo” (1972, pp. 11-12). Le credenze di tipo A sono le più centrali nel proprio sistema di credenze; le credenze di tipo E sono le più periferiche. Le credenze di tipo D possono essere le più soggette al cambiamento.

Indagare le credenze, ad esempio ambientali, significa indagare un sistema di idee e di ideologie, implicite ed esplicite, su sistemi di idee, norme e valori che i soggetti possiedono.

Questo schema delle credenze, presentato a titolo esplicativo, può essere indagato e declinato secondo diversi paradigmi di ricerca (positivista, interpretazionista e costruttivista, critico sociale), domande di ricerca metodi, processi e prospettive differenti che verranno discussi nel paragrafo 4.

3. Ideologie ambientali educative

Partendo dalla definizione iniziale di ideologia, in questa sezione verranno analizzate le principali ideologie sulle pratiche di EA, le quali sono oggetto e contesto della ricerca educativa.

Per indagare le principali ideologie in ambito EA, ci aiuteremo con gli studi Huclde (1983), Kemmis et al. (1983), Lucas (1980), Fien (1993), Gough e Gough (2010). Il terreno sulle critiche ideologiche è complesso, un terreno di dibattito acceso e in corso. Ci sono continui aggiornamenti a livello di paper scientifici (pensiamo ai recenti dibattiti sull’antropocene che stanno influenzando l’*environmental humanities* e tanto più l’EA). In questa sede ci soffermeremo solo sulle principali posizioni ideologiche di base (e non alle discussioni di ricerca in corso).

Huclde (1983) ha analizzato le ideologie educative e ambientali per chiarire i presupposti sociali, le intenzioni e gli effetti dell’*education about/through/for environment* (vedi tabella 01). La sua analisi fornisce una base per identificare le caratteristiche primarie delle maggiori ideologie in ambito di educazione all’ambiente che sono oggetto di analisi nei prossimi paragrafi.

Environmental ideology		Educational ideology		
		1. Vocational/neo-classical	2. Liberal/progressive	3. Social critical
I) Technocentric 	a) Cornucopian (environmental problems can be solved through science and technology)	a.1 Conservative education about the environment (environmental knowledge in obtained from positivists study of the natural sciences)		
	b) Accommodation/ Managerialism (Light green) (environmental problems can be averted by a good management of human-environmental relationships)		b.2 Liberal education about the environment (environmental understanding is obtained through problem solving and enquiry-based study of the natural sciences)	
	c) Communalism ecosocialism (Red green) (Cooperation will ensure that equality is part of all human- and human environment relationships)		c.2 Liberal education through the environment (student-centred and experimental learning environments outside the classroom)	c.3 Critical education for (with) the environment (learning trough decision making, participation and action)
	d) Galanism utopian (Dark green) (humanity is just one component of earth's natural systems, and is therefore subject to the same laws of nature)		d.2 Liberal education for the environment (identifying attitudes, values and belief trough the case study of local environmental issues)	
II) Ecocentric 				

Tabella 1: Ideologie ambientali ed educative e declinazioni di approcci di educazione ambientale [adattato da Edwards (2016) e da Fien (1993)].

3.1 Ideologie ambientali

O’Riordan (1988) propone una distinzione base tra (I) “tecnocentrismo” e (II) “ecocentrismo”.

Il tecnocentrismo, di matrice positivista, ripone una fiducia incondizionata nella scienza e nella tecnica. Il tecnocentrismo riconosce i problemi ambientali e ritiene che possano essere risolti dalla nostra società attraverso la scienza, attraverso un “illimitato progresso” delle scoperte scientifiche (un esempio è la visione interventista ‘cornucopica’ che vedremo tra poco). Esiste una versione soft dell’approccio tecnocentrista, definita più accomodante la quale ritiene che i problemi di gestione economica e ambientale debbano essere negoziati di volta in volta (Pepper, 1996). Entrambe le posizioni di stampo scientifico-positivista, cornucopia e accomandante, ripongono fiducia completa nell’utilità della scienza classica, della tecnologia e del ragionamento economico convenzionale (ad esempio, l’analisi costi-benefici).

Dal lato opposto, l’ecocentrismo vede l’umanità come parte di un ecosistema

globale, soggetto a leggi ecologiche. Su queste basi, rilancia esigenze di una moralità basata sull'ecologia che sono viste come un vincolo all'azione umana (ad es., sostengono l'imposizione di limiti alla crescita economica e demografica).

Gli ecocentrici hanno un forte senso di rispetto per la natura in sé, oltre che per ragioni pragmatiche. Tale posizione non rifiuta la tecnologia, anche se la relazione è complessa e talvolta conflittuale. In genere tale posizione si orienta su soluzioni tecnologiche "alternative", cioè "morbide", "intermedie" e "appropriate". Quindi, se serve utilizzare la tecnologia questa non deve danneggiare la natura e deve essere alla portata di tutti ("possedute, comprese, mantenute e usate da individui e gruppi con poco potere economico o politico", Pepper, 1996).

Turner (1988) sviluppa la dicotomia 'tecnocentrismo-ecocentrismo in quattro visioni del mondo dell'ambientalismo che sono le seguenti:

- a) *Cornucopia*: una posizione di sfruttamento a sostegno di un'etica di crescita espressa in termini materiali. Assume come assiomatico che il meccanismo di mercato in combinazione con l'innovazione tecnologica garantirà infinite possibilità di sostituzione per mitigare la reale scarsità di risorse nel lungo periodo.
- b) *Accommodating Managerialism*: una posizione conservazionista, che rifiuta l'assioma della sostituzione infinita e promuove invece una politica di "crescita sostenibile" guidata da regole di gestione delle risorse.
- c) *Communalism ecosocialism*: una posizione conservazionista, che sottolinea la necessità di vincoli macroambientali precedenti alla crescita economica e favorisce un sistema socioeconomico decentrato.
- d) *Gaianism utopian*: una posizione conservazionista estrema, dominata dall'accettazione intuitiva delle nozioni di valore intrinseco (in contrapposizione a quelle strumentali) in natura e dei diritti per le specie non umane.

3.2 Ideologie di EA

Prendiamo ora in considerazione i principali approcci delle ideologie educative ambientali, ovvero: a) *Vocational/neo-classical*, b) *liberal/progressive*, c) *socio-critical*.

1. *Vocational/neo-classical* (Fien, 1993) è di matrice positivista, razionale e comportamentista (Robottom, Hart, 1993). Questa visione è essenzialmente una posizione realista, basata su un'ontologia materialista, una visione strumentale e universalista dell'educazione, che spesso implica una metodologia istruttiva e trasmissiva. Il fine ultimo di questo tipo di ideologia educativa può essere riassunto nel seguente modo: "*prepare students for their future work*" (Edwards, 2016). Le domande guida sono di tipo comportamentale e possono essere riassunte nel seguente modo: come può l'educazione cambiare l'atteggiamento e il comportamento delle persone nei confronti dell'ambiente? In questa domanda c'è una visione lineare e razionalista del cambiamento: l'idea di base è che l'EA sia di per sé sufficiente per incoraggiare il cambiamento personale e "la convinzione che se si riesce a trovare la cosa "giusta" da fare, allora il cambiamento avverrà" (Dillon e Scott, 2002).
2. *Liberal/progressive ideology* di matrice interpretativista, umanista e cognitivo-costruttivista (Robottom, Hart, 1993). Molto simile alla prima ma con delle dif-

ferenze. L'approccio liberale è in pratica strettamente allineato a quello conservatore. Tende a criticare le disuguaglianze, ma il suo carattere non direttivo gli impedisce di affrontarle. L'approccio progressivo, incentrato sul cambiamento individuale, cerca di modificare la distribuzione delle opportunità ma non la struttura stessa delle opportunità. Accetta quindi lo status quo sociale in modo più diretto rispetto all'approccio liberale. D'altra parte, per certi versi, esso mette più pressione sulla struttura delle opportunità, aumentando le aspettative che questa struttura potrebbe non essere in grado di soddisfare. Questa è una caratteristica familiare della "malattia del diploma": le aspettative di avanzamento professionale portano un maggior numero di individui a richiedere livelli di istruzione più elevati; ciò porta ad un'espansione delle opportunità educative ad un ritmo che supera il ritmo di cambiamento del complesso di competenze richieste dal mercato di lavoro. Il risultato è la frustrazione delle stesse aspirazioni professionali che hanno messo in moto il processo. Ciò rischia di aumentare il malcontento individuale: il grado oggettivo della disuguaglianza sociale deve essere distinto dalla disuguaglianza sentita, che si sperimenta solo in relazione ai gruppi di riferimento con cui si confrontano quelli ai livelli inferiori della gerarchia; l'effetto dell'innalzamento delle aspirazioni è quello di estendere questi gruppi di riferimento, aumentando così il senso di relativa privazione. Inoltre, poiché l'approccio progressivo si concentra sull'individuo senza mettere in discussione il contesto sociale, l'individuo è lasciato a portare tutto il peso della privazione.

Il fine ultimo di questo tipo di ideologia educativa può essere riassunto nel seguente modo: "*prepare students for their future life*" (Edwards, 2016).

I pedagogisti, ricercatori, educatori ambientali che si posizionano in questa area si preoccupano del tipo di esperienza di apprendimento che è necessaria, per alimentare la trasformazione personale o sociale verso la sostenibilità attraverso l'apprendimento.

3. Il terzo approccio è *social critical* e affronta le cause sociali della disuguaglianza e cerca di porvi rimedio attraverso il cambiamento sociale. Nelle sue forme più estreme, è disposto ad aumentare il senso di privazione relativa e di alienazione degli individui, con la motivazione che ciò è necessario per raggiungere il livello di coscienza sociale, stimolerà il cambiamento. In questo senso, può essere disposto a sacrificare l'immediata soddisfazione individuale nell'interesse di una possibile futura riforma sociale. Questo può essere allineato ad un dogmatismo che considera i punti di vista alternativi come "falsa coscienza". Tende anche ad essere di natura utopica: se tali utopie si rivelano chimeriche, il sacrificio individuale che hanno richiesto sarà vano.

In termini di dibattito sullo sviluppo sostenibile, questa posizione costruttivista è in risonanza con la costruzione di capacità, l'autodeterminazione e lo sviluppo autonomo, l'agency anche se, per alcuni autori, la posizione costruttivista è spesso debolmente legata sia alla critica sociale che al discorso critico sulla sostenibilità.

3.3 Ideologie ambientali e ideologie educative

Education about the environment (a.1 e b.2) pone l'accento sull'insegnamento di fatti, concetti e generalizzazioni su modelli, processi e problemi ambientali. La combinazione di queste ideologie porta a considerare sia l'educazione che la gestione ambientale come processi neutrali (in quanto l'impostazione è influenzata

dalle scienze naturali), oltre che di ispirazione strumentale (“in quanto sono utili a...”). I sostenitori di questo approccio ritengono che l'aumento dei contenuti degli studi ambientali nel curriculum possa portare a una migliore comprensione dei problemi e a nuove forme di gestione ambientali (Huckle 1983: 104).

Si possono identificare due forme di *education about the environment* (a.1 e b.2).

La prima (a.1) identifica l'educazione ambientale “conservatrice”, promuove l'ambientalismo cornucopia e i valori dell'educazione vocazionale/neo-classica. Implicitamente il curriculum educativo pone l'accento sull'insegnamento delle scienze naturali (esempio, biologia, botanica, ecologia etc.), piuttosto che sulle scienze sociali e umane (Robottom e Hart, 1993). Edwards (2016) sintetizza questa posizione ideologica come: “*environmental knowledge is obtain form positivist study of the natural sciences*”.

La seconda (b.2) ha un approccio leggermente diverso da a.1 in quanto inserisce negli studi ambientali la dimensione multidisciplinare, però sempre all'interno delle scienze naturali. Gli approcci educativi riflettono sia gli obiettivi liberali/progressivi dell'educazione come lo sviluppo della mente e la crescita individuale e gli approcci “*light green*” alla gestione ambientale. In questo caso, l'educazione promuove indagini concettuali che cercano di guidare gli studenti a pensare attraverso le modalità e gli schemi di pensiero delle discipline naturali e, a volte, a ragionare in modo multidisciplinare. A livello di strategie educative, tale posizione sostiene l'apprendimento basato sull'indagine, al fine di sviluppare il pensiero di ordine superiore degli studenti e la capacità di risoluzione dei problemi. Edwards (2016) traduce questa posizione ideologica in: “*enviromental understading is obtain through problem solving and enquired-based study of the natural sciencies*”. Quindi siamo sempre all'interno delle scienze naturali e le soluzioni vengono trovate all'interno di questo framework di discipline scientifiche in senso stretto.

Nonostante abbia un approccio più articolato all'apprendimento (è possibile individuare elementi tipici della didattica cognitivista), l'ideologia ambientale alla base di questo approccio all'educazione è tecno-centrica. Essa promuove una visione dei problemi ambientali come questioni che possono essere risolte con successo attraverso l'auditing delle risorse, la valutazione dell'impatto e il miglioramento di pratiche di gestione scientificamente provate; tuttavia risultano assenti le considerazioni sulle implicazioni umane, sociali, psicologiche, politiche che sono presenti nei problemi ambientali. L'ideologia tecnocratica ignora la dimensione qualitativa delle questioni ambientali che riguardano la qualità della vita, il benessere o il bisogno sociale (emozioni, credenze, aspirazioni, estetica ...), creando una falsa impressione del modo in cui questi problemi possono essere risolti (Robottom e Hart, 1993).

Questo approccio, alla fine, ha gli stessi effetti ideologici dell'educazione conservatrice dell'ambiente, nonostante le intenzioni dei suoi orientamenti educativi liberali ed ecocentrici sull'ambiente. Alla fine, agli studenti viene data una visione depoliticizzata e disumanizzata del mondo, come risultato di questa forma acritica di pedagogia. Il curriculum nascosto rimane conservatore, nonostante le attività educative siano orientate al problem solving e all'inquiry, in quanto evita, nella formulazione stessa dei problemi, di includere una visione pluralistica della società, ignorando la maldistribuzione della ricchezza, dello status e del potere nella società e il ruolo del conflitto e dell'uso di varie forme di potere nel processo decisionale ambientale (Huckle 1985).

La terza (c.2, *Education through the environment*) usa l'ambiente come mezzo per l'educazione. Tale approccio è specialmente presente nello sviluppo di programmi per i bambini che riflettono i valori ecocentrici gaianisti. Tali programmi si trovano più spesso nelle scuole primarie, in cui il lavoro tematico si basa sulla tradizione di Rousseau che vede l'ambiente come una logica e un veicolo per lo sviluppo umano. Si ritrovano anche in gran parte della percezione e degli approcci al paesaggio naturale (*outdoor education*), o urbano dei primi movimenti dell'arte e dell'ambiente costruito e del comportamento e della geografia umanistica (Fien, 1993).

La combinazione di ideologie educative liberali/progressive e gaianiste in EA porta a "un rispetto piuttosto ingenuo nei bambini per la natura" (Huckle 1983: 104) e di base tale approccio "[ritiene che] l'educazione e la società dovrebbero essere rimodellate per tenere conto delle leggi dello sviluppo naturale e dell'ecologia" (Huckle 1986: 13). Questo tipo di EA riflette "idee di determinismo naturale o ecologico che sono, nel migliore dei casi, romantiche e, nel peggiore dei casi, reazionarie" perché non tengono conto della società. Di conseguenza, l'educazione mette sì in risalto i valori personali, "la cooperazione e la nuova etica, ma non fa alcuna menzione della politica e dei conflitti e del potere" (Huckle, 1986).

La quarta (d.2: *Liberal education for the environment*) ha l'obiettivo di promuovere un'attenzione consapevole e attiva per la qualità e la conservazione della vita umana e dell'ambiente (da cui è inseparabile). "Il programma di studi è progettato per aumentare la consapevolezza degli alunni delle decisioni morali e politiche che danno forma all'ambiente e per dare loro le conoscenze, le attitudini e le competenze che li aiuteranno a formare i propri giudizi e a partecipare alla politica ambientale" Huckle (1983).

La quinta (c.3: *Education for the environment*) rappresenta un'integrazione di un orientamento socialmente critico nell'educazione e nell'ideologia ambientale ecosocialista. Gli obiettivi dell'educazione critica per l'ambiente includono lo sviluppo di una consapevolezza morale e politica, nonché la conoscenza, l'impegno e le competenze per analizzare i problemi e partecipare in modo informato e democratico al processo decisionale e alla risoluzione dei problemi ambientali. Ispirandosi alla tradizione della pedagogia critica (Giroux, 1988; Freire, 2002; Margiotta, 2014), l'azione educativa inizia generalmente con lo studio delle questioni e dei problemi ambientali su scala locale. Questo per fornire agli studenti le opportunità di sviluppare i concetti, i valori procedurali e le competenze di alfabetizzazione politica in modo che possano imparare a partecipare attivamente alla ricerca di soluzioni ai problemi che li riguardano. L'analisi delle problematiche locali viene poi estesa per considerare le implicazioni nazionali e globali (lo slogan che li rappresenta è: "pensare globalmente - agire localmente").

Le critiche rivolte a questo approccio possono essere riassunte nei seguenti punti: 1) la sua natura antropocentrica; 2) l'ambito ristretto della politica ecosocialista rispetto all'ampiezza di vedute nel vasto campo della politica verde; 3) i potenziali pericoli del pregiudizio e dell'indottrinamento nell'uso dell'EA per sviluppare l'alfabetizzazione politica; 4) la tensione tra i valori del Nuovo Paradigma Ambientale nell'educazione all'ambiente e i valori del Paradigma Sociale Dominante, così radicati nella società contemporanea e nella scuola (Gough e Gough, 2010).

Gough e Gough (2010) hanno messo in discussione la natura antropocentrica dell'approccio "*education for the environment*" (d.2) da una prospettiva ecocen-

trica, verde scuro. Al posto “*education for the environment*”, Gough e Gough (2010) propongono un approccio ecocentrico all’EA basato sul concetto che “*we might someday learn to live, and live to learn with environments*” (c.3). Tale posizione si inserisce all’interno del solco segnato dalla ricerca e dalla pedagogia critica di cui discuteremo nel paragrafo 4.3 del presente lavoro.

4. Ideologie e paradigmi di ricerca EA

Come dalla definizione iniziale, questa sezione, ha l’obiettivo di un’analisi critica delle strette connessioni tra ideologia e i paradigmi di ricerca. Di seguito vengono presi in esame i tre approcci chiave che ricerca e la comprensione di EA della tradizione positivista, interpretativa e critica.

4.1 Tradizione positivista

Il paradigma di ricerca delle scienze naturali ha avuto la tendenza a dominare il corpo relativamente giovane e in evoluzione della ricerca su EA, fin dagli anni Settanta del secolo scorso. Ciò non sorprende, dato il background in scienze naturali dei primi e influenti ricercatori del settore.

L’approccio quantitativo si allinea al paradigma positivista, in cui occorre distinguere tra i fenomeni che possono essere attentamente osservati, accuratamente registrati e classificati e le interpretazioni dei fenomeni umani che alla fine vengono ridotti a numeri. Ogni dubbio e ambiguità devono essere rimossi e l’obiettività deve essere affermata. Così, in termini di ricerca, si pone l’accento sul continuo miglioramento di quei metodi che permettono di osservare, descrivere e misurare direttamente i fenomeni sociali (Palmer, 1998).

La tradizione quantitativa ha per tanto guidato la definizione e lo sviluppo di ricerca di EA, tanto che ancora oggi continua a influenzarla. Se analizziamo le prime ricerche pubblicate nel *Journal of Environmental Education* (una delle prime eminenti riviste scientifiche dedicate alla ricerca EA) sono state prevalentemente sviluppate da ricercatori di scienze naturali (Palmer, 1998), che hanno dominato oltre un trentennio. Questa impostazione ha avuto un impatto significativo sullo sviluppo e sulla ricerca dei programmi di EA nel mondo, ma anche sulle pratiche di educazione ambientale (tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi conservatori e liberali progressisti, a.1 e b.2).

Le prime critiche sui limiti di questa impostazione e la necessità di allargare la visione ad altri paradigmi, sia a livello di ricerca e di sviluppo di programmi educativi, cominciano a emergere attorno agli anni Novanta/Duemila. Si assiste ad un vero e proprio spostamento verso l’uso di linee di indagine più umanistiche e sociali, oltre che interpretative, inserendo nuove variabili da indagare, come ad esempio, psicologiche, antropologiche, sociali, culturali e politiche. Tuttavia, nonostante le critiche mosse alla tradizione quantitativa, non si può ignorare il contributo che questi studi hanno finora dato al settore, e il loro ruolo a far emergere EA come fondamentale per la formazione delle presenti e future generazioni.

4.2 Approcci interpretativi

Il paradigma di ricerca interpretativista e costruttivista si è sviluppato a partire dalla critica al paradigma positivista e con presupposti molto diversi. Mentre il po-

sitivismo vede la realtà come esterna all'individuo, l'interpretazionismo e il costruttivismo la vedono come costruita internamente dall'individuo (la realtà è rappresentazione).

Lo sforzo centrale è di comprendere il mondo soggettivo dell'esperienza umana. Per mantenere l'integrità dei fenomeni indagati, ci si sforza di entrare "nelle rappresentazioni" (es., le credenze, atteggiamenti, valori etc.) che le persone hanno e quindi l'obiettivo è di capire i soggetti dall'interno. Si resiste all'imposizione della forma e della struttura teorica esterna, poiché essa riflette il punto di vista dell'osservatore rispetto a quello del soggetto direttamente coinvolto.

I ricercatori della tradizione interpretativa sostengono che il comportamento umano è troppo diverso e complesso per essere descritto attraverso generalizzazioni e teorie. Tale approccio sostiene che il comportamento umano è specifico della situazione e che qualsiasi tentativo di sistematizzarlo darà luogo a una conoscenza incompleta e inaffidabile (Fien e Hillcoat, 1996). La comprensione interpretativa non si basa su astrazioni di variabili, ipotesi e tecniche statistiche. Piuttosto, si basa su una metodologia induttiva, interattiva, basata sul campo, che a sua volta è incorporata nella pratica e all'interno di un contesto. Il ricercatore indaga le prospettive e i significati dei partecipanti e mira a costruire modelli olistici o reti di influenza.

Le implicazioni per la ricerca educativa evidenziano che i metodi interpretativi non possono essere preordinati ma sono emergenti e, quindi, sono problematici agli occhi delle metodologie scientifiche tradizionali.

Le domande di ricerca che possono essere esplorate attraverso modalità interpretative di indagine (ad esempio studi di caso, osservazione dei partecipanti, interviste, analisi del discorso, conoscenza e critica, ecc.), comprendono esplorazioni su come gli attori del processo educativo e formativo (in ambito formale, non formale e informale) intendono o concettualizzano se stessi in relazione all'ambiente e le questioni correlate, studi sui significati, valori e credenze, studi di riflessioni ed esperienze individuali e collettive relative all'ambiente etc...

La ricerca di EA di matrice costruttivista interpreta l'"ambiente" non come una realtà separata dai soggetti, ma come un costruito psico-sociale che dovrebbe essere inteso "come" interazione concettuale tra il nostro ambiente fisico e le forze sociali, politiche ed economiche che ci organizzano nel contesto di questo ambiente" (Di Chiro, 1987). Anche i problemi ambientali sono costruiti contestualmente in termini di effetti cognitivi, affettivi e sociali sugli individui, sui gruppi e su altri esseri viventi e sistemi (vedi tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi di ispirazione ecosociale o del gaianismo utopico, c.2 e d.2). Il grande contributo del paradigma costruttivista è di aver ampliato la visione della ricerca in materia di EA (Palmer, 1998), anche se molti sostengono che c'è ancora molta strada da fare.

4.3 La tradizione delle teorie critiche

Le teorie critiche appartengono alla prospettiva post positivista della ricerca. Le teorie critiche condividono alcune basi delle critiche di interpretativisti e costruttivisti, tuttavia non tengono conto del fatto che le opinioni soggettive non sono solo costruite internamente, ma sono anche influenzate da forze sociali persuasive. Individui o gruppi non possono essere considerati separatamente dal loro contesto sociale e dalla struttura in esso sottesa (Fien e Hillcoat, 1996). La teoria critica è stata descritta come un'indagine ideologicamente orientata (Palmer, 1998).

Diventare critici significa esporre le proprie basi ideologiche, penetrare i propri presupposti ideologici, attraverso la critica. Se “critica” può significare critica interna dal punto di vista della messa in discussione analitica dell’argomentazione e del metodo, può anche significare sviluppare una concezione della realtà che lega le idee, il pensiero e il linguaggio alle condizioni sociali e storiche; cioè una critica sociale basata sulle nozioni di potere e di controllo. Questi significati [possono essere combinati] in modo che diventare critici significa sviluppare un atteggiamento analitico verso gli argomenti, le procedure e il linguaggio usando una lente relativa alle questioni di potere e di controllo nelle relazioni, e sviluppare un impegno orientato all’azione per il benessere comune... la teoria critica ha un interesse emancipatorio di azione-costitutivo (migliorare la qualità dell’esistenza umana)”(Robottom e Hart, 1993, p. 11).

Le teorie critiche pongono al centro della loro missione un impegno esplicito per la giustizia sociale e sono pertanto fortemente incentrate sulle credenze dei valori. Tale ricerca parte dall’analizzare la direzione del cambiamento sociale a partire dalle contraddizioni interne alla società. Il lavoro del ricercatore consiste nell’evidenziare e affrontare le ingiustizie sociali con il contributo della critica dell’ideologia. Se vogliamo, possiamo affermare che la “missione” del ricercatore è plasmata “dall’intento emancipatorio di trasformare le pratiche educative, attraverso la critica ideologica” (Hart, 1993).

I ricercatori usano la riflessione critica o la riflessività per essere apertamente ideologici nel loro approccio. Ciò fornisce i mezzi per mettere in discussione lo status quo. Il paradigma critico è l’unica metodologia di ricerca che cerca di trasformare il paradigma sociale dominante (Fien e Hillcoat, 1996). Le indagini sono “socialmente critiche” quando cercano di scoprire e rendere espliciti i valori e gli interessi acquisiti degli individui e dei gruppi che prendono posizione rispetto alla questione (vedi tabella 1, i posizionamenti degli approcci educativi che incrociano le ideologie ambientali del comunalismo ecosociale e con le ideologie educative di critica sociale o teorie critiche, c.3).

Un approccio di questo tipo comporta chiaramente una sfida, sia per l’organizzazione dei programmi di studio sia per la scelta dei metodi educativi; una sfida che, per una serie di ragioni, pochi possono sentirsi in grado o disposti ad affrontare. Esso comporta, in misura maggiore rispetto all’interpretativismo, nuovi ruoli e relazioni per e tra gli alunni, gli insegnanti e gli sviluppatori dei programmi di studio e più in generale, con la comunità, la società e le politiche in atto.

5. Discussione e conclusioni: working in progress

Come discusso in questo lavoro, nel corso del tempo, la natura della ricerca in EA e il linguaggio usato per descrivere i suoi obiettivi e scopi sono profondamente cambiati dagli anni Settanta, quando è nato questo settore, sia a livello di ricerca e sia a livello di approcci educativi. La ricerca EA consiste in una pluralità di ideologie che sono contemporaneamente una forza e una sfida. Alcune ideologie servono lo status quo, altre chiedono la sua riforma o il suo rovesciamento. Alcune ideologie sono profondamente radicate all’interno del paradigma disciplinare delle scienze naturali, mentre altre superano i confini disciplinari verso approcci sociali, umanistici, interpretativi, costruttivisti e altre ancora, come quelle più radicali (le teorie critiche) riconoscendo inevitabile matrice ideologica in ogni azione, mirano a svelare e criticare gli orientamenti culturali, sociali e politici per promuovere il cambiamento educativo.

Pertanto, questo lavoro ha avuto l'obiettivo di comprendere il ruolo giocato dall'ideologia in ambito di ricerca e di pratica in EA. A tal fine, è stata problematizzata la relazione (triangolazione) tra ideologia: 1) credenze; 2) approcci di EA; 3) paradigmi di ricerca EA. Tale problematizzazione è necessaria affinché i diversi obiettivi (talvolta contraddittori) di ricerca e di pratica in EA possano essere analizzati e rivisti, al fine di sostenere un approccio critico e riflessivo nella ricerca stessa. Le concezioni dominanti, l'organizzazione e la trasmissione della conoscenza sono da mettere in discussione anche dagli stessi ricercatori.

La relazione tra ideologia e scelte metodologiche di ricerca è particolarmente complessa. Mentre ci sono stati cambiamenti nella retorica di ciò che l'EA dovrebbe essere, la ricerca educativa ha la missione altrettanto importante e radicale di affrontare in modo critico e costruttivo la narrazione che essa stessa produce. La ricerca in EA ha l'impegno di re-immaginarsi per creare un'agenda reciproca e compatibile con la pratica educativa, che riconosca prospettive multiple, conoscenze tradizionali e obiettivi di innovazione, in un circolo generativo virtuoso.

Questo articolo ha indagato l'identificazione e la centralità delle ideologiche (passate e correnti) in relazione alle credenze, approcci educativi e paradigmi di ricerca, in modo critico, ma ha anche proposto questa analisi come un possibile strumento euristico per i ricercatori al fine di riflettere sulle proprie scelte di ricerca e per individuare e decodificare criticamente le scelte di metodo; infine, ha avviato un'analisi su questo argomento ancora tutto da esplorare, soprattutto in questo periodo in cui è aumentata l'attenzione sull'educazione ambientale, più che mai, trovandosi al centro del programma educativo globale e sotto le spinte o tensioni di ideologie/discorsi/narrazioni emergenti, dovute anche ai recenti accadimenti a livello planetario (non ultimo il COVID 19).

Riferimenti bibliografici

- Connell, S. (1997). Empirical Analytical Methodological Research in Environmental Education: response to a negative trend in methodological and ideological discussions. *Environmental Education Research*, 3(2), 117-132.
- Di Chiro, G. (1987). Environmental Education and the Question of Gender: A Feminist Critique. In Robottom, I. (ed.) *Environmental Education: Practice and Possibility*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Dillon, J., & Scott, W. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International journal of science education*, 24(11), 1111-1117.
- Dillon, J., & Wals, A. E. (2006). On the danger of blurring methods, methodologies and ideologies in environmental education research. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 549-558.
- Edwards, J. (2016). *Socially-critical environmental education in primary classrooms: The dance of structure and agency* (Vol. 1). Springer.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education*. Deakin University.
- Fien, J. and Hillcoat, J. (1996). The Critical Tradition in Research in Geographical and Environmental Education Research. In Williams, M. (ed.) *Understanding Geographical and Environmental Education*. London: Cassell.
- Freire, P., (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it., Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Giroux, H. (1988). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Gough, A. 2013. The Emergence of Environmental Education Research. In Stevenson, R. B., M. Brody, Dillon, J., and Wals, A. E. J. (eds.), *International Handbook on Research on Environmental Education*. New York: Routledge.

- Gough, N., & Gough, A. (2010). Environmental education. In C. Kridel (Ed.), *The SAGE encyclopedia of curriculum studies* (pp. 339–343). New York: Sage.
- Hart, P. (1993). Alternative Perspectives in Environmental Education Research: Paradigm of Critically Reflective Inquiry. In Mrazek, R. (ed.) *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Troy, Ohio: NAAEE.
- Hart, P. (2000). Requisite variety: the problem with generic guidelines for diverse genres of inquiry. *Environmental Education Research*, 6(1), 37-46.
- Huckle, J. (1983). Environmental education. In J. Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Huckle, J. (1986). Ten red questions to ask a green teacher. *Education Links*, 37, 4–8.
- Kanazawa, M. (2017). *Research methods for environmental studies: A social science approach*. London: Routledge.
- Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *Orientations to curriculum and transition: Towards the socially-critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2021). Student-Centered Learning and Sustainability: Solution or Problem? *Comparative Education Review*, 65(1), 000-000.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from ‘environment’ in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Lucas, A. M. (1980). Science and environmental education: Pious hopes, self praise and disciplinary chauvinism. *Studies in Science Education*, 7, 1–21.
- Malesevic, S. (2013). *Ideology, legitimacy and the new state: Yugoslavia, Serbia and Croatia*. London: Routledge.
- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica ei suoi nemici. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell’educazione e della formazione*, 12(4), 13-38.
- O’Riordan, T. (1988). The Politics of Sustainability’. In Turner, R. (ed.) *Sustainable Environmental Management: Principles and Practice*. London: Belhaven.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. New York: Routledge.
- Pepper, D. (1996). *Modern Environmentalism: An Introduction*. London: Routledge.
- Robottom, I. (1985). Evaluation in Environmental Education: Time for a change in perspective? *The Journal of Environmental Education*, 17(1), 31-36.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Turner, RK. (Ed.) (1988). *Sustainable Environmental Management: Principles and Practice*. Belhaven Press, Francis Pinter, London and Westview Press.



Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale.
Dalla teoria alla prassi
Empathy and emotional intelligence for socio-emotional sustainability.
From theory to practice

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno – chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The work aims to identify proposals for sustainability based on the promotion of the emotional-affective-empathic dimensions, a vehicle for personal and social well-being, capable of supporting other ways of sustainability in all fields. The category of sustainability is in fact strongly linked to the responsibility and the ability to identify with the other, a trait that mostly develops within balanced personalities, that have the ability to be able to understand the needs of themselves and others and to harmonize them in micro and macroprocesses of collaborations, essential for the survival of the planet. The planning of human activities is not self-centered: freedom, intelligence, affectivity, sociability, corporeality, intentionality, are deployed drawing on social and cultural values respectful of human and environmental nature. Wisdom, health, maturity are connected to a dimension that coincides with the conquest of a social sense intended as empathy, affection, donation. Intersubjectivity as a communication platform must be created from the very first life experiences, starting from the education of emotional intelligence at the basis of self-respect, respect for others and for the environment. The work describes these dimensions showing how they can be developed through suitable educational paths.

Il lavoro ha l'obiettivo di individuare proposte per una sostenibilità basata sulla promozione delle dimensioni emotivo-affettivo-empatiche, veicoli di benessere personale e sociale, in grado di supportare altre modalità di sostenibilità in tutti i campi. La categoria della sostenibilità è infatti fortemente legata a quella della responsabilità e della capacità di immedesimarsi nell'altro, tratto che non si sviluppa se non all'interno di personalità equilibrate, in grado di capire le esigenze proprie ed altrui ed armonizzarle in micro e macro processi di collaborazione indispensabili per la sopravvivenza del pianeta. La progettazione delle attività umane non è egocentrica: libertà, intelligenza, affettività, socievolezza, corporeità, intenzionalità, si dispiegano attingendo a valori sociali e culturali rispettosi della natura umana ed ambientale. Saggezza, salute, maturità sono connesse ad una dimensione che coincide con la conquista di un senso sociale inteso come empatia, affetto, donazione. L'intersoggettività come piattaforma comunicativa va creata fin dalle prime esperienze di vita, partendo dall'educazione dell'intelligenza emotiva alla base del rispetto di sé stessi, dell'altro, dell'ambiente. Il lavoro

descrive queste dimensioni mostrando come esse possano essere sviluppate attraverso idonei percorsi educativi.

KEYWORDS

Sustainability, Emotional Intelligence, Empathy, Rational-Emotional Education, Emotion Focused Therapy.

Sostenibilità, Intelligenza Emotiva, Empatia, Educazione Razionale-Emotiva, Terapia basata sulle Emozioni.

Introduzione

Diversi studiosi hanno esplorato il rapporto tra intelligenza emotiva ed empatia (costrutti fortemente connessi tra loro) in relazione alla sostenibilità.

Giuseppe Barbiero (2017) parla di Ecologia Affettiva per la sostenibilità come radice dei sentimenti, delle emozioni e degli istinti umani che governano le nostre azioni.

Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2018) parlano del *coaching* come fonte di sviluppo dell'intelligenza emotiva, che può portare a cambiamenti comportamentali sostenibili che possono migliorare gruppi e intere organizzazioni.

Hughes e Terrell (2019) danno indicazioni su come le competenze emotive necessarie al lavoro di team possono intensificare la dedizione alle organizzazioni di cui fanno parte, contribuendo a creare modi sostenibili per vivere e creare un futuro durevole. Nell'interessante lavoro "Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze" Bucolo, Allodola e Mongili (2020) ripensano una forma di progettazione educativa che sia intrinsecamente sostenibile e proiettata ad azioni educative sulla sostenibilità finalizzate ad un approccio complesso ed ecosistemico alla progettazione del cambiamento.

Campisi (2017) e D'Alessio (2020) parlano di *empowerment*, competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva proponendo una serie di percorsi didattici sul tema della sostenibilità.

Pilotti (2019) sostiene che i potenziali emotivi siano leve di creatività e intelligenza collaborativa nella *smart organization* del futuro capaci di generare "esterneità positive" come fonti di benessere, partecipazione e resilienza in relazione a cambiamenti tecnologici pluriennali non più sostenibili.

1. Il costrutto dell'empatia

L'empatia scatta nel momento in cui un essere umano parla con un altro. È impossibile comprendere un altro individuo se al tempo stesso il nostro se non riesce a identificarsi con lui [...] Se ricerchiamo l'origine di questa capacità e di sentire come se fossimo qualcun altro, potremmo trovarla nell'esistenza di un innato senso sociale. Si tratta, di fatto di un sentimento cosmico e di un riflesso dell'interdipendenza dell'intero cosmo che vive in noi; si tratta di una caratteristica ineluttabile insita nel nostro essere umani (Adler, 1957).

Indispensabile presupposto all'intelligenza emotiva ed affettiva è la capacità di essere empatici (D'Alessio, 2019). Maria Donnarumma D'Alessio, in "Vedere dal cuore" (1999) e "La danza dell'identità" (2008) ricerca una dimensione importante: l'esperienza colta tramite la visione del cuore, permettendoci di intraprendere la via affettiva della conoscenza tramite l'empatia. L'educazione è formata da emozioni e sentimenti, e prevede capacità di saper riconoscere e individuare emozioni che dipendono da aree cerebrali distinte (D'Alessio, op. cit.). L'intersoggettività intesa come condivisione degli stati intenzionali del partner si traduce nella capacità di leggere pensieri ed intenzioni degli altri. L'empatia smuove sentimenti e compone tramite il riflesso degli altri la propria immagine del mondo, svolgendo un ruolo importante nell'afferrare se stessi (Stein, 1998), atto cosciente che porta alla dimensione spirituale che permette di costruire un mondo di valori.

Del termine empatia esistono varie definizioni:

"Fenomeno per il quale il soggetto tende a proiettare sé stesso nella struttura osservata e identificarsi in una sorta di comunione affettiva (Battaglia, 1995).

"Capacità di partecipare o di avere un'esperienza vicaria dei sentimenti, delle intenzioni o delle idee e talvolta dei movimenti di un'altra persona, al punto da eseguire con il corpo movimenti che li rispecchiano"¹.

Esso venne coniato da Titchner nel 1909, il quale ritenne che il termine più idoneo a tradurre *emfuhlung* dal tedesco fosse la parola "empatia", tratta dal greco *empathia* (sentire dentro), utilizzato in funzione del godimento estetico. Tale termine si diffuse dall'ambito filosofico a quello psicologico con Lipps (1905) che sottolineava che il piacere estetico implica il godimento di un oggetto esterno che non risiede nell'oggetto, ma nel soggetto stesso. Lo studioso riteneva che se si guarda un gesto di una persona si proietta sé stessi sull'altra persona, immedesimandosi in ciò che sta provando e tendendo ad imitare lo stesso gesto in un processo di compartecipazione emotiva, affettiva e cognitiva. Egli applicò tale termine sia al rapporto con gli oggetti che al rapporto sociale, evidenziando la tendenza naturale ad imitare l'emozione condivisa appropriandosi di ciò che l'altro vive. Questo processo è comune a tutte le professioni di cura.

Kohut (1980) ha evidenziato la funzione empatica nel legame tra le persone in particolare nell'analisi della relazione madre-bambino, portando l'attenzione anche su aspetti cognitivi dell'esperienza empatica. Saper cogliere prospettiva e ruolo di un'altra persona è collegato inoltre all'atteggiamento di aiuto e soccorso (Hojat, 2016).

L'empatia è stata studiata anche dal punto di vista neuroscientifico. Nel cervello sono presenti neuroni specchio (D'Alessio 2010; Lavazza 2008) che vengono definiti come una specifica classe di cellule nervose che si attiva sia quando un soggetto compie un'azione e sia quando osserva passivamente un altro (conspecifico e non) realizzare lo stesso atto. Essi simulano il comportamento altrui, dando al soggetto una comprensione dall'interno. La scoperta, fatta agli inizi degli anni '90 da parte di un gruppo di ricercatori di Parma guidati da Giacomo Rizzolatti, è stata una delle più interessanti degli ultimi decenni. I neuroni specchio potrebbero infatti essere lo strumento con cui il cervello di un individuo interpreta ed apprende azioni ed emozioni altrui. Il meccanismo innato di rispecchiamento motorio è al centro del dibattito su empatia, cognizione sociale, origine del linguaggio, teoria della mente, processi evolutivi/adattivi dell'uomo ed eziologia di alcune patologie, tra cui l'autismo e i disturbi dell'apprendimento (Saragosa, 2010).

Secondo Ramachandran (2000), i neuroni specchio sono per la psicologia

1 Definizione tratta dal Webster' S Third New International Dictionary, 1971.

quello che la scoperta del DNA è stata per la genetica. Essi spiegano fisiologicamente la nostra capacità di relazionarci con gli altri. Sembra che il sistema di neuroni specchio funzioni solo quando un soggetto osserva un comportamento che egli stesso ha messo in atto in precedenza. Anche nel riconoscimento delle emozioni vi è un insieme di circuiti neurali che caratterizzano la proprietà a specchio già rilevata nel caso delle azioni.

Sono state evidenziate tre aree della corteccia collegate al “significato del movimento”, (corteccia parietale, dove si decide il movimento, c. premotoria dove vi è la pianificazione di un movimento, c. primaria, base del controllo dei singoli movimenti corporei).

Tale sistema ha un ruolo importante nei processi di comprensione del comportamento altrui. La sua funzione principale è definita *matching function* e consiste nel coordinare le rappresentazioni visive delle azioni con le rispettive rappresentazioni motorie (Umiltà, Kohler, Gallese, Fogassi, Fadiga, Keysers, Rizzolatti, 2001). I risultati dimostrano che l'essere umano riconosce e comprende le azioni altrui tramite dei meccanismi neurali, grazie ai quali riesce ad abbinare, tramite circuiti cerebrali, l'azione osservata con l'azione disposta dall'osservatore. Tale meccanismo di rispecchiamento è valido anche per le emozioni (Singer, 2004).

Una sana empatia esige parametri di integrità di natura fisiologica, psicologica, sociale, ovvero: assenza di lesioni cerebrali deputate alla gestione delle emozioni, assenza di patologie da traumi psichici ostacolanti la percezione e le espressioni proprie ed altrui, contatto e percezione realistica di sé stessi e degli altri, controllo e gestione di emozioni e frustrazioni, integrazione interpersonale armoniosa (Donnarumma, D'Alessio, 2008).

Ritorniamo nei prossimi paragrafi su tali tematiche allo scopo di evidenziare possibili percorsi educativi conseguenti alla nostra analisi teorica.

2. L'intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva è la capacità di porsi in maniera efficace verso agli altri esseri umani e sé stessi, relazionandosi con le proprie ed altrui emozioni e riuscendo a gestirle.

Già Gardner (2013) aveva prospettato un modello di intelligenza multipla che comprendeva le intelligenze intrapersonali ed interpersonali, consistenti nella consapevolezza e conoscenza del proprio mondo interiore e nella destrezza sociale.

Il concetto di intelligenza emotiva è stato coniato da Goleman (2006) che ha cambiato il modo di vedere il ruolo delle emozioni in tutti gli aspetti relativi a salute e benessere nella vita quotidiana, sul lavoro e in ambito educativo. Egli la definisce come capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le emozioni, tanto interiormente quanto nelle nostre relazioni. Queste sono abilità differenti dall'intelligenza accademica che non sempre prepara ad affrontare e superare circostanze difficili o cogliere occasioni nel corso della vita.

Le persone competenti sul piano emozionale sono in grado di controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente: questo si traduce in un vantaggio sia nelle relazioni che nel cogliere le regole implicite che portano al successo. Gli individui con capacità emozionali ben sviluppate hanno anche maggiori probabilità di essere contenti ed efficaci nella vita, mentre coloro che non riescono ad esercitare un certo controllo sulla propria vita emotiva com-

battono battaglie interiori che finiscono per sabotare la loro capacità di concentrarsi sul lavoro e di pensare lucidamente.

L'intelligenza intellettuale e quella emotiva esprimono l'attività di due diverse parti del cervello. L'intelletto si basa su elaborazioni che hanno luogo nella neo-corteccia, lo strato superficiale del cervello, di più recente evoluzione, mentre la parte emotiva è mediata dal sistema limbico situato più all'interno (D'Alessio, 2019). Le due parti, come si può dedurre, interagiscono nella maggior parte dei momenti della vita. Goleman (2004), ispirandosi a Salovey e Mayer (1990) che definirono l'intelligenza emotiva come capacità di monitorare i sentimenti propri e altrui, crea un modello comprendente 5 importanti competenze emotive e sociali che possono essere educate:

- consapevolezza di sé: conoscenza delle proprie emozioni e sentimenti utilizzata nella presa di decisioni, e che comporta fiducia in sé stessi;
- dominio di sé: gestione delle proprie emozioni facilitando i propri compiti, capacità di riprendersi bene dalla sofferenza emotiva;
- motivazione: essere efficienti nonostante insuccessi e frustrazioni, spronare sé stessi per raggiungere i propri obiettivi;
- empatia: percezione dei sentimenti degli altri, comprensione dell'altro e coltivazione della fiducia e della sintonia emotiva;
- abilità sociali: saper gestire le emozioni nelle relazioni e interagire in modo fluido con gli altri.

Individuare percorsi di formazione dell'intelligenza emotiva può essere un potente strumento per gestire processi micro e macro sociali improntati a rabbia, odio e violenza (es. conflitti interpersonali, guerre, fenomeno degli *haters* su internet) contribuendo fortemente alla sostenibilità relativa al benessere emotivo e relazionale del pianeta.

L'intelligenza emotiva può essere appresa. L'amigdala è la parte del cervello responsabile della risposta istintiva ed emozionale dovuta a un evento minaccioso (D'Alessio, 2010) a cui tale struttura reagisce rilasciando adrenalina e cortisolo che provocano irrigidimento dei muscoli, tensione di collo e mandibola, afflusso di sangue alla periferia ed una serie di altre reazioni sugli organi interni. Possono altresì verificarsi problemi mnemonici e confusione mentale. Secondo Goleman (ib.), si può allenare l'amigdala a rispondere in maniera diversa a situazioni stressanti attraverso l'intelligenza emotiva sin dai primi anni di vita.

Un modo efficace per sviluppare l'intelligenza emotiva è la descrizione delle proprie emozioni. Ad esempio in caso di litigio, prima che la rabbia prenda il sopravvento, è utile confrontarsi e spiegare il motivo per cui l'altra persona ci ha feriti, piuttosto che aggredirla. Dare un nome alle emozioni ci aiuta ad avere lucidità nelle situazioni e ad avere reazioni equilibrate; anche coltivare le amicizie è importante e trovare le motivazioni per farlo anche da adulti. Creare occasioni per uscire e trovare punti d'incontro è un importante fattore di salute emotiva.

Alcuni ritengono che l'intelligenza emotiva non sia una reale intelligenza e che la valutazione del QE (quoziente emotivo) sia soggettiva e non affidabile. Altri la collegano alle virtù morali ma, pur essendoci aspetti in comune, epistemologicamente ci si muove su due piani diversi, da un punto di vista etico (D'Alessio, 2018).

Purtroppo c'è ancora scetticismo riguardo all'utilità dell'intelligenza emotiva da parte di chi sostiene che i leader della finanza e dell'economia siano arrivati al successo perché indifferenti alle emozioni altrui. Ci permettiamo di dissentire proprio perché, in termini di sostenibilità, sono stati proprio i personaggi senza

scrupoli, in campo non solo economico ma anche politico e culturale, a rendere insostenibile la vita sul pianeta.

L'intelligenza emotiva è invece innegabilmente connessa al miglioramento della qualità della vita anche in senso ecologico. In "Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia" (Goleman, 2017) vengono illustrati i metodi educativi per sensibilizzare le persone alla crisi climatica e al rispetto degli ecosistemi. Essi consistono nello sviluppare l'empatia per tutte le forme di vita, adottando una sostenibilità comune che metta insieme la vita degli esseri umani, piante e animali. L'intelligenza emotiva è dunque uno strumento tramite il quale si possono raggiungere livelli superiori di benessere globale. Occorrerebbe quindi renderla una disciplina obbligatoria nella scuola, verificando poi se tali sperimentazioni porterebbero a tassi inferiori di bullismo o criminalità nelle scuole e ad un maggior rispetto dell'ambiente di vita.

I percorsi di alfabetizzazione emotiva andrebbero inseriti nei programmi scolastici, facendo sì che le emozioni e la vita sociale siano delle vere e proprie materie di insegnamento. Vi sono recenti interessanti contributi in tal senso (Buccolo, 2019).

Gli argomenti di tali corsi corrispondono ai comportamenti dell'intelligenza emotiva e alle abilità fondamentali consigliati per prevenire i pericoli legati ad un suo mancato sviluppo. I contenuti dell'insegnamento comprendono l'autoconsapevolezza, ovvero il riconoscimento delle proprie emozioni, la creazione di collegamenti tra pensieri, sentimenti e reazioni, il sapere se si decide in base a ragionamenti logici o emotivi.

Le scuole restano per ora le sole istituzioni alle quali la comunità può rivolgersi per la promozione e/o la correzione della competenza emozionale e sociale dei ragazzi, punti di riferimento fondamentali che permettono di raggiungere ogni alunno.

L'alfabetizzazione emotiva richiede due cambiamenti importanti: l'insegnante deve superare i limiti delle competenze professionali tradizionali e partecipare maggiormente alla comunità nella vita scolastica. Lo stile di insegnamento, il modo in cui l'insegnante gestisce la classe è di fondamentale importanza perché ha valenza di esempio per gli studenti. Chi scrive ha fatto inoltre esperienza diretta, come docente, di corsi di alfabetizzazione emozionale mirati per i genitori creando un intreccio tra scuola, genitori e comunità. La cultura scolastica diventa in questi contesti una cultura di "comunità d'assistenza", un luogo in cui gli studenti si sentono rispettati, seguiti e dove si crea un legame tra studenti, insegnanti e scuola stessa.

Numerosi studi (Fedeli, 2006; Ianes, 2007; Mariani, Schiralli, 2012) dimostrano che i benefici dei corsi di competenza sociale ed emozionale si manifestano nel comportamento sia all'interno che all'esterno della classe ed hanno anche ricadute sulla capacità di apprendimento. Si è rilevato che l'acquisizione di una migliore consapevolezza emozionale e un maggiore controllo delle emozioni porta ad una capacità maggiore di saper gestire le emozioni in modo produttivo ed empatico e a migliori capacità di immedesimazione, ascolto e gestione delle relazioni.

3. L'educazione razionale emotiva (ERE)

L'educazione razionale-emotiva è un metodo ideato da Albert Ellis negli anni '80 del secolo scorso e poi elaborato in Italia da Mario di Pietro (Di Pietro, Dacomo, 2007). L'idea di base è che si possa trasmettere benessere alle persone attraverso

le conoscenze sui meccanismi dell'emozione, portandole ad individuare gli aspetti più rilevanti delle proprie emozioni.

L'obiettivo è lavorare sul potenziamento di quei tratti di personalità che creano equilibrio nelle relazioni emotive, sviluppando capacità e strumenti per modificare le proprie reazioni emotive spiacevoli, rendendole più adatte e funzionali. Con ciò non si intende l'eliminazione di tutte le emozioni spiacevoli né quello di ridurre il coinvolgimento in emozioni intense e piacevoli. Lo scopo è educare ad una maggiore capacità di gestire le emozioni spiacevoli, minimizzando l'impatto che esse esercitano nella vita e massimizzando allo stesso tempo l'esperienza di emozioni e stati d'animo positivi.

Il metodo pone l'accento sulla metacognizione, ovvero la conoscenza e la capacità di riflettere sui propri processi di pensiero. In ambito socio-affettivo la metacognizione è la capacità di comprendere i meccanismi cognitivi alla base dell'emozione, in modo tale da attuare una trasformazione delle reazioni più spiacevoli, sviluppando un programma in cui si mettono in pratica i principi dell'ERE, all'interno del quale vengono create circostanze dove i soggetti acquisiscono la consapevolezza dei propri stati emotivi e dei meccanismi cognitivi connessi per avere gli strumenti idonei per affrontare i problemi nella vita quotidiana.

Il percorso di educazione emotiva prevede i seguenti obiettivi: 1) espansione del vocabolario emotivo; 2) distinzioni tra emozioni utili e dannose; 3) individuazione del proprio dialogo interno in situazioni emotive; 4) identificazione delle emozioni in modo corretto.

Nell'ERE il ruolo dell'educatore è cruciale ed è dunque necessaria una previa preparazione di chi attuerà l'intervento. La trasmissione delle abilità è legata alla padronanza personale in tale ambito che passa attraverso l'acquisizione di strumenti e competenze utili a fronteggiare le proprie emozioni attraverso un lavoro su di sé. I requisiti per attuare percorsi di ERE sono i seguenti: formazione personale teorico-pratica; capacità di comprendere e disposizione ad immedesimarsi nei vissuti altrui; calore umano; creatività e fantasia; etica professionale.

Quest'ultimo aspetto è legato alla consapevolezza di formare, nello spirito e nelle idee, le future generazioni, che si traduce in senso di responsabilità perenne. Come affermava Dewey, la scuola è una società in miniatura dove si possiede la possibilità di correggere eventuali comportamenti non idonei, di instaurare rapporti di collaborazione e di cooperazione e di rispetto reciproco. In essa, come sappiamo, i rapporti sono biunivoci: la risposta positiva degli allievi alle proposte dell'educatore è causata dalle qualità capaci di ispirare fiducia, ovvero credibilità, autenticità e congruenza.

Nel percorso di ERE è importante stimolare la creatività sospendendo il giudizio ed evitando di mettere in luce eventuali difficoltà individuali, sottolineando unicamente gli aspetti positivi che emergono durante gli esercizi.

4. L'Emotion Focused Therapy (EFT)

L'EFT è un ulteriore approccio al lavoro con le emozioni, proposto da Greenberg (2010), suo ideatore e autore, con una pluridecennale esperienza di applicazioni in ambito clinico e numerose evidenze scientifiche. Lo studioso, all'interno di una visione dialettica costruttivista che integra biologia e cultura, ritiene che l'emozione sia fondamentale nella costruzione del sé e fattore determinante per l'auto-organizzazione.

Secondo Greenberg le persone, oltre ad avere semplicemente emozioni, vivono nel costante processo di dar loro senso. Un'integrazione della ragione e

dell'emozione si ottiene dunque attraverso un processo circolare continuo, in cui si dà senso all'esperienza simbolizzando le sensazioni percepite dal corpo nella consapevolezza e articolandole nel linguaggio, costruendo così una nuova esperienza. Il modo in cui l'esperienza emotiva è simbolizzata influenza ciò che l'esperienza diventa nel momento successivo. I terapeuti devono quindi lavorare sia con l'emozione che con il significato, apportando e facilitando il cambiamento sia nell'esperienza emotiva che nelle narrazioni in cui sono incorporati.

Nell'EFT, le distinzioni tra diversi tipi di emozioni forniscono ai terapeuti una mappa per l'intervento. Sei sono i principi alla base del processo di elaborazione delle emozioni che guidano gli interventi del terapeuta e servono come obiettivi del trattamento: consapevolezza, espressione delle emozioni, regolazione dell'umore, riflessione, trasformazione, esperienza delle nuove emozioni.

L'efficacia dell'EFT consiste nell'apportare, in tempi brevi, cambiamenti profondi negli schemi emotivi che funzionano automaticamente, spesso connessi alla depressione o a traumi emotivi. Nel momento storico in cui stiamo vivendo, legato alla pandemia, sarebbe particolarmente importante riflettere sull'opportunità di attivare percorsi di EFT che possano fungere da supporto per strati di popolazione colpiti da tali disturbi. La sostenibilità di quest'approccio è legata ai tempi brevi nei quali si svolgerebbe la terapia, il che comporterebbe costi inferiori rispetto ad altri tipi di terapie e possibilità di raggiungere un maggior numero di persone.

Conclusioni

Una reale educazione alla sostenibilità parte dal dialogo fra le diverse scienze, volto a stabilire i principi sovraordinati sui quali fondare un impianto teorico-pratico, alla base di percorsi formativi capaci di condurre il soggetto a quel senso di responsabilità che comporta il rispetto sia per il proprio luogo di origine che per il mondo intero, nella duplice dimensione di amore della propria terra e ad amore per la Terra come patria di ognuno.

La coltivazione dell'ecologia emotiva è fortemente connessa all'ecologia ambientale e viene intesa in una prospettiva di sostenibilità che tenga conto di tutte le dimensioni connesse alla vita umana, biologica, psicologica, sociale, ambientale, legate indissolubilmente in un processo circolare.

In un interessante testo del 2004 "Pedagogia sociale ed intersoggettività educante", Clarizia parla di *ecologia relazionale*, intendendola come educazione-formazione-prevenzione per un ambiente/contexto relazionale ecologico fondato sull'atteggiamento etico-sociale di responsabilità interpersonale-intergenerazionale, al quale concorrono diversi sistemi sociali: familiare, scolastico-universitario, politico-economico-giuridico, giudiziario, assistenziale, sanitario, massmediologico-informativo-comunicativo, ognuno dei quali, a vari livelli e secondo proprie metodologie-strumentazioni, ha una valenza educativa e formativa.

Risulta così evidente che, se oltre alla scuola, anche negli ambienti sanitari o in quelli materialmente produttivi, si promuovessero le dimensioni trattate in questo lavoro, le persone potrebbero sviluppare un maggiore senso di esser parte di un mondo, la Terra, da valorizzare e preservare.

In chiusura citiamo la bellissima enciclica "Laudato si" (2015) che propone un'*ecologia integrale* che comprenda chiaramente le dimensioni umane e sociali, inseparabili dalla questione ambientale. Papa Francesco chiede di avviare a ogni livello della vita sociale, economica e politica un dialogo onesto alla base della strutturazione di processi decisionali trasparenti, ricordando che nessun progetto

sostenibile può essere efficace se non è animato da una coscienza formata e responsabile, suggerendo spunti a più livelli (educativo, spirituale, ecclesiale, politico e teologico) per crescere in questa direzione. Ne citiamo un brano:

“Rivolgo un invito urgente a rinnovare il dialogo sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta. Abbiamo bisogno di un confronto che ci unisca tutti, perché la sfida ambientale che viviamo, e le sue radici umane, ci riguardano e ci toccano tutti. Il movimento ecologico mondiale ha già percorso un lungo e ricco cammino, e ha dato vita a numerose aggregazioni di cittadini che hanno favorito una presa di coscienza. Purtroppo, molti sforzi per cercare soluzioni concrete alla crisi ambientale sono spesso frustrati non solo dal rifiuto dei potenti, ma anche dal disinteresse degli altri”.

Ci auguriamo, per il nostro bene e per quello del pianeta, che questo nostro lavoro possa costituire uno stimolo a far sì che si sviluppi quel dialogo sereno tra le persone che è alla base dell'interesse per gli altri e per la sopravvivenza del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Adler, A. (1957). *Understanding Human Nature*. New York: Fawcett.
- Barbiero, G. (2017) *Ecologia affettiva. Come trarre benessere fisico e mentale dal contatto con la natura*. Milano: Mondadori.
- Battaglia, S. (1995). *Grande dizionario della lingua italiana*. Torino: Utet.
- Bergoglio, J. M. (Papa Francesco) (2015). *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, (cap. 4,5,6). Roma: Paoline Editoriale Libri.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Roma: Franco Angeli.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, F., Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. In *Lifelong Lifewide Learning* VOL. 16, N. 35, pp. 372-398.
- Campisi, F. (2017). *L'empowerment e le competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva*. Isfol OA: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1467>
- Clarizia, L. (2004). *Pedagogia sociale ed intersoggettività educante*. Roma: Seam.
- D'Alessio, C. (2019). *Pedagogia e neuroscienze*. Lecce: Pensa.
- D'Alessio, C. (2010). *Le neuroscienze e l'educazione*. Lecce: Pensa.
- D'Alessio, C. (2018). Virtù e felicità. Una prospettiva per l'educazione morale In Ulivieri, S. (a cura di) *Le emergenze educative della società contemporanea*. Pensa Multimedia.
- D'Alessio, C. (2020). Fondamenti antropologici ed itinerari pedagogici per l'educazione alla cittadinanza. In *Attualità pedagogiche* Vol. 2, n. 1, 2020ISSN 2704-873X.
- Di Pietro, M., Dacomo, M. (2007). *Giochi e attività sulle emozioni*. Trento: Ed. Erikson.
- Donnarumma D'Alessio, M. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudi.
- Donnarumma D'Alessio, M. (1999). *Vedere dal cuore*. Milano: Gribaudi.
- Fedeli, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci Faber.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2004). *Intelligenza emotiva che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Ed. Rizzoli.
- Goleman, D. (2006). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Bergamo: Rizzoli.
- Goleman, D., Bennett, L., Barlow, Z. (2017). *Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*. Roma: Tlon.
- Greenberg, L. S. (2010). Emotion-Focused Therapy: A Clinical Synthesis. In *Focus The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, Vol. VIII, No. 1.
- Hojat, M. (2016) *Empathy in Health Professions Education and Patient Care*. Philadelphia: Springer.
- Hughes, M., Terrell, J. B. (2019) *Team Emotivamente Intelligente. Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*. Milano: Unicomunicazione.it.

- Ianes, D., Demo, H., (2007). *Educare all'affettività*. Trento: Erikson.
- Kohut, H. (1980). *La guarigione del sé*. Torino: Boringhieri.
- Lavazza, A. (2008). Neuroni specchio. Oppure no? In *Le Scienze*, 491 pp, 18-21.
- Lipps, T. (1905). *Psychologische studien*. Leipzig: Dürr.
- Mariani, U., Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Erikson.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. In *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197–208.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2018) *Intelligenza emotiva e coaching. Nuovi strumenti per migliorare i tuoi risultati*. Milano: Unicomunicazione.it.
- Pilotti, L. (2019). *Organizzazioni emotive (intelligenti e creative). Tra welfare aziendale, responsabilità, partecipazione e resilienza*. New York: McGraw-Hill Education,
- Ramachandran, V.S (2000). Neurons and imitation learning as the driving force behind “the great leap forward” in *Human Evolution*. <http://www.edge.org/documents/archive/edge69.html>
- Saragosa, A. (2010). Neuroni Specchio nell'uomo. In *Le Scienze*, 502.
- Singer, T., Seymour, B., Odoherly, J., Kaube, H., Dolan, R.J., Frith, C.D. (2004) Empathy for pain involves the affective but not the sensory component of the pain. In *Science*, 303, 1156 – 1161.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Umiltà, M.A., Kohler, E., Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2001). I know what are you doing: a neurophysiological study. In *Neuron*, Jul 19;31(1):155-65.



*Heritage Education e competenze per lo sviluppo sostenibile.
La salvaguardia del patrimonio culturale
come strategia per la sostenibilità*
**Heritage Education and skills for sustainable development.
Safeguarding the cultural heritage as driver for sustainability**

Glenda Galeotti

Università degli Studi di Firenze – glenda.galeotti@unifi.it

ABSTRACT

The paper offers a reflection on the relation between sustainable development and cultural heritage, emphasizing the role of education and training as enabling factor of the structural change toward sustainability and the spread of *environmental awareness*. This work moves from the first results of the ongoing experimentation within the framework of the National Strategy for Inner Areas promoted by the Ministry of Economic Development, that in Tuscany involves the territories of Casentino and Valtiberina.

L'articolo offre una riflessione sul rapporto tra sviluppo sostenibile e patrimonio culturale, evidenziando il ruolo dell'istruzione e della formazione come fattore abilitante il cambiamento strutturale verso la sostenibilità e la diffusione di una *sensibilità ambientale*. Il contributo muove dai primi risultati della sperimentazione in corso nell'ambito della Strategia Nazionale Aree Interne del Ministero dello Sviluppo Economico che in Toscana coinvolge i territori del Casentino e della Valtiberina.

KEYWORDS

Education Through Heritage, National Strategy for the Inner Areas, Intangible Infrastructures, Territorial Co-Design.

Educazione attraverso il Patrimonio, Strategia Nazionale Aree Interne, Infrastrutture Immateriali, Co-Progettazione Territoriale.

1. Dall'Agenda 2030 all'European Green Deal: l'educazione e la formazione per la transizione verde¹

Il 2020 è stato l'anno della Pandemia da Covid-19 che ha profondamente segnato la vita di tutti gli abitanti della terra, ma anche l'anno più caldo mai registrato a livello mondiale – a pari merito con il 2016 – caratterizzato da una stagione di incendi particolarmente intensa e dal ghiaccio marino artico in forte sofferenza². Secondo alcuni, la pandemia in corso è una delle sfide sistemiche che con molta probabilità andranno ad intensificarsi nei prossimi anni, causate da politiche ed economie orientate dal meccanismo capitalista (Chomsky, 2020) e dal declino della biodiversità (IPBES, 2020). Per far fronte a questo scenario è necessario ripensare radicalmente i nostri stili di vita e le nostre forme organizzative verso un *cambiamento strutturale orientato alla sostenibilità ambientale* che riguarda tutti e chiede l'impegno di tutti.

La sfida della sostenibilità esige, *in primis*, di guardare ai problemi sociali, economici e ambientali – la perdita della biodiversità, le profonde disuguaglianze sociali, le migrazioni, il cambiamento climatico, lo sfruttamento dei lavoratori, etc. – adottando una *prospettiva di analisi e di azione* che li legge multidimensionali, interconnessi e interdipendenti. Essa invita, inoltre, a *stabilire alleanze* fra cittadini, istituzioni, imprese, etc. quali piattaforme collaborative orientate al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso la partecipazione democratica, l'investimento in educazione, la corresponsabilizzazione per l'autodeterminazione.

Su questi presupposti si fonda l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015), in cui viene fortemente sottolineato il sostanziale contributo che un'educazione di qualità, equa ed inclusiva può offrire allo Sviluppo Sostenibile e al miglioramento delle condizioni di vita delle persone, delle comunità e della società. Un'educazione, come si legge nel documento, in grado di proporre opportunità di apprendimento per tutti, favorire l'accesso all'istruzione e formazione adeguate alle esigenze degli individui e del loro contesto di vita, in quanto fattore determinante per rendere il mondo più sicuro, sostenibile e interdipendente (Obiettivo 4). La sua finalità è l'acquisizione di conoscenze e competenze per la promozione di stili di vita sostenibili, dei diritti umani, dell'uguaglianza di genere, della cultura di pace e della non-violenza, della cittadinanza globale, della salvaguardia della diversità naturale e culturale.

L'Agenda è anche riferimento per la programmazione europea del prossimo settennato che intende guidare l'Europa verso la doppia transizione verde e digitale e rendere società ed economie più resilienti e giuste (European Commission, 2020a). L'*European Green Deal* (European Commission, 2019), in particolare, disegna una strategia mirata a costruire un'Europa equa e prospera attraverso l'abbattimento delle emissioni dei gas a effetto serra entro il 2050, una crescita economica separata dallo sfruttamento delle risorse naturali, la loro protezione e quella dei cittadini dai rischi e dagli impatti ambientali negativi. Tale strategia è collegata a una agenda politica (es. creazione dell'Area Europea dell'Educazione entro il 2025 e il "Pact for skill") che vede come principale obiettivo lo sviluppo delle competenze dei cittadini per una transizione verde in grado di garantire l'equità sociale, attuando il primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali: l'accesso al-

1 Il contributo riprende, rielabora e approfondisce i materiali pubblicati dall'Autrice nel volume: Galeotti G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. FUP: Firenze.

2 Fonte: Copernicus Climate Change Service <https://climate.copernicus.eu>.

l'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente per tutti e in tutta l'Unione Europea (European Commission, 2020b).

2. Educazione attraverso il patrimonio per lo sviluppo sostenibile

L'esigenza di rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, flessibili e sostenibili anche attraverso gli sforzi per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo è uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Obiettivo 11). Del resto al patrimonio culturale è stata dedicata un'attenzione crescente nelle politiche promosse da organismi sovranazionali, a partire dal riconoscimento del suo valore estrinseco e dal posizionarlo al centro di strategie per lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2011). Ed esso è attribuito un ruolo chiave per la promozione di una crescita che superi la dimensione puramente economica e valorizzi l'apporto delle comunità locali, un'educazione più inclusiva ed equa attraverso l'apprendimento per tutti e per tutto l'arco della vita, la coesione sociale e il sano sviluppo della società (UNESCO, UNDP, 2013; UNESCO, 2014). Anche il "New European Agenda for Culture 2018-2022" della Commissione Europea (2018) ribadisce il ruolo della cultura e del patrimonio culturale per la costruzione di un'Unione più inclusiva ed equa, in cui cultura e istruzione siano a sostegno dell'innovazione, della creatività, dell'occupazione e della crescita sostenibile.

Nel dibattito accademico, la categoria di patrimonio culturale si è modificata e ampliata nel corso del tempo, consolidando una sostanziale convergenza sull'unitarietà delle dimensioni naturale e culturale e riconoscendo l'imprescindibile dinamicità della relazione tra oggetti e persone (Parracchini, Zingari, Blasi, 2017). L'affermarsi del concetto di patrimonio culturale immateriale, inoltre, ha contribuito al sostanziale slittamento del *focus* dagli artefatti a chi li crea e li utilizza, dalle espressioni culturali a chi le pratica, ribadendo la centralità dell'elemento umano, il quale si esprime nei saperi, nelle competenze, nelle pratiche, nei processi e nelle occasioni di apprendimento (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018).

D'altro canto, sono sempre più numerose le iniziative di rilancio di luoghi, saperi e tradizioni culturali promosse dai cittadini che riorganizzano le relazioni sociali con un impatto positivo sul capitale sociale, umano e ambientale delle comunità (EENCA, 2019). Affrontare le sfide e cogliere le opportunità legate alla salvaguardia dell'eredità culturale, attraverso pratiche collaborative di gestione dei beni culturali in grado di generare valore sociale, ambientale ed economico, contribuisce al superamento di una visione conservativa e rievocativa della tutela del patrimonio sottolineandone la sua dinamicità. Al contempo, viene ammessa una funzione educativa più ampia del patrimonio culturale, la quale si esprime nel potenziale formativo dei contesti di vita, degli eventi interattivi e delle risorse per la loro realizzazione e interpretazione, *embedded* nelle relazioni sociali e nella collaborazione per la cura dell'eredità culturale. In questo dialogo fra le persone con il loro ambiente di vita, gli artefatti e i saperi culturali e ambientali si sviluppano processi apprenditivi legati a esperienze e quadri di senso condivisi, che riconducono a una visione dell'educazione e della formazione come una possibile, alternativa o ulteriore via verso il luogo in cui le persone *sentono di abitare* e realizzano il loro diritto di cittadinanza costruendo il benessere comune (Quaglino, 2011).

Per questa via, è possibile definire l'*Heritage Education* affiancando alla più tradizionale educazione *al* patrimonio quella *attraverso* il patrimonio, la quale esalta le dimensioni relazionali, operative e valoriali ad esso riconducibili e favo-

risce apprendimenti che vanno al di là dei saperi “conservati” in uno specifico bene o pratica culturale. È un’educazione che rafforza l’opportunità di apprendimento informale offerta dal patrimonio culturale e il suo ruolo educativo nei confronti di coloro che lo riconoscono tale, gli attribuiscono valore e si adoperano per la sua salvaguardia, attraverso azioni che sostengono le capacità dei soggetti di divenire *agenti* consapevoli del cambiamento per il miglioramento della loro condizione intellettuali e materiali (Federighi, 2018).

Oltre alla *significatività* che il patrimonio esprime e a cui le persone riconducono il proprio appartenere ad una comunità, la relazione fra i soggetti e l’eredità culturale assume dunque un portato *trasformativo* dei soggetti stessi e dei loro contesti di vita, grazie ad un’azione educativa che attiva le conoscenze, competenze e significati emergenti da tale relazione verso il raggiungimento di determinati obiettivi. In questo modo, l’educazione *attraverso* il patrimonio si orienta allo sviluppo di una *sensibilità per la sostenibilità ambientale* che valorizza il portato formativo dalla salvaguardia e dalla gestione collaborativa dell’eredità culturale e sopporta l’innovazione e la creatività necessarie all’individuazione di soluzioni nuove e migliori ai problemi ambientali, sociali e economici.

3. La Strategia d’Area in Casentino e Valtiberina: l’Atlante del patrimonio culturale immateriale e le competenze per lo sviluppo sostenibile

Nel 2018 in Toscana è stata avviata una delle sperimentazioni previste dalla Strategia Nazionale delle Aree Interne del Ministero dello Sviluppo Economico (MEF, 2014) che vede coinvolti i territori del Casentino e della Valtiberina in una progettualità denominata “Strategia d’Area”³. Questa prevede azioni diversificate e dirette a contrastare lo spopolamento demografico, migliorare della qualità della vita, promuovere la coesione sociale nelle aree decentrate, ma che vantano peculiari processi di antropizzazione e dispongono di importanti risorse ambientali e culturali (Barca, Casavola, Lucatelli, 2014). Una delle azioni della Strategia d’Area in Casentino e Valtiberina ha l’obiettivo di migliorare la qualità dei servizi per l’educazione, l’istruzione e la formazione (Azione 2.2.) e assume il patrimonio culturale e naturale come *driver* di sviluppo locale sostenibile, poiché considerato capace di offrire prospettive di crescita personale e professionale alle giovani generazioni attraverso il rinsaldarsi del legame con il territorio di appartenenza. Tale obiettivo viene perseguito grazie a una serie di attività fra loro integrate e riconducibili alla realizzazione un “Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e Valtiberina” (ispirato al Registro dell’Eredità immateriali di Interesse Locale previsto dalla Convenzione UNESCO del 2003)⁴, con il coinvolgimento di studenti e docenti delle scuole di diverso ordine e grado, “custodi” dell’eredità culturale e giovani promotori del suo rilancio in chiave innovativa e, in una fase successiva, istituzioni, imprese, associazionismo e Terzo settore per la costituzione di una Comunità Educante⁵.

3 La Strategia d’Area è stata approvata dalla Regione Toscana con la Delibera n. 1148 del 22 novembre 2016, quale parte integrante del Protocollo d’Intesa tra Regione Toscana e Unione dei Comuni Montani del Casentino, capofila del partenariato locale: <http://www.regione.toscana.it/strategia-aree-interne> (20/01/2021).

4 È stato siglato un accordo tra Regione Toscana e Unione dei Comuni del Casentino per l’implementazione di una piattaforma online che accolga l’Atlante.

5 Le azioni educative previste nella Strategia di Area sono realizzate in collaborazione con il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università di Firenze, sotto

A partire da una visione della salvaguardia dell'eredità culturale che ne amplia e sostiene la funzione educativa, la realizzazione dell'Atlante passa da interventi ai vari livelli del sistema locale, finalizzati non solo alla raccolta e documentazione della cultura immateriale locale ma a rafforzarne il potenziale formativo nella prospettiva dello sviluppo sostenibile. L'Atlante diviene, dunque, risorsa formativa per le scuole e gli abitanti e, al contempo, un contenitore di risorse e potenzialità per la proposta di itinerari del turismo esperienziale sostenibile, di percorsi e incontri tra i turisti e gli abitanti del territorio su tradizioni, ritualità e "saper fare" locale. In altre parole, l'Atlante non rappresenta il fine dell'azione educativa, ma il mezzo attraverso il quale promuovere *un'alleanza per la diffusione della cultura della sostenibilità ambientale, sociale ed economica* che costituisce una base conoscitiva, competenziale e formativa trasversale a tutta la Strategia d'Area.

L'attività ha preso avvio con una ricerca-azione (Baldacci, 2014) per identificare percorsi educativi rivolti alle scuole primarie e secondarie del territorio, dedicati alla scoperta

dell'ambiente e della realtà storico-culturale e orientati allo sviluppo di competenze per lo sviluppo sostenibile⁶.

Questa è stata l'occasione per valorizzare l'apporto dell'educazione informale attorno al patrimonio culturale locale all'interno di contesti educativi formali, attraverso una co-progettazione che ha visto coinvolti insegnanti, giovani tutor, i custodi dell'eredità culturale (artigiani, anziani, imprenditori locali, etc.), ed esperti. I primi prodotti della ricerca-azione ancora in corso sono:

- linee guida condivise per la realizzazione di attività educative a partire dalla problematizzazione della relazione tra patrimonio immateriale e sviluppo sostenibile e le proprietà emergenti da tale relazione;
- "Laboratori di educazione attraverso il patrimonio per lo sviluppo sostenibile" quali percorsi educativi per gli studenti e frutto della co-progettazione tra scuola e territorio, che si avvale di metodi didattici ispirati alla "ricerca con" (Fielding, 2001) e al *problem-based learning* collaborativo (Darling-Hammond, 2011);
- un quadro di competenze per lo sviluppo sostenibile correlato al processo educativo di costruzione dell'Atlante e ai risultati di apprendimento dei Laboratori⁷ (Tabella 1).

la supervisione scientifica della prof.ssa Giovanna Del Gobbo e il coordinamento dell'attività di ricerca dell'Autrice.

6 La sperimentazione è stata avviata nell'A.S. 2018-2019 e ha coinvolto: 58 insegnanti degli Istituti Comprensivi dei due territori; 10 tutor; 18 classi in cui sono stati realizzate le sperimentazioni educative. Nell'A.S. 2019-2020 è stata effettuata la formazione e la co-progettazione del Laboratorio con 30 insegnanti e 4 tutor; la sperimentazione con le classi è stata sospesa a causa dell'emergenza sanitaria e verrà auspicabilmente realizzata nella primavera del 2021.

7 Il quadro di competenze nasce dalla rielaborazione di quelle identificate e testate dal progetto europeo "A Rounder Sense of Purpose" <<https://aroundsenseofpurpose.eu/a-rounder-sense-of-purpose-publications/>>(01/2021).

AREA DI COMPETENZA	COMPETENZE “ATLANTE PATRIMONIO IMMATERIALE”
DINAMICITA’/VITALITÀ DELL’ELEMENTO (COSA). Quali sono le principali caratteristiche dell’elemento del patrimonio immateriale identificato?	
Sistemica	Comprendere le caratteristiche chiave di un elemento del patrimonio culturale, considerando le relazioni che intrattiene nei sistemi complessi in cui è inserito, come gli ambienti di naturali e di vita, le comunità umane, etc. (riferimento ai concetti quali interdipendenza, non-linearità, auto-organizzazione ed emergenza).
	Applicare ai sistemi di cui il patrimonio fa parte, punti di vista e piani diversi: considerando le differenti dimensioni, connessioni e interazioni muovendosi in modo flessibile tra prospettive analitiche e olistiche utilizzando diversi tipi di logica e di pensiero.
Valutazione	Riflettere criticamente sulla costruzione dei problemi legati all’elemento del patrimonio identificato e non solo sulla loro soluzione
	Distinguere tra fatti, ipotesi e opinioni, compresi i propri
	Formulare una domanda, un problema o una sfida attorno all’elemento individuato (sfida di salvaguardia/sostenibilità)
SENSO DI APPARTENENZA/COMUNITÀ DI RIFERIMENTO (CHI) Chi sono i portatori di interesse sul problema individuato e possono aiutare ad analizzarlo?	
Azione	Progettare e pianificare azioni per attivare processi di ricerca informazioni Individuare un corso di azione coerente per affrontare le sfide legate all’elemento, basandolo sulle proprie esperienze
	Attivare processi di ricerca informazioni Raccogliere informazioni ed analizzarle al fine di formulare una propria opinione/pensiero rispetto ad un determinato tema, pur restando aperti alle alternative
Responsabilità	Raccogliere informazioni ed analizzarle al fine di formulare una propria opinione/pensiero rispetto ad un determinato tema, pur restando aperti alle alternative
	Prendere decisioni, in accordo con i propri valori, anche in contesti di ambiguità, incertezze, contraddizioni e problemi
Partecipazione	Condividere idee e esperienze per lavorare assieme ad altri per raggiungere un obiettivo
	Sviluppa la capacità degli studenti di riconoscere il proprio potenziale contributo verso le trasformazioni della società necessarie per lo sviluppo sostenibile
INTERGENERAZIONALITÀ/INTERCULTURALITÀ (COME) Come sostenere rafforzare il contributo del patrimonio allo sviluppo sostenibile (azioni di salvaguardia)?	
Visione del futuro (dimensione temporale)	Riconoscere le relazioni e le possibili evoluzioni tra visioni del mondo, sviluppi e azioni, del passato, del presente, di un futuro prossimo e lontano.
	Prevedere come gli elementi del patrimonio possano evolversi o verificarsi nel tempo, valutando criticamente i processi di cambiamento nella società.
Trans-culturalità (dimensione spaziale)	Identificare ed esprimere in un determinato contesto i propri valori e punti di vista esplicitandone i punti di forza e le limitazioni.
	Prevedere come gli elementi del patrimonio possano collocarsi in una dimensione spaziale precisa, evidenziando gli aspetti di continuità trans-culturale.
	Collaborare in contesti multi-, inter- e transdisciplinari
	Collaborare in contesti interculturali e intergenerazionali

Tabella 1: Le competenze rafforzate dal processo di costruzione dell’Atlante del Patrimonio Immateriale (Galeotti, 2020).

Nell'anno in corso della sperimentazione è stato avviato un intervento formativo rivolto a enti locali, istituzioni scolastiche e altre organizzazioni del territorio, i cui membri sono riuniti in un gruppo di lavoro per definire in maniera congiunta un documento di programmazione dell'offerta educativa territoriale (Piano Educativo Zonale). Tale intervento si propone di riqualificare e rilanciare la proposta formativa territoriale indirizzata a target diversi (bambini, giovani, adulti), con uno specifico *focus* sul patrimonio culturale per lo sviluppo sostenibile e l'integrazione tra educazione formale, non formale e informale (Figura 2).



Figura 1: Il piano complessivo della Strategia d'Area per la promozione dello sviluppo sostenibile attraverso l'educazione al patrimonio (elaborazione dell'Autrice).

Conclusioni

L'“Atlante del patrimonio culturale immateriale del Casentino e Valtiberina” è divenuta un'opportunità per comprendere il contributo di saperi e pratiche attorno al patrimonio culturale a quel cambiamento strutturale orientato alla sostenibilità ambientale necessario per affrontare le sfide del nostro tempo. La sua realizzazione passa, infatti, da un'educazione orientata allo sviluppo delle capacità per promuovere interpretazioni e azioni interconnesse e interdipendenti e rafforzare le alleanze fra i soggetti individuali e collettivi in funzione del bene comune. Il nodo cruciale di questo lavoro educativo è il suo essere capace di riconnettere i diversi livelli del sistema – quello micro dell'azione educativa con le scuole del territorio, quello meso della co-progettazione territoriale e della collaborazione inter-organizzativa e quello macro dei programmi e delle politiche territoriali – coniugando il passato dell'eredità culturale, con il presente dell'azione educative ed il futuro dello sviluppo sostenibile. Attraverso questo impegno che coinvolge tutta la comunità ed estende a essa la responsabilità di pensare e agire per un futuro desiderabile si procede verso la creazione di quelle *infrastrutture intangibili* che collegano vita culturale, apprendimenti, opportunità formative e di networking, ICT, etc., sostengono le trasformazioni sociali e il miglioramento della qualità dell'educazione e dell'apprendimento (Haskel & Westlake, 2019). Queste giocano un ruolo sempre più cruciale per lo sviluppo sostenibile dei territori, in quanto permettono di sfruttare a pieno il potenziale dei contesti e l'investimento in creatività, innovazione, apprendimento diffuso, puntando su ecologie dinamiche e auto-sostenibili tra asset materiali e immateriali (Beunderman et al., 2019).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9/1, 387-396.
- Barca F., Casavola P., Lucatelli S. (2014). *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance territoriale*. Materiali Uval., 31.
- Beunderman J., Johar I., Treger C. (2019). *Network of City Endowments*. Nesta: London.
- Chomsky N. (2020). *Crisi di Civiltà. Pandemia e Capitalismo*. Ponte Alle Grazie: Firenze.
- Darling-Hammond L. (2011). Policy frameworks for new assessments. In Griffin, P., McGawand B. Care E. (eds.). *Assessment and teaching 21st century skills*. Springer: Heidelberg.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale*. Aracne: Roma.
- European Commission (2020a). *Commission Work Programme 2021*. European Commission: Bruxelles.
- European Commission (2020b). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission: Bruxelles.
- European Commission (2019). *The European Green Deal*. European Commission: Bruxelles.
- European Commission (2018). *New European Agenda for Culture 2018-2022*. European Commission: Bruxelles.
- EENCA (2019). *Platforms on the future heritage: A problem solving approach*. <http://www.eenca.com/index.cfm/publications/report-on-the-dublin-platform-on-heritage-and-social-innovation/> (01/2021).
- Federighi P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In P. Federighi (a cura di). *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press: Firenze.
- Fielding M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?. *Forum for Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 43(2), 100-110.
- Galeotti G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press: Firenze.
- IPBES (2020). *Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. IPBES: Bonn.
- Haskel J., Westlake S. (2019). *Capitalism without Capital: The Rise of the Intangible Economy*. Princeton University Press: Princeton.
- MEF (2014). *Documento di Economia e Finanza 2014: il Programma Nazionale di Riforma*. Ministero dell'Economia e delle Finanze: Roma.
- Quaglino G. P. (2011). *La scuola della vita*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- UNESCO (2014). *Florence declaration on the links between biological and cultural diversity*. <www.landscapeunifi.it/images/pdf/UNESCO-CBD_JP_Florence_Declaration.pdf> (01/2021).
- UNESCO (2011). *Culture and development*. UNESCO: Parigi.
- UNESCO (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*. UNESCO: Parigi.
- UNESCO, UNDP (2013). *Creative Economy Report. Widening local development pathways*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232266E.pdf>> (01/2021).
- United Nation (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>> (01/2021).



Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni.
Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo
**Community development and its representations:
A qualitative research in the province of Cuneo**

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino – federico.zamengo@unito.it

ABSTRACT

The community-development approach represents an interesting research field for educational studies: in particular, it represents an useful tool to promote sustainability. Although, the concept of community is not clear in the social sciences because it involves complex questions. Starting from this perspective, this essay suggests some considerations on this issue: in particular, it derives its perspective from a qualitative research conducted in the Province of Cuneo. Through the analysis of the point of view of educators, social workers and active citizens involved in processes of community development, it will therefore stress some aspects of the question from an educational point of view.

L'approccio dello sviluppo di comunità rappresenta un ambito di ricerca interessante per l'ambito educativo poiché in grado di promuovere il paradigma della sostenibilità. Tuttavia nelle scienze sociali, il concetto di comunità chiama in causa anche alcuni aspetti problematici. A partire da queste considerazioni, il contributo propone alcune riflessioni sul tema che si originano da un lavoro di ricerca qualitativo condotto nella Provincia di Cuneo. Attraverso l'analisi delle testimonianze di educatori, assistenti sociali, operatori socio-sanitari e semplici cittadini impegnati nello sviluppo di comunità, si propone di mettere a fuoco alcuni degli elementi caratteristici di questo approccio, dal punto di vista pedagogico.

KEYWORDS

Community development; Community; Metaphor; Life history interview; Social work.

Sviluppo di comunità; Comunità; Metafora; Intervista life history; Lavoro sociale.

1. Introduzione

Promuovere azioni ispirate al paradigma della sostenibilità, come evidenzia il Preambolo dell'Agenda 2030, suppone la necessità di riconoscere "l'interconnessione, l'indivisibilità e il bilanciamento delle tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale e ambientale" (Onu, 2015). In particolare, in riferimento all'Obiettivo 11, "Rendere le città, gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili", l'approccio dello sviluppo di comunità, nelle sue molteplici declinazioni, sembra costituire un ambito di studio promettente poiché è volto a valorizzare le interazioni sociali tra persone e contesti, in vista del miglioramento della qualità della vita dei territori in termini di sostenibilità. In generale, riferirsi all'approccio dello sviluppo di comunità significa sostenere la costruzione di contesti capaci di attivare le persone che vivono in un determinato territorio in relazione ai propri interessi e necessità, attraverso la promozione di una cultura partecipativa e democratica, al fine di promuovere l'empowerment personale e sociale (Ripamonti, 2018; Twelvetrees, 2017; 2008; Caldarini, 2008; Martini & Torti, 2003; Noto & Lavanco, 2000).

Se la relazione tra il paradigma della sostenibilità e l'approccio dello sviluppo di comunità ci sembra promettente, dal punto di vista pedagogico occorre però sgomberare il campo da alcuni possibili equivoci rispetto a cosa significhi "sviluppare comunità".

In primo luogo, valorizzare e promuovere le relazioni tra persone e contesti di vita non deve essere confusa come una claustrofobica difesa di confini (naturali o sociali che siano) legittimando, *tout court*, il localismo. Più semplicemente significa riconoscere il ruolo che possono rivestire per la formazione personale le diverse conformazioni architettoniche, urbanistiche e naturali di un territorio. La "fisica" di un territorio e la parallela rappresentazione che le persone elaborano di esso, ovviamente, non determinano chi siamo, ma sono aspetti che «entrano a far parte delle trame e dell'ordito attraverso cui si costruiscono le storie di vita» (Tramma, 2019, p. 81).

In secondo luogo, seppure il livello globale delle interazioni socio-economiche abbia notevolmente ridotto le distanze spazio-temporali, nello stesso tempo tale tendenza ha evidenziato il persistere della necessità di ancoraggio ad un territorio locale. Il locale non scompare con la globalizzazione, ma diviene «elemento centrale non solo come spazio di localizzazione dell'attività dell'individuo, ma come matrice delle interazioni sociali e cognitive che lo unisce al livello globale», dando vita a quello che può essere definito come un *glocal-milieu* (Maggiotta, 2018, p. 216). Affrontare il tema della comunità in ambito pedagogico significa dunque riconoscere al concetto un indubbio valore orientativo per le pratiche educative, ma al tempo stesso essere consapevoli anche dei chiaroscuri e delle possibili contraddizioni che lo attraversano (Tramma, 2009).

In questa sede ci preme evidenziare alcuni risultati di una ricerca qualitativa condotta sul tema, intervistando professionisti che svolgono un lavoro di sviluppo di comunità (educatori, assistenti sociali, operatori socio-sanitari, semplici cittadini "portatori di interesse") in un'area circoscritta della Provincia di Cuneo. L'obiettivo della ricerca si è concentrato sulla comprensione, seguendo una logica bottom-up, di cosa possa significare "sviluppare comunità" a partire da quelle figure professionali che orientano il proprio agire all'interno di questo *frame* teorico e operativo.

2. Il progetto e il contesto di ricerca

Dalle premesse suindicate, trae le mosse l'attività di ricerca condotta all'interno del progetto #Com.Viso realizzato grazie a un finanziamento del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma Interreg V-A Francia-Italia ALCOTRA (2014-2020) che ha visto la collaborazione, sul versante italiano della ricerca, tra il Consorzio socio-assistenziale "Monviso Solidale" e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, con particolare riferimento al Polo Universitario di Savigliano. L'obiettivo generale del progetto consisteva nell'individuare possibili azioni e ambiti di intervento attraverso cui sostenere il miglioramento della qualità della vita e l'incremento della partecipazione dei cittadini nei territori attorno al Monviso, con particolare riferimento ai giovani e alle persone fragili (anziani e adulti in difficoltà). In questo quadro generale, la ricerca si poneva l'obiettivo di approfondire il tema dello sviluppo di comunità, offrendo un possibile profilo del ruolo dell'animatore sociale nei contesti studiati.

Due quesiti di fondo hanno guidato la ricerca: quali sono i significati attribuiti alle locuzioni "sviluppo di comunità" e al "lavoro comunità" nelle aree oggetto di indagine? A partire dal "sapere dell'esperienza" degli operatori, quali azioni, strategie e competenze risultano necessarie per chi intende promuovere l'attivazione e la trasformazione di un contesto comunitario?

L'attività di ricerca sul versante italiano è stata realizzata in Provincia di Cuneo, coinvolgendo la città di Saluzzo (17.000 abitanti), situata nel Piemonte sud-occidentale, alle pendici del Monviso e la Valle Varaita, un'area alpina confinante con la città stessa che comprende comuni di modeste dimensioni e conta, nel suo complesso, circa 4.500 abitanti. Non si tratta, ovviamente, di due realtà tra loro confrontabili dal momento che ci si trova di fronte a due contesti di vita eterogenei: per numerosità e composizione demografica, risorse disponibili e necessità avvertite dalla popolazione, solo per evidenziare alcune differenze chiaramente evidenti. Al di là di queste difformità, che non contraddicono il lavoro di ricerca dal momento che non si tratta di dare vita a un confronto tra le due realtà territoriali, questo contesto di ricerca si mostra particolarmente interessante. Intanto perché nella città di Saluzzo, dagli inizi degli anni Duemila, è andato intensificandosi un lavoro socio-educativo ispirato allo sviluppo di comunità: educatori, operatori socio-sanitari e assistenti sociali sono quindi figure professionali che possiedono un indubbio sapere dell'esperienza. Inoltre, all'interno degli obiettivi più generali del progetto, il percorso compiuto da queste figure professionali può rivestire un ruolo fondamentale, in vista della possibile estensione dell'approccio dello sviluppo di comunità anche nel contesto alpino della Valle Varaita.

2.1 Il quadro teorico: la comunità come un concetto problematico

La rivitalizzazione delle reti del territorio, l'incremento della partecipazione democratica dei cittadini rispetto alla propria comunità di appartenenza, la promozione dell'empowerment sociale sono aspetti centrali dell'approccio allo sviluppo di comunità; elementi questi ampiamente condivisibili, ma, così come accade in relazione a molti altri temi in ambito sociale – su tutti la locuzione stessa "innovazione sociale" – anche questo costrutto corre il rischio di suscitare un ampio consenso, ma di connotarsi anche per una certa indeterminatezza (Barbera & Parisi, 2019).

Dal punto di vista delle scienze sociali, alcuni anni fa veniva evidenziato quanto dopo le prime formulazioni dei maestri della sociologia, quali Durkheim, Tönnies

e Weber, il concetto di comunità fosse entrato in crisi, costituendo una “traccia” euristica più flessibile piuttosto che una vera e propria categoria organica (Bagnasco, 1999). Per contro, nell’epoca attuale la nozione di comunità è tornata prepotentemente alla ribalta, non senza una certa ambiguità: come reazione all’individualismo imperante, all’allentamento dei legami sociali e al prevalere del mito dell’efficientismo che anziché ampliare le possibilità di azione, tenderebbe piuttosto a «imporre una grave perdita di libertà agli individui» (Taylor, 2011, p.12). Riferirsi alla comunità potrebbe rappresentare una risposta che, in qualche modo, individui in essa una *comfort zone*, in cui prevarrebbero i legami sociali di prosimità, di accoglienza e solidarietà, in opposizione alla parcellizzazione e all’utilitarismo contemporanei. D’altro canto, questa «voglia di comunità» tipica dell’epoca contemporanea, così come è stata immortalata da Zygmunt Bauman (2003), nasconde delle insidie e non poche opacità, poiché talvolta appare arroccarsi in un localismo regressivo (Ripamonti, 2019) che contiene al suo interno pretese rivendicazioni di auto-sussistenza, fino a legittimare legami sociali capaci di soffocare ogni autonomia individuale e ogni espressione di pluralismo (Fistetti, 2003; Pulcini, 2009).

Tuttavia, l’accezione romantica -comunità immaginata come spazio idilliaco – e la declinazione “minacciosa” – comunità che fagocita l’individuo – appaiono come i due poli all’interno del *continuum comunità* che devono essere dialetticamente considerati. Dal nostro punto di vista, infatti, questo significa riconoscere, di fatto, i connaturati rischi di qualsiasi interpretazione unilaterale della comunità, in un verso o nell’altro. Per evitare un pericoloso dogmatismo occorre quindi mantenere un atteggiamento problematico, specie quando, in prospettiva pedagogica, se ne auspica in modo critico una sua promozione e un suo “sviluppo”.

2.2 Il quadro metodologico

La metodologia di ricerca utilizzata per indagare le rappresentazioni del lavoro di comunità da parte dei professionisti si colloca all’interno del filone di ricerca dell’intervista di tipo biografico (Formenti & West, 2018; Merrill & West, 2012; West et al., 2007; Atkinson, 2002), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi di origine tedesca (Chamberlayne et al. 2000; Alheit, 1982). Le interviste condotte si rifanno all’approccio narrativo di tipo «life history» (Alheit & Bergamini, 1996; Alheit, 1982, 2015; Bichi, 2000, 2007): proprio in quanto intenzionalmente mirate a sollecitare la storia, in questo caso professionale, della persona, hanno preso avvio attraverso lo “stimolo” aperto: «tell me about...» (Merrill & West, 2012, p. 122). Esse hanno coinvolto circa quaranta soggetti: sono state condotte a metà del 2019 e il numero degli intervistati è stato equilibrato nelle due aree oggetto di indagine.

Accanto ai professionisti, nell’ottica propria del lavoro di comunità, sono stati intervistati anche alcuni decisori politici e soggetti dell’associazionismo locale, considerandoli testimoni privilegiati di quelle realtà (Bifulco, Facchini, 2013). Dopo aver identificato, in prima battuta, un piccolo gruppo di operatori dei servizi (educatori, operatori socio-sanitari, assistenti sociali) la scelta dei partecipanti è avvenuta poi a cascata: alla luce delle osservazioni, dei suggerimenti o dei richiami degli stessi intervistati sono stati individuati altri soggetti “portatori di interesse” ai fini della ricerca. Dal momento che, infatti, il committente era interessato ad esplicitare alcuni aspetti specifici dell’approccio allo sviluppo di comunità, la se-

lezione intenzionale dei partecipanti ha consentito di cogliere le “reti” attive nella comunità stessa e di individuare nel modello *life history* la possibilità di intercettare quelle persone che potessero rappresentare un’effettiva risorsa per il tema di ricerca (Glaser, Strauss, 2009).

Le interviste sono state trascritte da parte del ricercatore, revisionate dall’intervistato e quindi analizzate attraverso un processo di codifica sistematica del testo (Alheit, Bergamini, 1996; Atkinson, 2002; Coffey, Atkinson, 1996). Questa analisi ha permesso di comprendere e interpretare alcuni aspetti cruciali delle politiche, delle poetiche e delle pratiche del lavoro di comunità (Aime, 2020; Zanini, 2019; Cohen, 1985). La scelta del modello di intervista *life history* trova, infine, un’ulteriore legittimazione rispetto a ciò che il lavoro di ricerca-azione si proponeva di mettere in moto: le narrazioni dell’esperienza a cui le interviste danno luogo non costituiscono solo un racconto soggettivo, possono a tutti gli effetti diventare altresì un’occasione di riflessione, di confronto e di trasformazione personale dei soggetti che partecipano alla ricerca (Mezirow, 2003). Non di rado nelle narrazioni raccolte gli intervistati hanno evidenziato che l’intervista è stata per loro occasione di “ripensamento” della propria attività quotidiana e possibilità per acquisire maggiore consapevolezza rispetto ai punti di forza e criticità del proprio agire professionale in seno allo sviluppo di comunità.

3. Le metafore dello sviluppo di comunità

La complessità della questione che abbiamo fin qui tratteggiato non sfugge a coloro che sono impegnati quotidianamente nel lavoro di promozione a sostegno della costruzione di legami comunitari. Nella fase di interpretazione delle trascrizioni delle interviste, uno degli aspetti più interessanti, infatti, è costituito dalla ricchezza di suggestioni metaforiche contenute nelle narrazioni degli intervistati. Il ricorso ad immagini evocative e metafore si fa denso allorché gli interlocutori cercano di esplicitare concetti astratti e/o sfuggenti, come nel caso della parola “comunità”, o quando si soffermano nel tentativo di descrivere il proprio lavoro.

Per indagare il sapere dell’esperienza si è pertanto optato di approfondire la ricchezza di queste immagini proposte dagli interlocutori, intravedendo nella composizione metaforica una possibilità utile ai fini della ricerca poiché esse «danno senso alla nostra esperienza [...] forniscono una struttura coerente, illuminando alcuni aspetti, e lasciandone in ombra altri» (Lakoff & Johnson, 1982, p.161). Nella consapevolezza che il costruttore di metafore in qualche modo “mente” (Eco, 1984) e che esse offrono una prospettiva parziale del tema proprio perché frutto dell’elaborazione soggettiva dell’intervistato (Scheffler, 1972), in accordo con la tradizione pedagogica siamo altresì convinti che le metafore raccolte possano costituire un valido strumento euristico anche per la nostra analisi, in modo particolare, in relazione alle rappresentazioni che gli operatori sul campo hanno costruito dello sviluppo di comunità (Strongoli, 2017; Baldacci, 2010; 2006; Lakoff & Johnson 1982, Scheffler, 1972).

3.1 La comunità: dall’orchestra al tornello

Analizzando le rappresentazioni fornite dagli interlocutori, è possibile individuare la compresenza di metafore convenzionali o “chiuse” (Lakoff & Johnson 1982; Eco, 2016), e di altre che invece appaiono “vive”, capaci cioè di *donne à penser*, co-

gliando le contraddizioni e le ambiguità del concetto stesso di comunità, stimolando la riflessione (Ricoeur, 1976). Le prime evocano una visione organica della comunità che permane nell'immaginario collettivo, in quell'accezione romantica di cui si è detto in precedenza, dove emergono i tratti dello spazio rassicurante, in cui ciascuno ha un proprio ruolo e una propria funzione. Le seconde, più aperte, pur non negando la dimensione costruttiva del concetto, sono anche in grado di restituirne l'intrinseca problematicità.

Lungo questa linea interpretativa, la comunità è rappresentata, ad esempio, come un'orchestra, cioè *persone che suonano strumenti totalmente differenti, ma sono legate dalla stessa passione* (Intervista 27), oppure come un bosco, in cui *ogni essere vivente ha un ruolo ben preciso: ci sono alberi maestosi, molto evidenti, che hanno un ruolo, ma anche gli insetti microscopici che contribuiscono anche loro alla crescita del bosco. Ognuno ha un suo ruolo, c'è un ecosistema, c'è un equilibrio, c'è sintonia, una sinergia e poi ci sono gli elementi esterni* (Intervista 31). In altre rappresentazioni questa dimensione organica permane, ma è attraversata anche da elementi di criticità, in cui viene rimarcata la difficoltà delle relazioni di prossimità e la fatica di questi vincoli che appaiono solo superficialmente accoglienti: l'immagine del cortile proposta in un'intervista evoca tutt'altro che la solidarietà della piccola comunità: *le nostre realtà sono piccole, come un cortile, ma il paradosso è che ci sono, sì, poche persone ma ci sono più problemi o differenze di comunicazione di quanto ci si potrebbe aspettare, invidie, magari più che in una grande città* (Intervista 23).

Una buona parte degli intervistati sembra cogliere l'ambiguità della comunità, fornendo metafore, per così dire, più problematiche. È il caso, ad esempio, dell'identificazione della comunità come un minestrone: *è indefinito, tu vedi tanti pezzi dentro, magari non è molto piacevole alla vista, però se lo mangi sai che ti fa bene* (Intervista 11), in cui la tensione tra soggetto e collettività è ben evidente: a sottolineare che si corre il rischio di essere solo "un pezzo" di una minestra informe, anche se, nonostante questo, il "piatto" è salutare. E ancora, la comunità, più che essere immaginata come un luogo ben definito, è rappresentata come uno spazio di transito: suggestiva, in questo senso, l'immagine offerta del tornello: *il tornello rappresenta l'idea che ho di comunità: perché il tornello è uno spazio che permette il movimento di entrata e uscita delle persone [...] talune lavorano solo in quel territorio, altre invece ci tornano a dormire, ma tutte in qualche modo fanno parte di quello spazio* (Intervista, 31). In questo caso la comunità è pensata come un confine: nel momento stesso in cui viene posto, esso offre la possibilità di mettere in relazione le persone, senza la pretesa di sostanzialità o di fissità. Questa lettura sembra essa quella più vicina ad un'idea complessa di comunità, nella quale l'elemento che viene considerato "comune" non è già dato in partenza (legame di sangue, identità territoriale), ma piuttosto si realizza a partire dalla comune esposizione relazionale dei soggetti all'interno di un contesto (Nancy, 2013; Esposito, 1998), con uno sguardo rivolto al futuro, piuttosto che legittimato dal passato.

3.2 Sviluppare comunità: un movimento invisibile

Se le suggestioni metaforiche sono in grado di restituire un'immagine a diversi livelli di complessità rispetto all'idea di comunità diffusa tra gli intervistati, sul piano delle rappresentazioni di cosa significhi "sviluppare" comunità e quindi, inevitabilmente, sul piano delle azioni professionali, le testimonianze raccolte sono accomunate da un nucleo di fondo condiviso: fare lavoro di comunità significa dare vita a un movimento che ammette, accanto alla ricorrenza del termine atti-

vazione, anche le accezioni di “sosta” e “indietreggiamenti”. In questo passaggio di un’intervista si paragona, ad esempio, il lavoro di comunità ai passi della danza: *è una danza, dove c’è un ritmo, che potrebbe essere lento, poi un po’ più veloce, magari sai dove vorresti portare il tuo partner, ma devi anche accettare che di porti lui. È un lasciarti portare insomma* (Intervista, 26); e ancora, il movimento a cui conduce lo sviluppo di comunità è *continuo, sinuoso e non ti permette di restare nella nicchia del tuo ufficio* (Intervista 1). Una sorta di moto perpetuo e costante, seppure con intensità diverse, che non avrebbe mai una conclusione definitiva: il lavoro di comunità *non finisce mai* (Intervista 7). In questa prospettiva un interlocutore esprime il lavoro di comunità come un lavoro che si sostanzia nell’immagine della chiocciola: *segue un movimento che va dal piccolo al grande; ma anche perché questo significa incominciare dalle piccole azioni: se fai proposte troppo grosse all’inizio, diventa dispersivo, allontani o forzi le persone, in ogni caso le spaventati* (Intervista 12).

Nel moto continuo che configura il lavoro di comunità, le azioni professionali vivono la dialettica tra visibilità e invisibilità: *se costruisci un muro, fai il muratore, il tuo lavoro è ben visibile* (Intervista 4), mentre lavorare per la costruzione di reti e processi di attivazione è senz’altro più complesso, anche dal punto del riconoscimento sociale del proprio mandato. Osserva in proposito un intervistato: *chi lavora in questa prospettiva è una formica perché fa un lavoro poco visibile, ma molto utile. È colui che sa portare alla luce pezzi di comunità e per questo non può essere centrato su se stesso, ma sul processo che attiva con gli altri* (Intervista 28).

In sintesi, se il lavoro educativo sfugge a descrizioni troppo rigide, anche il lavoro di comunità difficilmente è profilabile in modo netto: giocando la propria dimensione tra la visibilità (l’essere riconosciuto come una figura professionale attiva su un territorio), e l’invisibilità (mettere al centro i processi che attiva e non la propria figura professionale), la caratteristica di questo operatore sembra essere l’esercizio della mediazione, al pari di ogni professionalità educativa (Nosari, 2020). In questi termini, allora chi opera in questa prospettiva sembra essere un po’ come un elettricista *perché ci si deve avvicinare alla realtà con molte cautele e attenzioni: è un lavoro molto artigiano perché tu puoi mettere in fase le persone oppure produrre un cortocircuito* (Intervista 3), ma anche come un traduttore *perché devi saper tradurre in parole quello che sta succedendo. Il traduttore è colui che avvicina i linguaggi, usa delle parole per mettere agli altri di intendersi* (Intervista 26).

Rispetto alle immagini più classiche richiamate dall’idea di comunità, gli spunti offerti dalle interviste degli operatori appaiono maggiormente problematizzanti: sul piano del quotidiano, il lavoro di comunità sembra vivere pienamente alcune delle antinomie che sono proprie anche del lavoro educativo: presenza e assenza, visibilità e invisibilità, orientare e lasciarsi orientare, solo per citarne alcune. Attualmente è in corso una ripresa della ricerca che assume più i connotati di una proposta formativa: essa permetterà di approfondire i temi emersi dalle interviste e trarrà le mosse a partire dalle immagini figurate succitate, dando vita a un confronto tra metafore (Baldacci, 2006; Bateson, 1999; Scheffler, 1972).

4. Conclusioni

In sede conclusiva, dovendo sintetizzare alcuni degli spunti di riflessione emersi nel presente contributo, vorremmo soffermarci in modo particolare su alcuni elementi che paiono significativi e coinvolgono una possibile lettura pedagogica della questione.

Porre l'accento sullo sviluppo di comunità come un promettente ambito d'indagine all'interno del paradigma della sostenibilità significa, da un punto di vista pedagogico, mantenere una prospettiva critica: il recupero della dimensione comunitaria, *tout court*, come antidoto alla parcellizzazione dei legami sociali può rappresentare una minaccia almeno pari all'exasperazione dell'individualismo contemporaneo da cui cerca di affrancarsi. Impostare la questione in modo acritico rischierebbe di trasformare la comunità in un rifugio entro cui difendersi, anche a prezzo di perdere la soggettività, piuttosto che come una risorsa, ovvero come luogo in cui poter allenare e costruire quelle che Martha Nussbaum ha chiamato capacità combinate, intese come «la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono effettivamente essere scelti i funzionamenti» (Nussbaum, 2012, p. 29).

In questa prospettiva, l'orientamento teso allo sviluppo della comunità nelle sue declinazioni territoriali, sposta quindi il baricentro della questione: l'auspicata rivitalizzazione dei processi di condivisione attivi nelle comunità è sostenuta non solo per ragioni di natura protettiva e connesse all'appartenenza, ma soprattutto per il loro valore prospettico. La costruzione di contesti di vita aperti e capaci di offrire opportunità per intessere legami significativi, sostenere la partecipazione e la collaborazione tra le persone rappresentano senza dubbio fattori fondamentali per la crescita e la formazione dei cittadini. In questa declinazione, il richiamo al motivo comunitario diviene un'istanza a tutti gli effetti politica poiché rivolta ad arginare quell'eclissi del pubblico osservata da J. Dewey che, non casualmente, identificava uno stretto legame tra la vita associata propria della comunità e la democrazia (Dewey, 1971).

Nel tracciare alcune coordinate sullo sviluppo di comunità, le testimonianze raccolte individuano a nostro avviso due aspetti importanti, tra loro intrecciati. In primo luogo, il richiamo politico poc'anzi evidenziato identifica nelle azioni volte a promuovere comunità delle precise scelte di campo: non la promozione di un qualsiasi legame comunitario, bensì legami ispirati, tra gli altri, ai principi dell'inclusione, della sostenibilità, dell'apertura e del rispetto delle diversità. In secondo luogo, a fronte delle suggestioni raccolte, pare interessante rilevare quanto molte delle caratteristiche professionali richiamate dagli intervistati possano fare riferimento, in termini trasversali, anche a competenze di chiara natura pedagogica. Questi due aspetti, considerati nel loro insieme, sembrano suggerire un invito ai pedagogisti: per affrontare al meglio le sfide poste dalla contemporaneità, la necessità di riaffermare e, contemporaneamente ripensare, il rapporto tra educazione, politica e lavoro sociale.

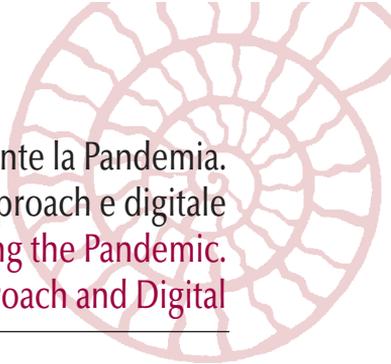
Riferimenti bibliografici

- Aime, M. (2020). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Alheit P. (2015). Biographical learning: Reflection on transitional learning processes in late modern societies. *Culture, Biography and Life Learning*, 1,1, pp. 19-29.
- Alheit, P. & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Alheit, P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

- Barbera, F., & Parisi, T. (2019). *Gli innovatori sociali. La sindrome di Prometeo nell'Italia che cambia*. Bologna: Il Mulino.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bifulco, L. & Facchini, C. (2013). *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di Zona*. Milano: Franco Angeli.
- Buaman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Chamberlayne, P. & all. (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Coffey, A. & Atkinson, R. (2002). *Making Sense of Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage.
- Cohen A.P. (1985). *The symbolic Construction of Community*. London: Tavistock.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Eco, U. (2016). *Trattato di semiotica generale*. Milano: La Nave di Teseo.
- Esposito, R. (1998). *Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Fistetti, F. (2003). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti, L. & West, L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1982). *Metafora e vita quotidiana*. Roma: L'Espresso.
- Margiotta, U. (2018). *Educazione e formazione. Un approfondimento teorico*. In Bertagna G. (eds), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 201-228). Roma: Studium.
- Martini, E. & Torti, R. (2003). *Fare lavoro di comunità*. Roma: Carocci.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nancy, J.L. (2013). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nosari, S. (2020). *Fare educazione. Strumenti, azioni, significati*. Milano: Mondadori.
- Noto, G. & Lavanco, G. (2000). *Lo sviluppo di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricouer, P. (1976). *La metafora viva*. Milano: Jaca Book.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci
- Ripamonti, E. (2019). *Rigenerare comunità, promuovere benessere*. In Zamengo F. (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio* (pp. 25-40). Milano: Franco Angeli.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Strongoli, R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educative e didattici in prospettiva ecologica*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, C. (2011). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
- Twelvetrees A. (2008). *Community Work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Twelvetrees, A. (2017). *Community Development, Social Action and Social Planning*. London: Palgrave.
- West, L. & all. (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zanini R.C. (2019). *Comunità a geometria variabile. Un percorso tra antropologia alpina e servizi*. In Zamengo F. (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio* (pp. 41- 55). Milano: Franco Angeli.

Sostenibilità: dai paradigmi alle esperienze
Sustainability: from paradigms to experience





Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia.
Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale
A New Educational Paradigm during the Pandemic.
Human Development between Capability Approach and Digital

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

ABSTRACT

The educational changes in our global society during the Pandemia, mediated by the digital, lead to a reflection on the possibility to construct a new educational paradigm. Concepts such as freedom, well-being, education and citizenship are deeply modified by a life that is always connected, in balance between virtuality and reality, between analog and digital. Rethinking these categories means elaborating new learning experiences in formal, non-formal and informal educational contexts. What kind of educational challenge does the twenty-first century teacher have to face? In this paper I will try to reflect on the importance of digital citizenship during Pandemia, the concept of the human development between the Capability Approach and digital, to define a cultural project for the teachers education in the contemporary Pandemia, fundamental in order to improve inclusive school and society

Le trasformazioni in atto nella nostra società globale, mediate dal digitale nella attuale drammatica situazione pandemica, spingono ad una riflessione sulla possibilità di costruire un nuovo paradigma educativo. Concetti come libertà, benessere, educazione e cittadinanza sono profondamente modificati da un vivere sempre connessi in equilibrio tra virtualità e realtà, tra analogico e digitale. Ripensare queste categorie nella società globale e digitale al tempo della Pandemia significa individuare ed elaborare nuovi modelli di insegnamento-apprendimento in contesti formali, non formali ed informali. Quale sfida educativa deve affrontare l'insegnante del XXI secolo in questa nuova situazione?

In questo breve contributo cercherò di riflettere sull'importanza della cittadinanza digitale espressa dal concetto di sviluppo umano tra *Capability Approach* e digitale anche nella direzione tracciata dall'Agenda 2030, per la definizione di una formazione degli insegnanti nell'ambito della situazione Pandemica contemporanea fondamentale per una scuola e una società inclusive.

KEYWORDS

Digital Citizenship; Capability Approach and Digital; Teachers Education. Cittadinanza Digitale; CA e Digitale; Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

La società globale digitale e economica contemporanea è stata messa in discussione dall'attuale situazione pandemica. Questa incerta e ancora misteriosa situazione sta generando nelle persone, nelle istituzioni nazionali e internazionali e nella riflessione culturale interrogativi a cui è difficile dare risposta. È abbastanza evidente, però, che la sfida che la Pandemia sta proponendo è culturale e, direi, educativa. È necessario, cioè, in un contesto così complesso e ancora non definito che la ricerca pedagogico-didattica ponga alcune questioni fondamentali da sviluppare. Ritengo che una pista di ricerca, del resto già esplorata in ambito educativo da significativi contributi (Santi, 2019; Alessandrini, 2019), che analizzi la questione del Capability Approach in relazione alla dimensione del digitale durante la Pandemia potrebbe chiarire alcuni aspetti fondamentali per un nuovo paradigma educativo che definisca una formazione alla cittadinanza digitale per una scuola autenticamente inclusiva.

Per sviluppare una tematica così complessa, avvierò la mia riflessione analizzando tre nodi epistemologicamente cruciali e strettamente interconnessi: il significato e la centralità di cittadinanza digitale durante il periodo della Pandemia, il concetto di sviluppo umano espresso dal rapporto tra il Capability Approach e la categoria epistemologica del digitale, la nuova sfida educativa della formazione degli insegnanti per promuovere, alla luce di questi cambiamenti, una scuola e una società inclusive.

1. La questione epistemologica della cittadinanza digitale nel nuovo mondo della Pandemia

Gli ultimi mesi sono stati segnati da profondi cambiamenti. Incertezza, paura e rischio hanno trovato posto sempre di più nell'immaginario individuale e collettivo nelle persone che hanno dovuto modificare il proprio stile di vita in ragione della Pandemia. Il sistema educativo ha subito l'impatto della Pandemia e ha dovuto e sta affrontando una nuova sfida educativa chiamata Dad (Didattica a Distanza) e Did. Il sistema scolastico era organizzato per affrontare questa impreveduta situazione emergenziale? Ancora è presto per affermarlo con chiarezza, anche se ormai da anni si parla di processi di innovazione tecnologica e didattica della scuola. Una questione è chiara: la scuola ha il compito di accogliere le sfide educative della società contemporanea e ha il dovere culturale e istituzionale di riflettere sulle trasformazioni in atto, dedicando particolare attenzione alla crisi dei sistemi educativi. "La crisi dell'educazione deve essere concepita nella sua propria complessità, che rinvia alla crisi della complessità sociale e umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l'educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana. Un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino" (Morin, 2015, pp. 46-47).

Sulla crisi dei sistemi educativi e sul rilancio della scuola intesa come *laboratorio di democrazia*, il sistema politico globale, europeo e nazionale ha dedicato molta attenzione, anche se l'idea predominante è quella di una scuola basata sul paradigma epistemologico di un *pervasive assessment regime* e orientata a formare per il lavoro nella società contemporanea, suscitando numerose critiche che individuano in questo modello di scuola, una scuola-azienda, che riproduce le divisioni e le disuguaglianze sociali e non forma alla cittadinanza e alla solidarietà.

È necessario far emergere, perciò, una nuova immagine di scuola che sia il punto di riferimento di una nuova dimensione della cittadinanza democratica (Bal-dacci, 2014). Essere cittadini e, ancor di più, esercitare la cittadinanza significa acquisire valori, competenze, qualità che a partire dalla partecipazione, dall'accoglienza, dalla cura, dal senso di responsabilità rimandano a categorie proprie del pensiero pedagogico.

La cittadinanza condivide con la pedagogia la stessa dimensione: quella teoretica, e quella pratico-progettuale. Esercitare la cittadinanza implica, in prima istanza, la consapevolezza di formarsi alle specifiche dimensioni della comunità in cui le persone vivono e lavorano: "non solo diritti ma anche responsabilità, dove la dimensione della responsabilità indica il dovere di prendersi cura del bene comune e di rispettare regole, norme e leggi ricavate dai principi costituzionali su cui si fondano le democrazie moderne" (De Luca, 2008, p. 108) e, in secondo luogo, essere parte integrante di una comunità, sentire il senso di appartenenza, riconoscersi nell'altro, lavorare per un progetto comune "glocale", secondo l'intuizione originaria di Ralf Dahrendorf (2003) sviluppata in numerose direzioni di ricerca.

La *conditio sine qua non* affinché si possa realizzare una collaborazione costante tra pedagogia e democrazia, come elementi indispensabili per la costruzione di processi democratici sta nell'assunzione da parte della pedagogia di orientare il processo politico come già un testo di Piero Bertolini ci suggeriva lucidamente all'inizio di questo secolo (Bertolini, 2003).

La sfida della pedagogia risiede, quindi, nella possibilità di trovare reti valoriali e di confronto affinché l'attuale senso di smarrimento, la solitudine caratteristica del cittadino globale, le nuove emergenze sociali quali un individualismo disgregatore, l'odio razziale, le disparità di genere, le varie dimensioni della violenza diventino uno stimolo e non un ostacolo attraverso cui costruire un progetto educativo che sia in grado di ri-portare la persona al centro delle relazioni educative, per definire un nuovo umanesimo educativo. Tale condizione può avvenire soltanto se il soggetto – persona che si sente parte di una comunità, cooperi per la costruzione di una nuova paideia condivisa, in grado di sostenere e alimentare orizzonti di umanizzazione e scelte formative e politiche connotate di senso e di responsabilità.

Nell'attuale società complessa e globalizzata, in cui l'incontro, il dialogo, la partecipazione hanno caratteristiche diverse rispetto al passato, in quanto l'utilizzo della Rete ha generato uno "stare insieme" diverso tra le persone e in cui la situazione pandemica sta proponendo nuove possibilità di insegnamento-apprendimento che possano andare al di là della situazione emergenziale, la questione epistemologica della cittadinanza si pone come un problema di formazione alla distanza e al digitale in modo da potere andare al di là dell'esperienza emergenziale come un dispositivo innovativo da definire meglio, (Rivoltella, 2015) e come un modo di chiarire il senso della connettività sociale (Lèvi, 2019; De Kerchove, 2020) in rapporto ai problemi dell'esercizio dei diritti politici e sociali e della privacy.

La risposta, in questa prospettiva, potrebbe risiedere nell'attuazione di un paradigma educativo in grado di accogliere ed esplicitare le sfide del contemporaneo specialmente durante la dura e ancora misteriosa prova della Pandemia, rinnovando il senso di umanità, risvegliando le aspirazioni e i progetti di vita degli esseri umani, attraverso una formazione integrale della persona. "Il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una buona politica nazionale è mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro po-

tenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana". (Nussbaum, 2012, p.175)

È necessario quindi, un ripensamento della formazione delle persone, alla luce delle trasformazioni in atto, una ricollocazione del soggetto al centro del progetto pedagogico che, attraverso la formazione, possa riappropriarsi di categorie quali la comunicazione, l'apertura verso l'altro attraverso il confronto e la continua costruzione "transazionale" di valori come direbbe John Dewey, che si esplica nel recupero del senso di umanità e socialità della persona, che conferisce senso alla sua vita solo in relazione agli altri, Educazione e formazione hanno una funzione determinante per l'esercizio della cittadinanza. Infatti, esercitare la cittadinanza significa intraprendere un percorso di chiara espressione di un pensiero critico e di una chiara assunzione di responsabilità nei confronti di sé stessi e degli altri. "Non ci si può limitare a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una *education about citizenship*. Educare su equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una *education through citizenship* (attraverso) e soprattutto una *education for citizenship* (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità" (Santerini, 2010, p. 6).

Esercitare attivamente la cittadinanza all'interno delle nuove dimensioni formative che la categoria epistemologica del digitale offre, dunque, significa dare valore ad una formazione critica e flessibile che tenga conto della complessità dei sistemi sociali, economici e digitali del nostro tempo. Educare *per* e *attraverso* la cittadinanza significa risvegliare le coscienze umane anche e soprattutto in relazione alle nuove forme di partecipazione sociale, di convivenza civile e interesse alla politica dettate da nuove modalità di gestione della cosa pubblica alla luce dei cambiamenti dovuti alla presenza della Rete e dei Social.

Proprio per questo motivo il concetto di cittadinanza si è trasformato in *digital citizenship*, intesa come capacità e competenza da parte dei soggetti di partecipare attivamente alla società attraverso la Rete. Tale partecipazione presuppone non solo competenze specifiche sull'utilizzo del digitale, ma anche e soprattutto un senso di responsabilità tale da poter esercitare la competenza digitale attraverso la *saggezza digitale* (Prensky, 2013). La cittadinanza digitale si esplica per e attraverso la Rete ed è un diritto inalienabile. "L'apertura verso un diritto a Internet rafforza indirettamente, ma in modo evidente, il principio di neutralità della rete e la considerazione della conoscenza in rete come bene comune, al quale deve essere sempre possibile l'accesso. Per questo è necessario affermare una responsabilità pubblica nel garantire quella che deve ormai essere considerata una componente della cittadinanza, dunque una preconditione della stessa democrazia" (Rodotà, 2014, p. 61).

Sulla competenza in materia di cittadinanza e nello specifico di cittadinanza digitale, mi sembra il caso di accennare qualcosa sulla recente legge 92/2019 che, di fatto, decreta il *ritorno* dell'educazione civica nelle istituzioni scolastiche in modo più articolato e complesso. Tale norma, in aderenza agli obiettivi prefissati nell'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile (<https://epale.ec.europa.eu/>, 2019), approvata il 25 settembre del 2015 dalle Nazioni Unite, prevede in sostanza la formazione degli studenti in materia di competenze di cittadinanza e, all'art. 5 si sofferma sull'educazione alla cittadinanza digitale, quale strumento per esercitare i propri diritti- doveri attraverso la Rete.

Esercitare la cittadinanza anche attraverso la Rete ci impone, anche in rela-

zione alla suddetta normativa, di ripensare al digitale come opportunità. L'attenzione rivolta ai luoghi della formazione e dell'educazione ci permette di avanzare l'ipotesi che l'idea di una *scuola democratica e inclusiva* non sia una utopia ma, attraverso l'impegno e la realizzazione di un progetto pedagogico chiaro e condiviso, la scuola possa continuare ad essere una comunità nella quale la democrazia prende forma come possibilità, secondo l'idea del modello didattico dell'UDL, per garantire in modo equo a tutti la possibilità di sviluppare le proprie "potenzialità inesprese", le "embedded powers" che costituiscono l'ideale regolativo a cui deve tendere la scuola inclusiva. Ne emerge una rivisitazione dell'intero paradigma educativo, che deve essere finalizzato alla formazione ai valori della politica e della cittadinanza, come del resto la normativa di riferimento della scuola dell'autonomia invita a realizzare epistemologicamente nell'idea di garantire a tutti il successo formativo. In questa prospettiva le *Indicazioni Nazionali* del 2012 aggiornate al 2018 affermano in modo chiaro: *"È compito peculiare [della scuola] porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva [...]. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana [...]"* (www.indicazioninazionali.it, 2019).

La questione della cittadinanza e, in particolare, della cittadinanza digitale diventano, quindi, il luogo di riflessione epistemologica su cui progettare un nuovo paradigma educativo nella contemporaneità orientata dalla tragica esperienza della Pandemia. Ma quale può essere il significato epistemologico della cittadinanza digitale in una società globale e digitale durante la Pandemia? La questione del *Capability Approach* legato alle dimensioni formative del digitale potrebbe offrire ulteriori spunti di riflessione.

2. Lo sviluppo umano tra *Capability Approach* e digitale.

La questione dello sviluppo umano che il CA ha determinato e sta determinando nell'ambito del dibattito contemporaneo è estremamente significativo specialmente durante la Pandemia. Una *mission* così complessa va perseguita nella consapevolezza che ampliare le libertà sostanziali e creare emancipazione per dare fondamento alla democrazia deve avere precedenza rispetto allo sviluppo di semplici competenze volte alla formazione di cittadini non dotati di pensiero critico.

L'attenzione del progetto formativo di una scuola globale deve essere rivolto alla costruzione di percorsi efficaci, orientati a conciliare i saperi disciplinari con l'educazione alla cittadinanza democratica al fine di progettare lo *sviluppo umano*, facendo leva sulla convergenza tra sistemi d'istruzione, formazione e senso della società umana. (Baldacci, 2014, p. 58).

Il concetto di Sviluppo Umano è molto complesso, se non controverso, ma, come è abbastanza noto, ha il suo punto di riferimento, in particolare, nelle tradizioni scientifiche di Amartya, Sen premio Nobel per l'economia del 1998, e di Martha Nussbaum.

Secondo Sen le capacità degli individui sono date dalla combinazione di due fattori definiti dall'economista indiano funzionamento (*functioning*), che essenzialmente consiste in ciò che l'essere umano progetta e le conseguenti capacità (*capability*) ovvero facoltà di concretizzare il funzionamento.

Il concetto viene così spiegato da Sen: "si può pensare che la vita consista di un insieme di funzionamenti composti di stati di essere e di fare. La tesi di fondo è che i funzionamenti siano costitutivi dell'essere di una persona, e che una valutazione dello star bene debba prendere la forma di un giudizio su tali elementi costitutivi. Strettamente legata alla nozione di funzionamenti è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che la persona può acquisire" (Sen, 2000, pp. 63-64).

Secondo Sen (2001, p. 41) lo sviluppo di una Nazione non può essere ridotto solo all'asticella dell'economia ma, al contrario, deve: "essere visto in termini d'espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani" poiché continua Sen (2001, p. 78) "la capacità di una persona è la sua libertà sostanziale". Promuovere lo sviluppo della persona, per Sen (2001, p. 80) migliorerebbe la società e darebbe senso alla democrazia, in quanto attraverso lo sviluppo delle libertà sostanziali, intendendo con queste le capacità, le persone sono in grado di "scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore".

Per tale ragione, l'economista focalizza l'attenzione sulla necessità di far leva su un progetto educativo che possa migliorare la qualità dei processi di formazione sostenendo in tal senso che: "se l'istruzione rende un individuo più efficiente come produttore di merci, questa è, chiaramente, una crescita del capitale umano. Ciò può far aumentare il valore economico della produzione della persona che è stata istruita, e quindi anche il suo reddito. Ma l'essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere- in quanto si è in grado di scegliere con maggiore cognizione di causa, in quanto si è presi più sul serio degli altri, e così via; dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci" (Sen, 2001, p. 293).

Martha Nussbaum (2012, pp. 39-40), riprende il concetto di capacitazione (*capability*) proposto da Sen, rielaborando e suddividendo tali capacità in tre gruppi: quelle innate, le interne e le capacità combinate che di fatto corrispondono alle *capabilities*, suddividendo tali capacità in dieci categorie. "Essendo noto e ampiamente condiviso il compito del governo (cioè, rendere le persone in grado di vivere un'esistenza dignitosa e sufficientemente fiorente), ne consegue che un buon ordinamento politico deve garantire a tutti i cittadini almeno la seguente soglia di dieci capacità centrali:

- *Vita*. Avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita di normale durata; di non morire prematuramente, o prima che la propria vita sia limitata in modo tale da risultare indegna di essere vissuta.
- *Salute fisica*. Poter godere di buona salute, compresa una sana riproduzione; poter essere adeguatamente nutriti e avere un'abitazione adeguata.
- *Integrità fisica*. Essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all'altro; di essere protetti contro aggressioni, comprese la violenza sessuale e la violenza domestica; di avere la possibilità di godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.
- *Sensi*. Immaginazione e pensiero. Poter usare i propri sensi, poter immaginare pensare, ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica, elementare e formazione scientifica, ma

- nient'affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza e la produzione di opere auto-espressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto sia al discorso politico che artistico, nonché della libertà di culto. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili.
- *Sentimenti*. Poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per noi stessi; poter amare coloro che ci amano e che si curano di noi, poter soffrire per la loro assenza; in generale, amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata. Non vedere il proprio sviluppo emotivo distrutto da ansie e paure (sostenere questa capacità significa sostenere forme di associazione umana che si possono rivelare cruciali per lo sviluppo).
 - *Ragion pratica*. Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa).
 - *Appartenenza*. a) Poter vivere con gli altri e per altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri essere umani; impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la condizione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere istituzioni che fondano e alimentano tali forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica). b) Disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica la tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale,
 - *Altre specie*. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e con il mondo della natura, avendone cura.
 - *Gioco*. Poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
 - *Controllo del proprio ambiente*. a) Politico. Poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche che governano la propria vita; godere del diritto di partecipazione politica, delle garanzie di libertà di parola e associazione. b) Materiale. Essere in grado di avere proprietà (sia terra che beni mobili) e godere di diritto di proprietà in modo uguale agli altri; avere diritto di cercare lavoro alla pari degli altri; essere garantiti da perquisizioni o arresti non autorizzati. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, esercitando la ragion pratica e stabilendo un rapporto significativo di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori”.

La schematizzazione proposta dalla Nussbaum è stata utilizzata nell'ambito dell'*Human Development* facente parte del Rapporto sullo Sviluppo Umano (2010) elaborato dall'ONU con lo scopo di garantire e far fronte al benessere dei cittadini. All'interno di questo documento centrale è sottolineata l'importanza dello sviluppo umano. “In ogni fase della crescita economica è necessario assicurare alle persone la possibilità di condurre una vita lunga e in buona salute, di essere autonome dal punto di vista culturale e di avere accesso alle risorse necessarie per condurre uno stile di vita decente” (ONU, 2010).

Le dieci capacità a cui si riferisce la filosofa denotano una particolare attenzione alla persona sia in termini di esplicitazione propria del suo essere nel mondo, sia in termini di partecipazione alla costruzione della società. Come si può percepire, l'approccio proposto dalla Nussbaum, al contrario delle teorie sul capitale umano che considerano l'uomo uno strumento per il conseguimento del benessere soprattutto economico, riprende il principio kantiano secondo cui l'essere

umano va sempre visto come fine e non mezzo. Infatti, la filosofa sostiene che: "l'approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno" (Nussbaum, 2012, p. 26).

La Nussbaum (2012, p. 98) nei suoi lavori rivendica tale tipo di approccio per far sì che ciascun essere umano possa vivere in pienezza secondo le proprie capacità, portando avanti, contrariamente alle politiche sul capitale umano, un inedito imperativo morale: "Ogni società dovrebbe evidenziare i tipi di svantaggio più nocivi e investire le scarse risorse a disposizione per cercare di rimuoverli, come priorità assoluta. Spesso questi svantaggi sono conseguenza di emarginazione, stigma e altre forme di impotenza in termini di gruppo, e in tal senso la società potrebbe adottare rimedi in termini di gruppo, anche se lo scopo deve sempre essere il pieno potenziamento di ogni individuo". Il modello proposto dalla Nussbaum (2006, p. 39). ci impone di riflettere sulla necessità di investire la rotta, di puntare su un progetto pedagogico che sia in grado di dare delle risposte efficaci alle questioni educative. Alla complessità e, conseguentemente, al senso di smarrimento e solitudine che scandiscono il tempo che viviamo, va contrapposta una visione d'insieme che riporti l'attenzione sull'essere umano nella sua totalità, coltivando l'essenza propria dell'*humanitas*. "I cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire sé stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento. Coltivare l'umanità in un mondo complesso e interdipendente significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni vengono realizzati in modo diverso in circostanze diverse" (Nussbaum, 2006, p. 39).

La questione epistemologica dello sviluppo umano è molto complessa e ancora da chiarire. Lo sviluppo umano è una categoria che si riannoda anche alla tradizione costituzionale americana del "diritto alla felicità", "the pursuit of happiness", ed esprime in modo chiaro

un principio pedagogico-didattico centrale: la possibilità di realizzare le proprie potenzialità inesprese, il proprio talento all'interno della situazione educativa sia nella scuola, ma anche nella famiglia e, in modo più ampio nell'apprendimento permanente (Margiotta, 2015).

È un concetto, questo, che rappresenta un nodo fondamentale che ha avuto e continua ad avere enormi ricadute nel dibattito scientifico pedagogico e didattico contemporaneo. Basti pensare al concetto di "funzionamento umano" nodo centrale della classificazione ICF e della progettazione educativa didattica delle persone con disabilità (D'Alonzo, 2017; Cottini, 2017; Pavone, 2015; Ianes, 2019; Chiappetta Cajola, 2019), ma anche al complesso discorso sul pensiero critico (Lippman, 2018) erede della tradizione deweyana e della scuola come comunità di pratica (Mezirow, 2003)

Il concetto di sviluppo umano, in altri termini, è il nodo epistemologico su cui la riflessione sulla formazione umana si salda con la definizione di cittadinanza educativa anche in una prospettiva universale ed è un concetto che ricomprende in sé una dimensione pedagogica e una più specificamente didattica. Lo sviluppo umano inevitabilmente si lega o, meglio, si "ibrida" fecondamente con la categoria del digitale in una duplice prospettiva. Innanzitutto, lo sviluppo umano esprime una forma di cittadinanza in relazione alle regole da acquisire e la competenza digitale diventa sicuramente l'elemento trasversale che lega lo sviluppo umano a tutte le altre competenze. Lo sviluppo umano ha bisogno del digitale proprio per "mobilitare le risorse" secondo la definizione di Le Boterf (2008) e adattare a

quelle che sono le caratteristiche della vita sociale (Perrenoud, 2004). Ma il digitale serve per costruire quel senso di comunità virtuale tramite la Rete e i social, quel senso di connettività che rappresenta la prospettiva più significativa da definire per una cittadinanza o una specifica cittadinanza digitale (Kirkpatrick, 2011).

In altri termini, il *Capability Approach* legato al digitale può rappresentare il significato profondo di una competenza del funzionamento umano, una competenza trasversale che lega le competenze precedenti e definisce il senso di una cittadinanza digitale. È proprio in questa nuova prospettiva che la formazione degli insegnanti può offrire nella specifica situazione della Pandemia un nuovo paradigma educativo che chiarisca il senso di una nuova prospettiva della scuola inclusiva.

3. Un insegnante “on life”, progettista dell’equilibrio formativo tra analogico e digitale per un nuovo paradigma educativo

Nella società della conoscenza dove tutto ormai è pervaso dal digitale come categoria epistemologica che ricomprende le varie dimensioni della Rete e le specifiche sfumature dei social con i vantaggi e i rischi che questi presentano per la formazione delle nuove generazioni, non resta che puntare sul rilancio di una scuola che possa essere al passo con il tempo in cui viviamo e possa confrontarsi soprattutto con la situazione pandemica che sicuramente orienterà diverse scelte di politica scolastica e educativa nei prossimi anni.

La figura dell’insegnante all’interno della scuola dell’autonomia diventa una categoria pedagogica e didattica fondamentale su cui ipotizzare un possibile nuovo paradigma educativo. (Mulè, 2019)

Per far sì che ciò avvenga dobbiamo ripensare il ruolo e la funzione di un’insegnante che deve diventare, nella “società liquida” e dell’incertezza e del “rischio”, progettista dell’equilibrio formativo tra *governance* e didattica, tra reale e virtuale, tra analogico e digitale.

La scuola, essendo l’agenzia intenzionalmente formativa per eccellenza, ha il compito di preparare le nuove generazioni ad essere cittadini consapevoli adeguandosi ai cambiamenti imposti dalla globalizzazione. Per dare adeguate e significative risposte a questa nuova *mission* l’approccio trasmissivo di gentiliana memoria deve lasciare spazio ad un approccio nuovo, innovativo, che non trascuri l’aspetto deontologico dell’azione didattica e che proponga l’insegnante come un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni bambina/o, alunna/o, studentessa/te nella sua unicità e irripetibilità (Spadafora, 2018).

Ovviamente l’azione didattica dell’insegnante deve fare riferimento al profondo legame con la tecnologia didattica e con il digitale evidenziando con chiarezza proprio nel tempo della Pandemia come questo legame debba costituire una nuova alleanza sistematica del sistema formativo. Non deve essere una particolare situazione già ipotizzata diversi anni fa in un interessante testo sui comportamenti formativi post-umani (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) o una specifica situazione sul rapporto tra l’umano e il digitale (Rivoltella, Rossi, 2019). Tale rapidità con cui si susseguono cambiamenti di sistema ci impone durante la Pandemia un ripensamento altrettanto cogente dei sistemi educativi tradizionali, che risultano essere ad oggi non più adatti a rispondere alle sfide educative del quotidiano che “vede emergere una soggettività inquieta che non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della paideia, che si apre ad una molteplicità di esperienze destinate a dilatarne gli orizzonti e che rivendica il diritto della libera ri-

cerca, alla emancipazione metafisica del passato [...] la paideia classica, fondata sugli studi liberali e disinteressati, declina per cedere il posto a nuove visioni del mondo, a nuovi valori ed ad inedite modalità di vivere, organizzarsi, conoscere ed apprendere". (Burza, 1999, p. 130)

Le dinamiche generali, che pervadono la società globale economica e digitale contemporanea, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano un vero e proprio mutamento antropologico che pone la persona in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica.

Il continuo essere alla ricerca di qualcosa di nuovo induce i giovani del nostro tempo a vivere un senso di perenne solitudine. Come afferma Bauman (2007, p. 88), ciò accade nonostante la dinamicità intrinseca alla vita stessa in quanto l'orizzonte etico-valoriale di riferimento si presenta come una ruota in movimento preda del relativismo valoriale e della liquidità dei valori che non riescono a definire specifici orizzonti di riferimento e di senso.

Stiamo assistendo ad un fenomeno centrale per comprendere le istanze formative della contemporaneità, quello della *folla solitaria* (Riesman, 1956). La tecnologia digitale, infatti, ha consentito a persone molto lontane di mettersi in contatto e stringere legami, ma allo stesso tempo l'uso incontrollato e poco guidato di queste strumentazioni ha generato una dimensione di totale incertezza e smarrimento, dematerializzando la dimensione temporale ponendo la persona in una dimensione presentificata perennemente e profondamente angosciata per la propria sopravvivenza in seguito alla situazione pandemica (Bauman, 2007, p. 37).

Tutto ciò innegabilmente ci impone di ripensare l'educazione alla luce delle trasformazioni tecnologiche, digitali e pandemiche. Trasformazioni che chiaramente non hanno modificato solo i processi economici e produttivi di uno Stato o del sistema economico globale, ma hanno generato una vera e propria trasformazione della vita quotidiana di ogni singola persona nell'ambito della connettività sociale (De Kerchove, Rossignaud, 2020).

Le scienze dell'educazione e in particolare l'azione didattica non possono procedere a tentoni nella ricerca di un progetto educativo adatto alle nuove esigenze che la società della post-complessità ci impone, ma vi è la necessità di una nuova pianificazione formativa che si fondi su una *vision* contemporanea durante la Pandemia.

Innanzitutto, è necessario ripensare la categoria della formazione in una prospettiva ancora più avanzata rispetto all'idea di postmodernità. "Formare il soggetto postmoderno significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle un po' come i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali a cominciare dalla progettazione di sé" (Cambi, 2000).

Nell'attuale società della conoscenza il sistema politico europeo e italiano punta tutto sullo sviluppo di competenze flessibili e adattabili ai continui mutamenti in atto, le così dette *life skills*, che dovrebbero permettere al cittadino contemporaneo di districarsi, attraverso l'acquisizione di queste competenze, in una società pervasa dal continuo cambiamento (Benadusi, Molina, 2018).

Questo "paracadute" ravvisabile nella competenza, dovrebbe essere trasferito anche ai sistemi d'istruzione, processo ancora in atto, che prevede un ribaltamento dell'organizzazione scolastica dall'acquisizione di conoscenze al conseguimento di competenze per lo sviluppo del *capitale umano* (G. Becker premio Nobel per l'economia 1992). Senza volere entrare nel dibattito politico attuale, il

paradigma del capitale umano abbraccia una visione della scuola aziendalistica, con il compito di formare produttori competenti, a vantaggio della competitività delle imprese e dello sviluppo economico. A questo paradigma, attualmente prevalente, si contrappone quello dello *sviluppo umano*, che muove le sue convinzioni da una visione olistica della formazione, ma anche attenta alle dimensioni dell'imperfezione che rappresentano nella problematica della didattica un elemento centrale di riferimento (Montalcini, 2013).

In tale accezione il sapere didattico è orientato alla riflessione sulla persona nei suoi molteplici aspetti promuovendo un'idea di scuola che non segua i dettami della moda o le logiche del mercato per risolvere i bisogni contingenti dei diversi paesi, ma che riesca a porsi come fabbrica di razionalità, di cultura e di umanità, non abdicando mai al proprio ruolo all'interno della comunità. Alla luce di tali considerazioni emerge l'importanza di un incontro tra didattica digitale e didattica come un momento fondamentale per il cambiamento di paradigma educativo.

In questa prospettiva l'insegnante è il "centro di annodamento" di un possibile nuovo paradigma educativo che progetti l'acquisizione di una cittadinanza digitale sviluppando il rapporto tra il *Capability Approach* e il digitale.

L'insegnante, in primo luogo, deve esprimere un chiaro atteggiamento scientifico che comprenda le competenze disciplinari, le competenze psico-pedagogiche, le competenze didattico-metodologiche, quelle organizzative e di ricerca, ma soprattutto le competenze digitali. L'insegnante, inoltre, deve esprimere una sua specifica competenza di insegnante tra la governance e la didattica, cioè l'insegnante deve "ibridare", secondo l'accezione piagetiana, le sue competenze di carattere psico-pedagogico, di scienze dell'educazione e di didattica con quelle legate alla competenza della governance.

In questo senso egli deve promuovere una autentica formazione *on life* (Floridi, 2017) cioè una formazione che sviluppi le potenzialità inesprese di ogni studente rendendo l'aula scolastica un'aula inclusiva e non "vuota" (Galli Della Loggia, 2019).

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso la corresponsabilità educativa tra la scuola, la famiglia e la società

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici sono in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, potrà diminuire i rischi legati a fruizioni sconsiderate e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Il futuro della scuola dipende da come essa si proporrà nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di *ri-pensare* al suo ruolo di agenzia educativa che forma l'essere umano, che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi la persona, anche attraverso il digitale, a saper vivere in pienezza con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vision* di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che nell'educazione come libero sviluppo vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano.

L'educazione alla cittadinanza (digitale) è uno strumento che deve essere utilizzato per rafforzare i legami con il territorio e la comunità. La partecipazione, anche attraverso la *digital education* risulta essere il punto di partenza per una nuova educazione alla cittadinanza attiva che si promuove anche grazie alla Rete e alla categoria epistemologica del digitale. Attraverso l'uso integrato del digitale e dell'analogico, si deve cercare di creare contesti favorevoli allo sviluppo dei concetti di cittadinanza o per meglio dire alla *citizenship education*, termine che indica, nella sostanza, "tutti gli aspetti dell'istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono" (<http://eurydice.indire.it>, marzo 2020).

L'insegnante progettista della formazione, in altri termini, può determinare un possibile nuovo paradigma educativo che crei un equilibrio tra analogico e digitale nell'auspicio che la Pandemia sia solo un ricordo, ma che dia l'opportunità di preparare un nuovo mondo, un nuovo modello di scuola in cui l'analogico e digitale raggiungano uno specifico equilibrio e rappresentino il futuro irrealizzato di una società più equa e sostenibile.

Una formazione "on life" non significa una formazione non reale, ma significa la possibilità di costruire un modello di scuola inclusiva che tenga conto dei repentini cambiamenti a cui gli eventi storici ci stanno indirizzando.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019) (a cura di), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Benadusi, L., Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Burza, V. (1999). *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cramerotti, S., Ianes D., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Luca, C. (2008). *Una teoria pedagogica della solidarietà*. Roma: Anicia.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galli Della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.
- Kirkpatrick, D. (2011). Facebook. *La storia. Mark Zuckerberg e la sfida di una nuova generazione*. Milano: Hoepli.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria 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.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P., De Luca C., Notti A. (2019) (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Riesman, D. (1956). *La folla solitaria*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., Rossi P.G. (2019). Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione. Brescia: Morcelliana.
- Rodotà, S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M., Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola Democratica*, 1/2019, 83-102.
- Sen, A.K., *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G., a cura di, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.

Riferimenti sitografici

- <https://epale.ec.europa.eu>
<http://eurydice.indire.it>
<https://eur-lex.europa.eu>
<https://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com>
<https://www.gazzettaufficiale.it>
<http://www.indicazioninazionali.it>
<https://www.miur.gov.it>



Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione:
l'importanza delle sinergie educative
nell'era pandemica e post-pandemica
Disability, overcoming educational poverty and inclusion:
the importance of educational synergies
in the pandemic and post-pandemic era

Diletta Chiusaroli

Università di Cassino e del Lazio Meridionale – diletta.chiusaroli@unicas.it

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and disability represent a condition of double fragility which, in order to be overcome, requires commitment and adequate resources. The health emergency has unfortunately even more amplified and brought out inequalities, inadequacies of the welfare system and conditions of education poverty. The need to eliminate all kinds of disadvantage, working on the construction of an efficient and inclusive education system, is also reiterated by the United Nations General Assembly which, in 2015, has developed the 2030 Agenda for Sustainable Development. Starting from these considerations, this contribution intends to carry out a reflection on the main educational emergencies related to the pandemic and post-pandemic era, underlining the importance of developing an inclusive cultural paradigm, based on cooperation and educational synergies.

La pandemia e la disabilità rappresentano una condizione di doppia fragilità che per essere superata richiede impegno e risorse adeguate. L'emergenza sanitaria ha purtroppo amplificato e fatto emergere ancor di più: disuguaglianze, inadeguatezze del sistema di *welfare* e condizioni di povertà educativa. La necessità di eliminare ogni genere di svantaggio, lavorando alla costruzione di un sistema d'istruzione efficiente ed inclusivo, è ribadito anche dall'Assemblea delle Nazioni Unite che nel 2015 ha elaborato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Partendo da tali considerazioni, nel presente lavoro, si intende attuare una riflessione sulle principali emergenze educative legate all'epoca pandemica e post pandemica sottolineando, pertanto, l'importanza di sviluppare un paradigma culturale inclusivo basato su cooperazione e sinergie educative.

KEYWORDS

Pandemic; Disability; Sustainability; Inclusion; Educational Poverty.
Pandemia; Disabilità; Sostenibilità; Inclusione; Povertà Educativa.

1. Gli obiettivi strategici dell'Agenda 2030 alla base di "nuovo" paradigma culturale inclusivo

Le conseguenze della povertà educativa e di un'istruzione inadeguata possono pregiudicare le prospettive di vita dei soggetti più fragili e, in particolare, di coloro che si trovano ad affrontare una condizione di disabilità. Situazioni di indigenza e povertà educativa, infatti, sembrano susseguirsi in un processo circolare: povertà economica ed educativa risultano essere, spesso, interdipendenti. Alle difficoltà economiche delle famiglie, dunque, sono collegate anche le possibilità educative e le occasioni di crescita degli studenti con disabilità. Tali difficoltà generano inevitabilmente fenomeni di esclusione sociale, disagio, e condizioni di marginalità che si pongono come ostacoli insormontabili per lo sviluppo di un progetto di vita individuale.

L'importanza di eliminare ogni genere di povertà e svantaggio, lavorando alla costruzione di un sistema d'istruzione efficiente ed inclusivo è ribadito anche dall'Assemblea delle Nazioni Unite che nel 2015 ha elaborato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile nella quale sono stati inseriti 17 obiettivi strategici (*sustainable development goals*) da completare entro il 2030. Il quarto obiettivo mira proprio ad offrire un'istruzione di qualità ed inclusiva in modo da contrastare le possibili conseguenze derivanti dalla povertà educativa.

Tuttavia, spesso ci si può trovare ad affrontare situazioni di doppio svantaggio che vedono da un lato un impoverimento culturale di tipo economico affiancato a condizioni di disabilità, vissute con maggiore sofferenza e disagio nel momento in cui sono poste in relazione a situazioni di povertà educativa che possono incidere in maniera negativa, allontanando ulteriormente dalla vita sociale e relazionale, e rappresentando terreno fertile per il manifestarsi di fenomeni quali: esclusione sociale, vulnerabilità e dispersione scolastica.

La disabilità è una condizione sociale ed esistenziale da sempre presente nella storia dell'umanità. Nel corso del tempo, l'immaginario collettivo legato alla percezione della disabilità ha iniziato a modificarsi e ad operare "un cambiamento nella sua rappresentazione" che ha portato all'affermazione e al riconoscimento dei diritti fondamentali anche per i disabili, diritti sanciti anche dall'articolo 3 della Costituzione Italiana: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione alcuna e che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti nella società".

La povertà educativa, pertanto, può rappresentare un ostacolo che può condurre ad un mancato sviluppo di tutte quelle capacità personali ed operative quali motivazione, autostima, autoconsapevolezza o aspirazione, fondamentali per la crescita personale *in primis* ma anche per imparare a contribuire al benessere collettivo, apportando benefici a sé stessi e all'intera comunità.

Save The Children ha, a tal proposito, fatto riferimento, nella sua definizione di povertà educativa, a quattro dimensioni operative che tutti dovrebbero avere la possibilità di acquisire:

- apprendere per comprendere e acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo.
- apprendere per essere rafforzando la motivazione, la stima per sé stessi e nelle proprie capacità.
- apprendere per vivere assieme acquisendo capacità relazionali, interpersonali, di cooperazione ed empatiche.

- apprendere per condurre una vita autonoma, avendo la facoltà di poter rafforzare le proprie possibilità di salute, di sicurezza, integrità potendo esprimere a pieno il proprio diritto alla vita.

Partendo da tali dimensioni appare evidente quanto scarsa partecipazione alle attività sociali, forte degrado economico o valoriale, mancato apprendimento di competenze sociali e relazionali, rappresentino fattori che, ancor di più per una persona con disabilità, escludono ed emarginano e non permettono la piena realizzazione personale.

Analizzando gli ultimi dati relativi alla povertà educativa emerge l'ampiezza della dimensione del fenomeno in quanto non riguarda solo minori appartenenti a famiglie con forte marginalità ma può coinvolgere, al contrario, famiglie di tutte le classi sociali, e può condurre ad ulteriori problematiche se posta in relazione a famiglie che hanno al loro interno soggetti con disabilità che necessitano di ulteriore supporto. Inoltre, il fenomeno appare ancora particolarmente presente in contesti urbani complessi, come le periferie, "mondi a parte", in cui le istituzioni non sono sempre sufficientemente presenti, lasciando spazio a solitudine, emarginazione e criminalità. Spesso, infatti, l'accesso a mezzi culturali o ad aspetti essenziali per l'inserimento attivo alla vita sociale è fortemente limitato, e ciò genera ulteriore disuguaglianza sociale.

Gli aspetti legati al paradigma culturale inclusivo, tuttavia, si stanno ormai proiettando in più contesti costitutivi della società, in particolare, in quello delle istituzioni scolastiche ed educative, dove l'inclusione viene considerata la finalità più avanzata del processo didattico attuale. L'inclusione prevede il "coinvolgimento sistemico" di ogni alunno, anche di chi è più in difficoltà, con l'obiettivo di garantire a tutti il conseguimento degli obiettivi formativi fondamentali, relativi allo sviluppo delle proprie competenze negli apprendimenti, nella comunicazione e nelle relazioni. Inoltre, la possibilità consentire l'accesso ad una educazione di qualità costituisce non solo un diritto fondamentale, ma anche una strategia di azione efficace contro la crescita delle disuguaglianze e della povertà.

La scuola e le istituzioni educative, dunque, possono fare molto e devono saper agire per fronteggiare situazioni di estrema difficoltà, utilizzando interventi a supporto dell'intero equilibrio familiare, consentendo una crescita adeguata del minore, anche con disabilità, che deve poter avere l'opportunità di mettere a frutto le potenzialità di cui dispone e soprattutto di sentirsi parte di un contesto sociale che lo accolga e gli permetta di emergere.

Pertanto, occorre pensare ad una didattica circolare sempre più inclusiva, che promuova un *welfare* che utilizzi il PEI come parte integrante di un intervento educativo individualizzato, ma soprattutto è necessaria una collaborazione continua tra tutte quelle figure che gravitano intorno al ragazzo e alla scuola quali dirigenti, famiglie, insegnanti, enti locali e l'intera comunità.

Partendo dal Piano educativo Individualizzato è sempre più necessario progettare nell'ottica di "un Progetto di Vita" (Ianes, Cramerotti, 2003) imparando ad allargare il più possibile lo sguardo rivolto verso la disabilità e chi la vive, il quale non può essere ristretto al solo campo scolastico, ma deve orientarsi verso nuovi orizzonti e verso un nuovo approccio di tipo bio-psico-sociale promosso dall'ICF.

L'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health* approvato del 2001 e subentrato in sostituzione dell'ICIDH viene utilizzato come base per la diagnosi funzionale e il riconoscimento di BES e studenti con disabilità e, inoltre, viene applicato al Profilo di Funzionamento e al PEI (Lascioli, Pasqualotto, 2018). Questo nuovo modello ha determinato un nuovo approccio alla disabilità

che si contrappone al tradizionale approccio medico-riduzionista che viene comunemente associato all'ICDH.

L'aspetto fondamentale di questa nuova classificazione è la multidisciplinarietà, ovvero, un approccio volto a descrivere lo stato di salute degli individui in relazione al contesto sociale, familiare e lavorativo in cui sono inseriti. Un approccio, dunque, di gran lunga più umano ed empatico e che osserva la disabilità non soffermandosi sul deficit ma aprendo lo sguardo a molteplici punti di vista, a diversi livelli di significato e facendo riferimento a tre livelli di osservazione legati al corpo, alla persona e all'ambiente circostante, fattore determinante che può presentarsi come barriera o facilitatore.

Partendo da questo approccio e da un'ottica inclusiva e accogliente, il Progetto di Vita assume una valenza significativa e fondamentale che può contribuire a contrastare e prevenire le principali problematiche legate ad un impoverimento culturale e educativo.

2. Condizioni di povertà educativa e problematiche educative relative all'emergenza Covid-19

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 Marzo 2020 ha introdotto importanti cambiamenti nel sistema d'istruzione italiano: il contenimento di una delle più tragiche pandemie degli ultimi decenni ha visto la sospensione di tutte le attività didattiche in presenza. La chiusura delle scuole dovuta all'emergenza sanitaria ha colto impreparato un sistema d'istruzione solo in parte abituato all'utilizzo delle tecnologie didattiche e la necessità di erogare didattica a distanza ha reso l'utilizzo di tali strumenti l'unica modalità possibile di interazione in grado di garantire la continuità didattica. Nella Nota prot. 388 del 17 marzo 2020 del Ministero dell'Istruzione è riportato, inoltre, uno specifico riferimento per l'attuazione della didattica a distanza rivolta agli alunni con disabilità: "Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, il punto di riferimento rimane il Piano educativo individualizzato. La sospensione dell'attività didattica non deve interrompere, per quanto possibile, il processo di inclusione. Come indicazione di massima, si ritiene di dover suggerire ai docenti di sostegno di mantenere l'interazione a distanza con l'alunno e tra l'alunno e gli altri docenti curricolari o, ove non sia possibile, con la famiglia dell'alunno stesso, mettendo a punto materiale personalizzato da far fruire con modalità specifiche di didattica a distanza concordate con la famiglia medesima, nonché di monitorare, attraverso feedback periodici, lo stato di realizzazione del PEI."

Tale scenario, caratterizzato dall'uso esclusivo della didattica a distanza, ha evidenziato una serie di problematiche che hanno reso ancor più complessa l'attuazione dei processi inclusivi: si pensi, ad esempio, alle conseguenze derivanti dal *digital divide*. Tali problematiche acquisiscono ancor più rilevanza nel caso di alunni disabili o che vivono in condizioni di svantaggio socioeconomico, anche in relazione alle difficoltà incontrate dalle stesse famiglie.

Numerosi sono i casi di studenti che si sono trovati ad affrontare in famiglia una povertà materiale crescente conseguente all'emergenza Coronavirus ma anche una mancanza di opportunità educative e difficoltà nel seguire le lezioni di didattica a distanza. Tali condizioni rappresentano terreno fertile per situazioni di isolamento sociale che possono sfociare nell'abbandono scolastico.

Questo è l'allarme lanciato anche da *Save the Children Onlus*, associazione che ha diffuso un rapporto relativo ad un'indagine realizzata per l'Organizzazione

dall'istituto di ricerca 40 dB su un campione di oltre 1000 bambini e ragazzi tra gli 8 e i 17 anni e i loro genitori, che include un 39,9% del totale che è in condizioni di fragilità socioeconomica anche a causa della Crisi Covid-19.

Una fotografia della povertà educativa che si alimenta, in un circolo vizioso, con quella della crisi economica che ha impoverito ulteriormente le famiglie. Quasi 1 genitore su 7 (14,8%), tra quelli con una situazione socio-economica più fragile, ha perso il lavoro definitivamente a causa dell'emergenza Covid-19, oltre la metà lo ha perso temporaneamente, mentre più di 6 genitori su 10 stanno facendo i conti con una riduzione temporanea dello stipendio, al punto che rispetto a prima del *lockdown* la percentuale di nuclei familiari in condizione di vulnerabilità socio-economica che beneficia di aiuti statali è quasi raddoppiata, passando dal 18,6% al 32,3%. Si tratta di genitori che, nel 44% dei casi, sono preoccupati di non poter tornare al lavoro o cercarne uno perché i figli non vanno a scuola e non saprebbero a chi lasciarli. Tali dati sono riportati nel rapporto "*Riscriviamo il Futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*" diffuso da *Save the Children* e che delinea la condizione delle famiglie a seguito dell'emergenza Covid-19.

A tali dati, poi, si aggiungono quelli inerenti alle condizioni di vita ed abitative di molte famiglie italiane, senza tralasciare quelli relativi alle competenze digitali degli studenti, fondamentali per seguire lezioni a distanza. Le criticità riscontrate hanno inevitabilmente condizionato anche la partecipazione alle nuove modalità di erogazione della didattica: secondo gli ultimi dati Istat a disposizione, più di 4 minori su 10 vivono in abitazioni sovraffollate, privi di spazi adeguati allo studio, e il 12,3% non ha un computer o un tablet in casa per seguire le lezioni a distanza, percentuale che arriva al 20% nel Sud Italia. Tra i bambini e ragazzi che invece possono disporre di questi strumenti, il 57% si vede costretto a condividerlo con gli altri componenti della famiglia. Solo il 30% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza, peraltro, presenta competenze digitali elevate ed idonee all'uso delle piattaforme online.

È su questo scenario di partenza, che la didattica a distanza ha incontrato difficoltà oggettive che emergono dall'indagine sulle famiglie condotta da *Save the Children*: secondo i genitori in Italia la didattica a distanza ha peggiorato il ritmo scolastico dei figli nel 39,9% dei casi. In particolare, tra i genitori in maggiore difficoltà socioeconomica in Italia molti sono quelli che vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%) perché ritengono le attività scolastiche più pesanti per i loro figli (63,4%), difficili (53,9%), eccessive (46,7%).

Le famiglie hanno dunque un ruolo cruciale anche se spesso si sono ritrovate a dover affrontare le difficoltà e i cambiamenti emersi in questo periodo in completa solitudine rischiando di poter essere eccessivamente sovraccaricate. Essere genitori ai tempi del Covid-19 non è sicuramente semplice, tra le condizioni che caratterizzano una famiglia funzionale, un elemento fondamentale è la capacità di garantire solidità e continuità delle relazioni interpersonali, facendo efficacemente fronte ai cambiamenti e alle crisi trovando anche il giusto supporto istituzionale.

I fattori che rendono le famiglie maggiormente capaci di far fronte agli eventi critici in modo adeguato e resiliente (con meccanismi adattivi e di *coping*), vedono in primo piano la capacità di utilizzare al meglio le risorse (personali, di gruppo e sociali) disponibili nel loro sistema e che sono riconducibili agli stili di funzionamento: per far efficacemente fronte ad un evento critico, ogni famiglia deve poter attingere sia alle risorse personali dei singoli membri (come la personalità, l'equilibrio, la salute, il livello di istruzione, la posizione lavorativa, la sicurezza econo-

mica, ecc.), sia a risorse di gruppo come la coesione, l'adattabilità, le capacità di comunicare efficacemente, gestire i conflitti, sostenersi emotivamente e la consapevolezza delle dinamiche relazionali in atto (Fruggeri, 2008). Di fondamentale importanza sono anche le risorse sociali, ossia le risorse di cui le famiglie possono usufruire nell'ambito della loro comunità di appartenenza, delle reti sociali informali e formali, tra cui i servizi sociali, sanitari e culturali, nonché misure di sostegno più concrete. È dall'interazione di questi elementi che si genera, pertanto, l'esito della crisi e il suo superamento e adattamento.

Conclusioni

Soprattutto in epoca pandemica è necessario comprendere l'importanza di sviluppare un paradigma culturale inclusivo, ad ogni livello della società, che pone in primo piano la necessità di costruire relazioni positive per tutti, promuovendo la solidarietà e la cooperazione delle persone, con o senza disabilità, attraverso un supporto continuo anche in quei momenti più difficili che richiedono il superamento di nuove barriere.

Al fine di facilitare l'implementazione di processi inclusivi è necessario ricorrere ad un linguaggio altrettanto inclusivo, in quanto, *ancora oggi* perdura il ricorso ad etichette ed espressioni obsolete e offensive che continuano ad influenzare negativamente la 'rappresentazione sociale' delle stesse e a diffondere immagini stigmatizzanti e visioni distorte (Soresi, 2016).

Uno degli obiettivi più importanti è quello di garantire la crescita personale e sociale di tutti promuovendo la rimozione di ogni possibile forma di esclusione sociale attraverso una progettazione condivisa e supportata.

In questo particolare momento dominato da esigenze sanitarie nuove è necessario considerare ed integrare alcuni elementi fondamentali, tra i quali:

- *Tutela della salute*: con la riorganizzazione dei servizi sanitari e l'individuazione dei protocolli di prevenzione.
- *Esigenze delle famiglie*: che si ritrovano a dover gestire insieme diverse problematiche, ulteriormente accentuate se legate alla presenza di un figlio con disabilità. Si rende necessario offrire ai genitori informazioni e certezze sul piano pedagogico, garantire loro la possibilità di poter essere ascoltati per poter avere un supporto continuo che li aiuti a non scoraggiarsi. Risulta sempre più importante, e ancora di più in questa situazione di emergenza, coinvolgere attivamente professionisti quali educatori, pedagogisti, insegnanti nelle scelte che si stanno compiendo, continuando a promuovere modelli inclusivi e autenticamente partecipativi di riprogettazione educativa che abbiano come obiettivo la realizzazione di un sistema educativo che consenti la reale partecipazione di tutti nonostante le difficoltà e le "diversità".
- *Diritti delle persone con disabilità*: per l'affermazione dei quali si è lottato tanto e che rischiano ancora una volta di passare in secondo piano.

L'integrazione e l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità deve continuare a rappresentare un punto di forza della scuola italiana, che vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale.

Nella prospettiva di un'educazione inclusiva la scuola svolge un ruolo sociale, soprattutto laddove la famiglia e il contesto comunitario vivono una situazione di

grave disagio sociale determinata da molteplici fattori. Tale ruolo della scuola implica lo sviluppo di ulteriori competenze delle figure educative capaci di contribuire alla costruzione di un ambiente accogliente ed inclusivo. Rispondere al diritto alla diversità significa concepire la scuola come ambiente educativo almeno in parte flessibile e quindi disponibile a valorizzare motivazioni, risorse, prospettive culturali connesse con le specificità dei singoli individui e dei diversi gruppi sociali attraverso un approccio didattico basato sulla personalizzazione.

Oggi più che mai è fondamentale ricordarsi l'importanza di promuovere pratiche educative inclusive per favorire e accelerare trasformazioni sociali di qualità e la costruzione di società inclusive, eque e sostenibili, democratiche. In questo momento storico così delicato ciò di cui abbiamo più bisogno è di feedback e stimoli positivi per riuscire, insieme, a superare questo periodo di profondo malessere e disorientamento, prevenendo i rischi e stabilendo nuovi equilibri e valori che ci legano, tutti, ad una comune storia evolutiva umana.

Riferimenti bibliografici

- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 9 marzo 2020 - *Misure urgenti di contenimento del contagio da COVID-19 sull'intero territorio nazionale*.
- Ministero dell'Istruzione, nota n. 388 del 17 marzo 2020, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*.
- Fruggeri L. (2008), *Le famiglie nella terapia familiare sistemica*. Rivista sperimentale di freniatria, vol CXXXII, n. 2, pp. 133-149.
- Ianes D., Celi F e Cramerotti S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erikson.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF: strumenti e prospettive per la scuola*, Roma: Carocci Faber.
- OMS (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Save the Children Italia Onlus, <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>>.
- Save the Children Italia Onlus. Illuminiamo il futuro - La povertà educativa. In <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro-povert%C3%A0-educativa>>
- Save the Children Italia Onlus.<<https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>>
- Soresi S. (2016) (a cura di), *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*, Bologna, Il Mulino



Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile

Rethinking enabling educational contexts to promote sustainable development

Valerio Massimo Marcone

Università degli studi di Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

ABSTRACT

The essay aims to reflect on the possibility of undertaking a new regenerative way centered on the paradigm of sustainability in the light of what is indicated by the international (UN Agenda 2030) and national (ASviS) policies on a new model of environmental, social and cultural development.

In this perspective, it is necessary to question how education, training and pedagogy can “intercept” these challenges in order to be able to propose that culture of sustainability starting from the formation of the new generations, through empowering learning contexts of an eminently transformative and generative nature (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) in knowing how to recognize, accept and creatively live “taking care” of our “homeland” and the people who live there (Morin, 2020)

Il saggio vuole riflettere sulla possibilità di intraprendere una nuova via rigenerativa centrata sul paradigma della sostenibilità alla luce di quanto indicato dalle Politiche internazionali (Agenda ONU 2030) e nazionali (ASviS) su un nuovo modello di sviluppo ambientale, sociale e culturale. In questa prospettiva occorre interrogarsi come l’educazione, la formazione e la pedagogia possano “intercettare” tali sfide per poter proporre quella cultura della sostenibilità a partire dalla formazione delle nuove generazioni attraverso contesti di apprendimento capacitanti di natura eminentemente trasformativa e generativa (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente “prendendoci cura” della nostra “Terra-patria” e delle persone che vi abitano (Morin, 2020)

KEYWORDS

Agency, Capability Approach, Generativity, Educational Relationship, Sustainability.

Agentività, Approccio alle Capacitazioni, Generatività, Relazione Educativa, Sostenibilità.

Introduzione

La tempesta pandemica COVID 19 che tuttora stiamo attraversando, ha accelerato indubbiamente il bisogno di un processo trasformativo olistico verso una nuova via rigenerativa (Morin,2020).

In questi ultimi mesi abbiamo assistito inermi, accomunati tutti da uno stesso destino (Ceruti,2020), dagli stessi pericoli, dagli stessi problemi di vita, all'aumento di nuove forme di povertà economica, di povertà educativa, di privazione dei diritti fondamentali (sanità, istruzione), a nuove forme di disuguaglianza sociali. Questioni cruciali che ci riportano inevitabilmente al concetto di giustizia sociale proposte da Amartya Sen (2011), alla cui realizzazione è chiamata l'intera umanità.

Gli economisti Barca e Giovannini (2020), in un loro recente volume, ribadiscono con forza come un modello di sviluppo economico non può e non deve essere soltanto quello dell'aumento del reddito, bensì quello di migliorare l'accesso alla buona salute, quello di avere un'istruzione che sia adeguata a ciascuno, quello di assicurare al lavoro e ai cittadini organizzati una partecipazione alle decisioni, al farsi delle azioni pubbliche. In altri termini, ciò significa garantire a tutti, le condizioni che consentano di liberare e dare attuazione alle proprie capacità di essere non solo attori ma agenti critici di cambiamento e di orientarsi verso modelli di sviluppo che si basino sulla qualità della vita delle persone, mettendo al centro la loro felicità (Becchetti, Bruni, Zamagni,2019).

Come ben sottolineava Irina Borokova¹ (UNESCO, 2017) *“intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile come riportato negli SDG (obiettivi di sviluppo sostenibile) dell'Agenda 2030² gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità”*. Essi dunque hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista del contributo allo sviluppo sostenibile. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse in maniera sostenibile, cosa che potrebbe richiedere loro di avventurarsi in nuove direzioni e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie società verso lo sviluppo sostenibile.

1. Diventare “cittadini della sostenibilità”

Il goal 4 dell'Agenda 2030 ed in particolare il target 4.7. ribadisce con vigore come entro il 2030 bisogna *“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*

1 Irina Borokova è stata direttrice generale dell'UNESCO dal 2009 al 2017.

2 Nel settembre 2015 - come è noto - è stata approvata dall'Onu l'Agenda Globale² per lo sviluppo sostenibile attraverso 17 obiettivi, suddivisi in 169 target, da raggiungere entro il 2030. In tale storica occasione, è stato espresso un chiaro giudizio sull'*insostenibilità* dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello sociale e in particolare educativo. In questo modo, ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030, viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale ed economica e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo (Giovannini, 2018).

violenza, la cittadinanza globale³ (ASviS⁴, 2020) e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura dello sviluppo sostenibile”.

Il Rapporto UNESCO “Educazione allo sviluppo sostenibile. Obiettivi di sviluppo” (2017) sottolinea la centralità dell’educazione come fattore chiave trasversale non solo per il goal 4 (l’obiettivo dedicato all’educazione) ma per tutti gli SDG: “L’educazione è sia un obiettivo in sé, sia un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS e dunque rappresenta una strategia essenziale nel perseguimento di tutti i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile.” (UNESCO, 2017)

L’Educazione allo sviluppo sostenibile può sviluppare dunque quelle competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità che sono rilevanti per tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità sono quelle competenze che formano persone che devono imparare a capire la complessità del mondo in cui vivono, che hanno bisogno di essere capaci di collaborare, parlare e agire in vista di un cambiamento positivo. Persone che possono essere definiti “cittadini della sostenibilità” (Wals, 2015).

L’UNESCO (2017) inoltre delinea un elenco di queste competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità tra le quali:

- *Competenza di pensiero sistemico*: la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi.
- *Competenza di previsione*: capacità di comprendere e valutare molteplici futuri - possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di applicare il principio di precauzione; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti;
- *Competenza strategica*: capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre.
- *Competenza collaborativa*: capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, relazionarsi con ed essere sensibili agli altri (leadership empatica).
- *Competenza di pensiero critico*: capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni.
- *Competenza di auto-consapevolezza*: l’abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale).
- *Competenza di problem-solving integrato*: capacità fondamentale di applicare diversi quadri di problem-solving a problemi complessi di sostenibilità

Le competenze trasversali dunque saranno sempre più richieste dal mercato del lavoro 4.0.

In questa tipologia di competenze come sottolinea l’OCSE (2018) vengono annoverate sia le abilità emotive, sia quelle abilità sociali e cognitive: in particolare ci si riferisce, per l’ambito cognitivo, all’importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell’autoregolazione dei processi di apprendi-

3 Il tema della cittadinanza globale è perfettamente in linea con il periodo di emergenza sanitaria che abbiamo vissuto e le conseguenze del post-covid nella consapevolezza che esiste un solo Pianeta e che non si può prescindere dall’interdipendenza tra Paesi, tra esseri viventi ed ecosistemi (Rapporto Asvis,2020).

4 L’ASviS è nata il 3 febbraio del 2016 su iniziativa della Fondazione Unipolis e dell’Università di Roma “Tor Vergata” ed è impegnata a diffondere la cultura della sostenibilità a tutti i livelli e a far crescere nella società italiana, nei soggetti economici e nelle istituzioni la consapevolezza dell’importanza dell’Agenda 2030 per realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile.

mento e, per gli ambiti emotivo e sociale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'empatia, dell'auto-efficacia e delle capacità di collaborazione e comunicazione

Heckman e Kautz (2016) si sono focalizzati, nell'identificare le cosiddette competenze soft skill soprattutto su alcuni aspetti di personalità (o "character skills") riferendosi ai cinque fattori (*Big Five*) i quali comprendono: *coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza, estroversione e amicalità*.

Considerando dunque la forte centralità che stanno acquisendo le competenze soft skills nel mercato del lavoro anche per la stretta correlazione con la visione di sviluppo sostenibile propria dell'Agenda 2030, diviene sempre più centrale l'esigenza di riconoscere e certificare questa categoria di competenze nel "sostenere" (Marcone,2019) il cittadino-lavoratore nel mercato del lavoro attuale e futuro.

2. Pensare ai possibili futuri educativi

Il tema della prospettiva di medio o lungo periodo, ovvero il tema dei futuri possibili attraversa indubbiamente il paradigma della sostenibilità⁵.

L'UNESCO nel 2019 ha lanciato un'iniziativa molto significativa "*Futures of education: learning to become*" con l'obiettivo di ripensare i modelli di apprendimento per il futuro: come reinventare l'istruzione e l'educazione e l'apprendimento in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà, per dare forma al futuro dell'umanità e del pianeta⁶. All'interno di questa iniziativa sui "futuri dell'educazione", il Report denominato "*Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*" (UNESCO,2020), evidenzia come la crisi pandemica abbia aumentato le disuguaglianze sociali, costringendo milioni di persone ad un massiccio allontanamento dall'apprendimento e dall'insegnamento in contesti formali educativi con interazioni fisiche; in particolare per i bambini più poveri di tutto il mondo, che spesso fanno affidamento sull'ambiente fisico delle loro scuole per avere materiale educativo. Nelle loro case – come sottolinea il Report – durante i periodi di confinamento o quarantena, i bambini possono addirittura affrontare molteplici forme di abuso e violenza: condizioni di affollamento, mancanza generale di risorse, in particolare dispositivi digitali e connettività. Ciò significa aumento della povertà in termini d'istruzione e benessere generale per le popolazioni che sono già vulnerabili; problemi urgenti che devono essere affrontati adesso, "*per evitare che gli svantaggi generino ulteriori svantaggi*."

Nel ripensare a nuovi contesti educativi "capacitanti", il Report evidenzia come l'interazione umana e la salvaguardia del benessere devono essere prioritari. La tecnologia, in particolare la tecnologia digitale che consente la comunicazione, la collaborazione e l'apprendimento a distanza, è indubbiamente uno strumento formidabile, non una "panacea" ma una fonte di innovazione e potenzialità espanse. Ma qui, emergono nuove preoccupazioni, sul fatto che il passaggio al-

5 Si veda anche nel sito dell'Asvis lo spazio dedicato agli studi sul futuro ed il sito "*Futuraneetwork*"

6 L'attuale direttrice generale dell'Unesco Audrey Azoulay ha istituito a tal fine una Commissione internazionale indipendente sotto la direzione della presidente dell'Etiopia, Sahle-Work Zewde, per sviluppare un rapporto globale su *Education 2050*. L'iniziativa "*Futures of Education: learning to become*" sta coinvolgendo in tutto il mondo, da settembre 2019, cittadini, organizzazioni, enti e reti per ampliare il dibattito su come la conoscenza e l'apprendimento possono cambiare il futuro dell'umanità e del pianeta, definendone sfide e opportunità che possono essere sia anticipate/previste, sia immaginate/visualizzate guardando all'anno 2050

l'apprendimento a distanza aggravi e aggraverà le disuguaglianze, non solo nel Sud del mondo, ma anche negli angoli più ricchi di risorse del pianeta. L'UNESCO (2020) dunque ribadisce con forza come sia *“un'illusione pensare che l'apprendimento on-line sia la via da seguire per tutti! Niente può sostituire il lavoro collaborativo, il pensiero collettivo, il dialogo e la co-costruzione.*

A tal proposito propone nove idee per un'azione pubblica centrate su tre impegni prioritari di fronte a questo scenario critico: *istruzione pubblica, beni comuni e solidarietà globale*

In questa prospettiva, dunque, diventa centrale promuovere gli obiettivi di sviluppo sostenibili per salvaguardare in primis il diritto all'apprendimento e le capacità degli studenti.

Occorre ricordare come l'Agenda 2030 ed i 17 goals sono tutti attraversati per così dire dal *fil rouge* della dimensione educativa: Educazione come *“bene pubblico”*; Educazione come *fattore chiave per la sostenibilità*; Educazione come contrasto alla povertà, Educazione come Inclusione sociale, Educazione come qualità dei risultati dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita.

In questi tempi di “interruzione educativa” abbiamo potuto constatare, quanto sia difficile garantire la disponibilità di istituzioni e programmi educativi funzionanti a livelli accettabili di qualità.

3. Un nuovo approccio educativo... ai giovani lo spazio per reinventare il mondo⁷

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilità previsto dall'Agenda 2030 è necessario ripartire dalla formazione delle nuove generazioni in un'ottica di generatività sociale (Giaccardi, Magatti, 2014).

È interessante notare come nel *Global risks report del World Economic Forum* (2020), le opinioni degli esperti sono state confrontate, per la prima volta, con quelle dei giovani che fanno parte dei *Global Shapers* (network dei giovani impegnati sui temi globali). Da questo confronto è emerso che le valutazioni dei giovani sull'impatto possibile e sulla probabilità di insorgenza dei vari fenomeni sono sistematicamente più pessimistiche di quelle degli esperti. Ciò è la conseguenza soprattutto in tempi di pandemia - come evidenziano gli economisti Barca e Giovannini (2020) - di una capacità dei giovani di osservazione ben più realistica di quella degli esperti adulti, troppo abituati ad usare modelli di natura lineare e quindi inadatti a cogliere i punti di discontinuità come ci ricorda Mauro Ceruti (2020).

È indubbio che sono soprattutto le nuove generazioni, dunque, ad essere chiamate a riprogettare le proprie vite per un nuovo percorso di crescita comune.

Anche i dati del Rapporto *“Giovani 2020”* dell'Istituto Toniolo mostrano come le nuove generazioni siano consapevoli dei cambiamenti del mondo del lavoro a fronte dell'innovazione tecnologica. I dati evidenziano una buona conoscenza delle professioni del futuro da parte dei giovani, ma anche una difficoltà a sentirsi in sintonia con esse e a immaginarle adatte per se stessi, soprattutto per chi ha un titolo di studio più “basso”. Sono soprattutto i giovani con istruzione più elevata ad esporsi maggiormente ad esperienze formative informali (servizio civile, esperienze all'estero, ecc.), utili per rafforzare le competenze trasversali in integrazione con quelle avanzate.

7 Per ulteriori approfondimenti vedasi Barca F., Giovannini E. (2020), *Quel mondo diverso*. Editori Laterza, Bari.

Secondo il XII Rapporto del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (CNEL) sul mercato del lavoro presentato il 12 gennaio 2021, il nuovo scenario aperto dalla crisi sanitaria aggiunge un ulteriore strato di incertezza, che può scendere in profondità e diventare insicurezza se non gestita nel modo adeguato. Il Rapporto si chiede cosa serva per uno sviluppo sostenibile nello scenario post-pandemia ed in coerenza con le grandi trasformazioni in atto nella contemporaneità e le opportunità che si possono aprire, come quelle legate alla transizione digitale e verde (Commissione Europea 2020a).

È interessante ricordare come il Rapporto del CNEL utilizzi la metafora della "partita di calcio" per descrivere cosa sta succedendo: l'Italia, è apparsa come una squadra di calcio poco competitiva nelle sfide internazionali e, nel contempo, poco disposta a mettere in campo le componenti più fresche e dinamiche; accade così che qualcuno dei giovani in panchina si demotivi e qualcun'altro decida di andare a giocare nelle squadre di altri paesi. Ma accade però che, quando qualcuno di quelli in panchina viene buttato in campo, i risultati risultino spesso modesti e insoddisfacenti. Questo *circolo vizioso* di giovani poco utilizzati, poco incisivi in una squadra poco competitiva, si realizza quando c'è la combinazione di due condizioni. La prima è quella di una squadra poco propensa al cambiamento, rigida rispetto a sperimentare nuovi schemi di gioco e nuovi moduli, abituata a giocare come vent'anni fa. In una squadra di questo tipo funzionano meglio e danno maggiore garanzia i vecchi giocatori. (CNEL, 2021)

È indubbio che nelle condizioni attuali ci siano carenze sostanzialmente all'investimento sulla preparazione delle nuove leve; in altri termini è debole la valorizzazione attiva del capitale umano specifico delle nuove generazioni. Occorre dunque, ridurre il rischio di dispersione scolastica e fornire solide competenze di base come condizioni per evitare la marginalizzazione sociale.

Il tema di fondo è dunque quello di sostenere le giovani generazioni a partecipare alle trasformazioni della società attivando processi di agency (Marcone, 2019). Non si tratta solo di quantità di spesa da destinare, ma anche di come le risorse vengono utilizzate per migliorare la preparazione dei giovani, il loro inserimento qualificato nel mondo del lavoro, l'espansione di settori strategici che possono migliorare la competitività del sistema paese facendo leva sul capitale umano delle nuove generazioni.

Uno dei focus sul quale prestare attenzione è il tema dello "skill mismatch", ovvero la mancata corrispondenza tra le competenze possedute e quelle richieste dalle aziende e dal mercato.

Il rapporto del CNEL (2021) richiama anche l'attenzione al tema di "una vera dualità", che consenta dopo i sedici anni di ottenere il doppio status di studente e lavoratore.

La Commissione Europea in suo recente Report denominato "*A bridge to jobs for the next generation*" (2020b), affronta il tema della formazione duale e dell'interazione con il mondo del lavoro. Il documento evidenzia come la crisi pandemica aumenterà la disoccupazione tra tutte le fasce di età, ma i giovani in particolare sono già stati colpiti in modo sproporzionato (dall'inizio della crisi oltre uno su sei ha smesso di lavorare).⁸ La Commissione Europea ha inoltre annunciato il rinnovo dell'Alleanza europea per l'Apprendistato (EAFA) con l'obiettivo di garantire un'offerta stabile di apprendistati efficaci, con particolare

8 Molti giovani, infatti, lavoravano in settori fortemente colpiti come i servizi di alloggio e ristorazione, le arti, l'intrattenimento, il commercio all'ingrosso e al dettaglio, mentre altri stanno cercando di entrare nel mercato del lavoro proprio ora che tali settori non sono più in grado di assumere.

attenzione alla coerenza con le necessità di sviluppo sul territorio e con le esigenze delle PMI.

Un'azione significativa riguarda i NEET (not employment, not education and training), under 30 con diploma di istruzione secondaria ai quali offrire la possibilità di accesso a percorsi di apprendistato duale di terzo livello per il conseguimento di un diploma ITS. La transizione scuola-lavoro va, allora, intesa soprattutto come transizione imparare-fare, che per realizzarsi con successo ha bisogno di dosi commisurate (anche personalizzate) di "fare" nel percorso formativo e di "imparare" in quello occupazionale (il principale antidoto al "non imparare" e "non fare" dei NEET). Il primo obiettivo formativo dovrebbe essere quello di portare il giovane a riconoscere l'importanza di alimentare continuamente e attivamente il circuito virtuoso di imparare e fare, come base dinamica su cui costruire e consolidare il proprio percorso professionale e di vita (Marcone,2018).

Riprogettare ad esempio curricula di apprendimento nei percorsi di VET (istruzione e formazione professionale) sempre più interconnessi ai problemi della vita reale: ad esempio ai temi dell'educazione ambientale (Malavasi, 2019; Dato, 2020), dell'educazione alla cittadinanza attiva in correlazione alla promozione del lavoro dignitoso previsto dagli SDG (in particolare goal 8 dell'Agenda 2030).

Ripensare ad esempio una riprogettazione della metodologia dell'alternanza formativa per i ragazzi dell'ultimo triennio della scuola secondaria, nell'ambito degli enti del Terzo settore, quali organizzazioni non profit, cooperative sociali, associazioni di volontariato, enti di promozione sociale, organizzazioni non governative etcc. al fine di sviluppare quelle competenze soft quali ad esempio *l'empatia, l'apertura mentale, la socializzazione, il problem solving, il pensiero critico* (Marcone,2020). Gli obiettivi di sviluppo sostenibile, infatti, disegnano un modello di *sviluppo inclusivo* dove molti principi e valori si sovrappongono a quelli perseguiti dagli enti del Terzo settore ⁹

Su questa linea la stessa Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile (RUS) ha recentemente pubblicato una lettera aperta nella quale facendo leva sui principi della Terza Missione e sulle competenze di cui è portatrice, si propone di diventare un vero e proprio "think thank" per la *resilienza trasformativa* del Paese contribuendo a costruire una visione del futuro con al centro lo sviluppo sostenibile (ASviS,2020b).

4. La cura come dimensione della sostenibilità

L'aumento delle fragilità e vulnerabilità sociali ed umane dovute a condizioni di marginalità, di solitudine, di isolamento, di privazione, di debolezza economica che hanno colpito tante categorie sociali di ogni ceto e genere, possono essere considerate tutte "barriere" allo sviluppo sostenibile, in quanto producono un ridimensionamento delle capacità di agire e, con esse, la limitazione della libertà di realizzazione umana (Sen,1999, Nussbaum,2011)

La perdita in particolare della dimensione relazionale in tutti i contesti diventa un aspetto ostativo nello sviluppo di quella lista delle dieci capabilities di cui ci

9 Nel nostro Paese nel corso del 2017 è stato avviato il percorso di Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (SNSS) centrata sui principi di integrazione, di trasformazione e inclusione dell'Agenda 2030 a cui hanno aderito anche gli enti aderenti al Forum del Terzo Settore. Per ulteriori approfondimenti vedasi Forum nazionale del Terzo settore (2017) Il Terzo settore e gli obiettivi di sviluppo sostenibile Rapporto 2017.

parla la Nussbaum (2012): *vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente.*

Pensiamo ad esempio, alle condizioni delle persone anziane, che in questi mesi di pandemia sono diventate la categoria più colpita dal Covid-19. Purtroppo, ci sono stati tanti casi di persone abbandonate nelle proprie case in situazioni di assoluta marginalità e addirittura trovate in casa dopo giorni senza vita!

Un'altra questione critica emersa in questi mesi di crisi emergenziale è quella relativa alla dimensione educativa tra insegnante-studente e la conseguente paura insita di una perdita di qualità della dimensione relazionale di fronte ad un'adozione massiva delle tecnologie nella didattica.

Come ci ricorda Umberto Margiotta (1995) *“non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura”*¹⁰. *Cura intesa come l'insieme degli atti, delle pratiche e delle teorie, dotati di transitività circolare tra bisogno –risposta, dipendenza-autonomia, in cui è sempre incluso anche il bisogno del curante*. La dimensione relazione è correlata ad alcuni fattori che stabiliscono la formatività di una relazione educativa quali: *il conservare, il preservare, riparare, promuovere, trasformare, coltivare*. Sei verbi che definiscono dimensioni significative e che in questo periodo di didattica emergenziale spesso non sono stati utilizzati.

Le riflessioni relative al tema della dignità dell'individuo (Francesco, 2013) nei contesti sociali e del lavoro di fronte alla tempesta pandemica che abbiamo attraversato e stiamo attraversando tuttora, non può prescindere mai come ora dal considerare centrale la dimensione della cura nei confronti dell'altro (di un figlio, di uno studente, di un anziano) in un'ottica di generatività sociale (Giaccardi, Maggatti, 2014). La cura come paradigma di relazione con l'altro (Mortari, 2015) vuol dire *“coltivare”* inteso nell'accezione del *“verbo contadino”* che esprime l'idea di una cura competente e paziente, che ha il senso della misura perché sa che i frutti della terra si possono ottenere a condizione di non voler forzare la natura, di saperla ascoltare.

5. Capacitazione e libertà

Umberto Margiotta (2014), partendo dalla considerazione della crisi del modello centrato sul fordismo, scorge finalmente nell'approccio alle capacitazioni l'opportunità concreta di espansione delle libertà individuali verso nuove possibili soglie di innovazione e benessere. Questa è la tesi che elabora, a partire dai primi studi sul pensiero Sen (1992,1999,2011) e Nussbaum, (2002,2012) per intravedere il capability approach come via d'uscita dalla razionalità economica e spazio di educabilità in quanto opportunità di *emancipazione* verso lo sviluppo umano.

L'idea in sé di capacitazione, è un'idea complessa. Il concetto di capability – chiarisce Margiotta – è correlabile a due linee di significato che convergono: la capacità in quanto capacità giuridica (che ha la sua matrice nel diritto romano) e l'altro che si identifica con il concetto di potenziale umano sviluppabile come potenza verso l'atto (secondo l'idea aristotelica di *dunamis*).

È evidente allora – sottolinea l'Alessandrini (2014,2019) come il capability approach chiami in causa *tout court* due motivi interni all'argomentare pedagogico:

10 Per ulteriori approfondimenti vedasi anche Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore

il tema dell'educabilità umana ed il tema dello sviluppo e crescita come autorealizzazione.

Il punto- sostiene l'Alessandrini -è la consapevolezza critica dei rischi di una visione del mondo di stampo neoliberista e di carattere utilitaristico che, per tutto il ventennio dello scorso secolo, è sembrata trionfante come "modello" di modernità nel mondo occidentale.

Considerando come la crisi pandemica abbia sconvolto gli assetti socio-economici a livello planetario, emerge la consapevolezza di nuove fragilità (Alessandrini, Mallen, 2020; Malavasi, 2019)

La "mission" dunque di una società che voglia promuovere le più importanti capacità umane è incentivare lo sviluppo delle capacità interne, attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura, un sistema educativo efficiente (Dato, 2019; Marcone, 2018). Il contesto in questa prospettiva assume rilievo nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne emergono solo se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto educativo che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa far esprimere – e produrre – capacità interne (Nussbaum, 2012)

In questa prospettiva allora diviene centrale considerare un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita (Ellerani, 2019).

Conclusioni

In questa prospettiva, la *questione pedagogica* diviene pertanto quella di "sostenere" i cittadini, a partire dagli studenti delle scuole, attraverso un processo di natura eminentemente formativa-trasformativa-generativa (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015) nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente "prendendosi cura" della Terra-patria e delle persone che vi abitano (Morin, 2015).

Il fine più generale è indubbiamente quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilità a partire dalle scuole, tra i formatori, nei giovani e in definitiva nella società civile nella sua interezza (Alessandrini, 2019)

La scuola infatti – come sottolineano Bellusci e Ceruti (2020 p.144) in un loro recente volume – *"non è solo luogo di istruzione ma è un luogo di cura dell'anima, di socialità, di esercizio all'attenzione, di sviluppo vocazionale, di fioritura della personalità nel rapporto solidale con gli altri, di dialogo tra generazioni, di ibridazione di culture, esperienze, valori, di viatico alla vita personale e civile"*.

L'educazione e la formazione possono fare molto, investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo (Lodi, 2018) ristabilendo su nuove basi la logica delle relazioni intergenerazionale, intergenerazionali, (Alessandrini, Mallen, 2020) e interculturali (Fiorucci, 2020) in un'ottica di generatività sociale.

Se infatti, come afferma Enrico Giovannini¹¹ (2020)¹² *"uno sviluppo sostenibile è tale se consente alla generazione attuale di soddisfare i propri bisogni senza pregiudicare il fatto che le generazioni successive facciano altrettanto"* – è evidente

11 Enrico Giovannini è portavoce dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS).

12 Per ulteriori approfondimenti vedasi anche Barca F., Giovannini E. (2020) *Quel mondo diverso*, Editori Laterza.

– sempre secondo l'autore che “*tale modello abbia violato il principio di giustizia tra generazioni, distruggendo il capitale naturale di proprietà delle future generazioni, come se il pianeta non fosse un luogo finito*”.

Le sfide che si pongono davanti a noi – dunque – sono molteplici: la sfida educativa, ecologica, del digitale, esistenziale. “*La speranza per un umanesimo rigenerato*¹³ – come ben ci ricorda Edgar Morin (2020 p 65) è nel proseguimento del risveglio delle menti che l'esperienza della megacrisi avrà stimolato. Cambiare strada diventa vitale” in una ottica di solidarietà planetaria.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., a cura di (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019), *Sostenibilità e Capability approach*, Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini G., Mallen M. (a cura di) (2020), *Diversity management, genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*, Roma, Armando Editore.
- ASviS (2020a), Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile, disponibile sul sito www.asvis.it
- ASviS (2020b), Politiche per fronteggiare la crisi da Covid-19 e realizzare l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, 30 aprile 2020.
- Barca F., Giovannini E. (2020) *Quel mondo diverso*, Bari, Editori Laterza.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano, Mimesis.
- Becchetti, Bruni, Zamagni, (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecura.
- CNEL (2021), XII Rapporto CNEL sul mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2020.
- Commissione Europea (2020a), *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Bruxelles, 1.7.2020 COM(2020) 274 final
- Commissione Europea (2020 b), *Youth Employment Support: a Bridge to Jobs for the Next Generation*.
- Dato D. Cagol M. (2020), *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra*, Zeroseiup.
- Francesco (2013), *Evangelii gaudium*, Esortazione apostolica, Milano, Edizioni San Paolo.
- Giovannini E. (2018), *L'Utopia sostenibile*, Bari –Roma, Laterza.
- Giovannini E. (2020), *I figli lasciati indietro*, La Repubblica, articolo in data 12-08-2020.
- Ellerani P. (2019), *Tra “formale” e “informale”: il capability approach come generatore di valore* in G.Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability approach*, Franco Angeli, Milano.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Istituto G.Toniolo (2020), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*, Bologna, Il Mulino
- Heckman J.J., Kautz T. (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei “character skills” nell'apprendimento scolastico*, Fondazione per la scuola, Bologna, il Mulino.

13 Secondo Edgar Morin, “*l'umanesimo rigenerato non si limita a riconoscere l'unità umana, ma collega l'unità con la diversità umana. Tutti gli esseri umani sono simili geneticamente, anatomicamente, fisiologicamente, affettivamente, mentalmente. Il secondo carattere dell'umanesimo rigenerato consiste nel promuovere una dialettica costante tra l'io e il Noi nel collegare la realizzazione personale con l'integrazione in una comunità, nel cercare le condizioni affinché un io si realizzi in un Noi, e il Noi possa permettere all'io di realizzarsi*” (Morin,2020, pp 108-109)

- Loiodice I. (2018), *Investire pedagogicamente sulla sostenibilità* in *Pedagogia oggi*, anno XVI, n 1, Lecce-Brescia Pensa Multimedia,
- Malavasi P. (2019), *La povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile* in Alessandrini G. (a cura di), *Sostenibilità e Capability approach*, Franco Angeli, Milano
- Marcone V.M. (2018), *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano, Franco Angeli.
- Marcone V.M. (2019). *Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso* in *Sostenibilità e Capability approach* (a cura di) Alessandrini G., Milano, Franco Angeli.
- Marcone V.M. (2020), *L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore* in LLL, Vol. 16 n 35, pp 269-288.
- Margiotta U. (1995), *Le ragioni filosofiche e pedagogiche della relazione educativa*. In AA.VV., *Educazione e formazione, Quaderni di pastorale*. Ed. Diocesi di Treviso.
- Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare* in Alessandrini G (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*, Milano, Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Roma, Carocci.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, Franco Angeli.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020), *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*, Milano, Raffaello Cortina Editore,
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, il Mulino
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per il 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 (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Sen A.K. (1992), *La disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino.
- Sen, A.K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sen A.K. (2011), *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.
- UNESCO (2017), *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Unesco Education 2030.
- UNESCO (2019), *Futures of Education: learning to become*, Paris.
- UNESCO (2020), *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. International Commission for the futures of Education, Paris.
- Wals, A.E.J. (2015), *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen, Wageningen University.



A scuola di Scoutismo:
la mediazione del gioco per l'autoeducazione
At the school of Scouting:
the mediation of the game for self-education

Silvestro Malara

Università Mediterranea degli studi di Reggio Calabria – silvestro.malara@unirc.it

ABSTRACT

This paper aims to analyse the possible convergence between the scouting educational movement founded by Baden Powell in 1908, and the Capability Approach. The general purpose of this paper is to verify how scouting, through the game in the educational mediation, can guarantee the basis for the capability discernment of self-education. To same extent is to understand how the self-educating proposal can become a way for the implementation of sustainable development, wished by the objectives of Agenda 2030. Scouting, based on micro-organization for patrols, becomes the receptacle for capability-actions, for possibility of shared *governance*. It is a true environment to implementation of lucky and generative synthesis between global targets and educational emergencies, thanks to the possibility of giving happiness to others and the development of a concretely democratic conscience.

Il presente lavoro intende analizzare la possibile convergenza tra il movimento educativo scoutistico, fondato da Baden Powell a partire dal 1908, e il Capability Approach. Si vuole provare a verificare come lo scoutismo, attraverso il dispositivo del gioco nella mediazione educativa, possa garantire la base per l'intendimento capacitante dell'autoeducazione e comprendere come la proposta autoeducante possa divenire strada per l'attuazione dello sviluppo sostenibile, augurato dagli obiettivi dell'Agenda 2030. Lo scoutismo, in forza della sua micro-organizzazione per pattuglie, diventa il ricettacolo di capacità, di possibilità di *governance* condivise; vero ambiente per attuare la fortunata e generativa sintesi tra gli obiettivi mondiali e le emergenze educative, grazie alla procura della felicità per gli altri e alla formazione di una coscienza concretamente democratica.

KEYWORDS

Scouting, Self-education, Game, Mediation, Capability Approach, Democracy.

Scoutismo, Autoeducazione, Gioco, Mediazione, Capability Approach, Democrazia.

Nel 1981 Bertolini ha declinato la pedagogia scout come una proposta esistenziale. Sono passati quaranta anni e l'esperienza dello scoutismo è riuscita a storicizzarsi tanto da mostrarsi ancora nella sua straordinaria attualità. L'attualità del metodo scout può essere letta da diversi punti di vista e, in quest'ottica, può trovare spazio come progettualità educativa sostenibile. È rilevante notare come la pedagogia scout, nata dalle intuizioni di Baden Powell, possa impattare con la proposta del *Capability Approach*, e, in unione con questa, designare prospettive inedite per una *governance* condivisa del bene comune.

1. L'attualità dello Scoutismo

Lo scoutismo è intimamente pedagogico allorquando si dispone nel tempo dell'educazione informale, che rifugge dall'intendimento semplicistico della contrapposizione con l'educare formale. Lo scoutismo rivendica un valore educativo non meno importante della famiglia e della scuola (Bertolini, 1981) poiché insiste sulla formazione *implicita* (Perla, 2010) dell'uomo di frontiera, che abita la frontiera, il limite ed il confine, ed è per questo cittadino del mondo. Baden Powell, creatore della proposta educativa scoutistica, sembra anticipare tanto i 17 *goals* delle raccomandazioni dell'Onu, quanto le preoccupazioni di quella ecologia integrale odierna come conversione politica e sociale, riservata ai giovani (Malavasi, Giuliadori, 2016). Descrivendo il Rover¹ (Baden Powell, 2000b) e, più in generale, lo scout, come colui che è al servizio della propria donna, del proprio paese, della propria comunità e del proprio mondo, che si adopera a lasciare migliore di come l'ha trovato (Baden Powell, 2000), il fondatore dello scoutismo propone una formazione agente, ecologica, sostenibile, biopolitica, perfettamente in linea con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile del programma d'azione dei paesi membri dell'ONU.

L'attualità del metodo scoutistico consiste nell'aver compreso come l'uomo, all'alba della contemporaneità, sia mutato. L'*homo sapiens* ha lasciato il posto all'*animal laborans*. L'individuo, non più persona, bloccato tra le maglie di una produzione e di un suo consumo (Arendt, 2017), ha lasciato la sua interposizione vitruviana per una sola dimensione (Marcuse, 1999) e ha finito per essere senza qualità (Musil, 2014). L'educazione scoutistica come educazione *del* e *nel* tempo libero sradica il legame con la produzione egoistica del sé e del mondo e proietta il soggetto nella dimensione naturale della comunità (Bertolini, Pranzini, 1981). Non interpretato come specializzazione sportiva o professionistica, il tempo dello scout è tempo libero: non deresponsabilizzato e deresponsabilizzante. Non è deresponsabilizzato perché è il tempo dell'autogoverno (Forestier, 1960), il tempo in cui il ragazzo impara da sé *l'arte di disimpegnarsi e di trar vantaggio da tutto*. Non è deresponsabilizzante poiché è educazione dell'uomo che si autoeduca: lo scoutismo si pone, infatti, come un ambiente altro rispetto alla scuola e alla famiglia; un terzo ambiente in cui lo scout e la guida comprendono che la scuola e la

1 Il Roverismo è la terza fase della proposta educativa scout. I ragazzi, dai 16 ai 21 anni, che vivono tale proposta sono detti "rover" (maschi e/o femmine) o "scolte" (femmine). Il testo di riferimento, scritto dallo stesso Baden Powell, *La strada verso il successo*, nel 1918, descrive, attraverso la metafora del pagaiare, la formazione del ragazzo e della ragazza che devono diventare uomini e donne, cittadini del mondo. Il testo è organizzato in cinque capitoli, ognuno dei quali rappresenta uno scoglio, una prova, una scelta di vita e per la vita, che il ragazzo, con la sua pagaia, deve cercare di oltrepassare. Fuor di metafora, il superamento di ogni scoglio rappresenta uno dei punti cardini, dal punto di vista pedagogico, dello scoutismo: l'autoeducazione (Baden Powell, 2006).

famiglia sono i campi d'azione condivisi e concreti in cui mettere in pratica la loro Promessa² e in cui rispettare la loro Legge³. L'attualità dello scoutismo consiste proprio nella possibilità di realizzare l'antica utopia della convergenza tra educazione e vita immediata (Massa, 1977) ed è oggi straordinariamente interessante indagare la convergenza *ante litteram* tra lo scoutismo e l'Agenda 2030. Se il programma internazionale prevede, infatti, la responsabilità della comunità mondiale su cinque grandi fronti – le persone, il pianeta, la prosperità, la pace e la collaborazione – la Legge Scout è improntata sull'impegno della lealtà verso gli altri e verso il suo paese, del servizio agli altri, tutti fratelli, e della disposizione di una collaborazione pura con l'altro, nel pensiero, nella parola e nell'azione.

In linea con *Fratelli tutti*, lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale di papa Francesco, l'emergenza mondiale è definire un nuovo concetto di fraternità, che sia costruito, insieme, guardando al prossimo, vicino o lontano, conosciuto e sconosciuto, uguale o diverso, e generare, da questa rinata consapevolezza, un'amicizia sociale dedicata al mondo come sistema. Anche oltre la prospettiva biblica, il messaggio di *Fratelli tutti* da leggere all'unisono con l'altra enciclica di ispirazione francescana, *Laudato si'*, insiste sulla urgenza scientifica, politica, sociale di riconsiderare la nostra interposizione nel mondo. Certamente l'educazione è interpellata da questa urgenza. Il mondo dell'educazione deve rispondere all'appello indicando vie nuove perché la formazione ritorni ad essere a misura d'uomo, di un uomo, cittadino del mondo (Baden Powell, 2006).

1.1 Il gioco: dispositivo di una mediazione per l'autoeducazione allocentrica

Occorre comprendere come l'educazione possa dirsi sostenibile nel bivio in cui si trova: su un versante, il consenso a teorie generali, sull'altro la possibilità di calare l'agire educativo nella personalizzazione e nella diversità di ogni singolo volto (Maritain, 1963). La necessità non è recuperare una certa prospettiva semplicemente personalistica o, più generalmente, cattolica, quanto il motivo di guardare ad ogni azione educativa come mediazione e, nella mediazione, comprendere che ogni singola azione deve essere *giocata*, per usare un linguaggio scoutistico, all'interno di un grande gioco, in cui l'educatore e l'educando sono figure mobili, riprodotte, modificate e ricostruite. Come Massa utilizza la metafora del teatro nella definizione della educazione come mediazione e, nel teatro, la definizione del dispositivo educativo (2004), alla stessa maniera, i tre grandi libri dello scoutismo, *Manuale dei Lupetti*, *Scoutismo per ragazzi*, *La strada verso il successo*, rintracciano, in maniera diversa, nel gioco e, in particolare, nella finzione *del* e *per* il gioco, la mediazione tra l'educazione e la vita: lo scout, tanto nella figura del capoeeducatore quanto nella figura educanda del lupetto, della coccinella, dell'esplo-

2 La Promessa "Sul mio onore prometto che farò del mio meglio: per compiere il mio dovere verso Dio e verso il Re; per aiutare le altre persone in ogni momento e per osservare la Legge Scout" compare così in R. Baden Powell, *Scoutismo per ragazzi* (2000).

3 La Legge, medesima nel contenuto tra le varie associazioni scoutistiche, composta da dieci articoli, compare così in *Scoutismo per ragazzi: Lo scout pone il suo onore nel meritare fiducia; lo Scout è leale (verso il suo paese, i suoi genitori, i suoi capi e i suoi subordinati); il dovere di uno Scout è di essere utile e aiutare gli altri; lo Scout è amico di tutti e fratello di ogni altro Scout, a prescindere dalla classe sociale di appartenenza; lo Scout è cortese; lo Scout è amico della natura; lo Scout ubbidisce prontamente; lo Scout sorride e fischietta in tutte le difficoltà; lo Scout è economo; lo Scout è pulito nel pensiero, nella parola e nell'azione.*

ratore, della guida, del rover e della scolta⁴, mette in scena la vita giocando e si educa, nel gioco, a vivere la vita (Bertolini, Pranzini, 1981).

Il gioco è, per eccellenza, il mezzo, il dispositivo di mediazione (Bruner, 1973, Damiano, 2013) specifico del metodo scoutistico, e, grazie ad esso, prendono forma e significato gli altri, pur importanti, aspetti dell'educazione scoutistica, come la natura. È possibile comprendere l'importanza del gioco nella mediazione dello scoutismo se lo si guarda nell'accezione di dispositivo per come descritto da Massa (2004) e ripreso da Riva (2004), ovvero nella progettazione, nella previsione (Rivoltella, 2014) e nella organizzazione di spazi, tempi, strumenti, tecniche e simboli, e, di più, nella gestione dei corpi degli educatori e dei ragazzi e delle loro relazioni. Il Gioco, così inteso, non è più il gioco consumistico e leggero, ma diviene istante di mediazione e trasformazione. Un esempio: nel gioco scout, l'educatore ha una serie infinita di possibilità educative: in primo luogo, il gioco risponde immediatamente alle esigenze, alle aspettative e ai bisogni dei bambini e dei ragazzi. Ogni ragazzo, giocando, sa di soddisfare il desiderio di movimento, come quello di confronto con il gruppo dei pari, come, più semplicemente, il bisogno di poter esprimersi informalmente. Solo la proposta del gioco non basta però a rendere il gioco stesso un dispositivo di mediazione. La funzione del gioco è più intima: il gioco – questa una delle grandi lezioni dei movimenti dell'attivismo pedagogico – è il primo grande educatore (Baden Powell, 2000) e si caratterizza proprio per la sua stessa libertà (Dewey, 2019). In secondo luogo, rivela all'educatore l'identità del ragazzo: nel gioco il ragazzo si sente libero di esprimersi e di fare ciò che è più spontaneo. Nell'osservazione del ragazzo che gioca, l'educatore ha l'occasione di cogliere importanti informazioni sul ragazzo e, conseguentemente, è in grado di definire la sua azione educativa. In terzo luogo, nel gioco, il ragazzo accresce da sé alcune capacità necessarie ai fini stessi del gioco e, nell'esercizio frequente del gioco, matura e sviluppa diverse qualità morali e sociali. Il gioco, nello scoutismo, diventa ergonomia della mediazione (Damiano, 2013, Perla, Riva, 2016): giocando si danno all'educatore infinite possibilità di rimaneggiare il proprio agito, di cambiare la propria programmazione educativa e, all'educando, si garantiscono infinite opportunità di traduzione della propria spontaneità in atteggiamenti e comportamenti idonei al gioco, alla riuscita e all'impresa, e, infine, al proprio posto nel mondo. Se si aggiunge che, nella dimensione scoutistica di progresso, il gioco è sempre diverso – dal gioco-lupetto come «sistema [...] che va incontro ai loro desideri e ai loro istinti» (Baden Powell, 2018), al gioco-lavoro dell'esploratore, fino al servizio dell'altro con la gioia di vivere del rover – si comprende che la mediazione, messa in atto, non è solo trasposizione di contenuti, seppure sotto forma di gioco, ma diventa una traduzione continua, in linea con la crescita del ragazzo, come mezzo di apprendimento, di creatività e socializzazione (Frabboni, 1971).

Il gioco scoutistico, inteso come dispositivo dell'azione educativa, ha primariamente una natura *pragmatica* e *materiale*: nel metodo designato da Baden Powell, ogni grande sezione ha un proprio ambiente diversificato e predisposto alla possibilità stessa della mediazione di contenuti e valori che consentano allo scout di scoprire e sperimentare le proprie potenzialità: la Giungla per i lupetti, il Bosco animato per le Coccinelle, la Natura del bosco per Guide ed Esploratori, la Strada per Scolte e Rover. Un esempio può aiutare a comprendere quest'aspetto. La Giungla, l'ambiente in cui si muovono i lupetti e i loro capi, offre al bambino un

4 Così sono chiamati i ragazzi e le ragazze, divisi per fasce d'età (8/11 – 11/16 – 16-21 anni), all'interno del movimento.

mondo nuovo, esclusivo rispetto al mondo della scuola e della famiglia, in cui, attraverso la narrazione dei brani de *Il libro della Giungla* di Rudyard Kipling e la presentazione di alcuni tipi morali per mezzo degli stessi protagonisti delle vicende di Mowgli, si costruiscono percorsi di crescita personale e comunitaria. Il bambino comprende l'importanza dell'altro nelle dinamiche di Branco⁵ e inizia a sperimentare la forza dell'azione condotta insieme al compagno lupetto. Di più, all'interno del Branco, ogni singolo lupetto sa che dovrà compiere ogni sforzo per fare del proprio meglio per la sua progressione personale e per il raggiungimento, da parte di tutta la sua sestiglia⁶, della caccia giornaliera. Nello spazio della giungla come spazio trasposto dalla realtà, condiviso tra l'educatore e l'educato, come spazio mediato, si consente un'esperienza particolare, qualitativamente diversa dalle esperienze di vita quotidiana (Iori, 1996, Jedlowski, 2000, Mortari, 2013), esperienze capaci di attualizzare il processo di autoeducazione.

Altro aspetto importante della mediazione, operata nel gioco scoutistico, è l'attenzione relativa al corpo (Gamelli, 2011). Ancora la Giungla del Lupettismo può essere chiarificante: i racconti di Mowgli portano il lupetto a voler identificarsi e voler crescere come il cucciolo d'uomo; a migliorare le proprie interazioni con sé, con l'altro e con il mondo, attraverso il proprio corpo, il corpo dell'altro lupetto e il corpo degli stessi educatori, che, insieme, agiscono nello spazio educativo, mediando con i tipi della Giungla (la pantera, l'orso, il lupo), esempi positivi e negativi di stare al mondo. Attraverso le narrazioni della Giungla, inoltre, si garantisce una straordinaria inclusività proprio a partire dalla diversità dei *corpi* e dei tipi dei personaggi, cosicché Bagheera, la pantera, è il personaggio che riesce a vedere nel buio e sentire nel vento, attestando una particolare tensione verso l'aspetto sensoriale dell'educazione, a cui tutto lo scoutismo è legato, e, inoltre, rendendo immediato veicolare una partecipazione attiva del lupetto con disabilità alla comunità di Branco; allo stesso modo, Kaa, il pitone delle rocce, insegna a Mowgli tutte le Parole Maestre dei popoli della Giungla per poter comunicare con tutti, nessuno escluso. La Giungla di Kipling, riletta come ambiente di mediazione, non solo iconica, non risponde passivamente al bisogno del lupetto, ma trasforma dialetticamente questo bisogno, generando il desiderio del bambino di essere capace di comprendere e accrescere le sue interazioni con sé, gli altri e il mondo, in senso anche vicariante (Berthoz, 2015). La trasformazione del bisogno in desiderio rappresenta la base di una autentica progettualità educativa che diventa esperienza di cura: l'educatore cerca di agire sul bisogno (Palmieri, 2011) perché possa trasformarsi in elemento di curiosità e di interesse, di desiderio, capace di dare inizio all'autoeducazione.

Nello scoutismo esiste concretamente la possibilità di rendere pensabile la costruzione di una mediazione educativa (Perla, Riva, 2016) proprio all'interno del dispositivo-gioco, che permetta di fare un'esperienza, per la quale lo scout, lupetto o capo che sia, possa fare da sé, senza sentirsi vincolato e limitato dalla relazione, ma potenziato e invero dalla comunità.

Il gioco, preso in esame in maniera più precisa, sia che lo si guardi dal punto di vista pedagogico come atteggiamento di libertà (Dewey, 2019), sia che lo si guardi dal punto di vista psicopedagogico come acquisizione sempre maggiore di padronanza del mondo interno e del mondo esterno (Freud, 1978), è davvero il dispositivo più importante e poliedrico dello scoutismo. Le intuizioni di Baden Powell consentono di immaginare una relazione educativa, che sia autentica-

5 Unità dei lupetti di un gruppo.

6 Sottogruppo di 6 bambini, all'interno del Branco.

mente di cura educativa e che metta a fuoco quell'implicito che, talora, esiste nelle esperienze educative scolastiche tradizionali (Visalberghi, 1988) e che non trova una giusta valorizzazione. Il gioco e tutto il metodo scoutistico permettono una ripresa, un recupero, di quell'implicito (Perla, 2010) che caratterizza le esperienze vissute dal bambino e dal ragazzo in ambito familiare e scolastico; consentono una elaborazione di quelle esperienze su un piano informale e in una dimensione sociale diversa e ludica, che si avvale della figura del capo, come fratello-maggiore, educatore diverso tanto dall'insegnante quanto dal docente (Ventura, 2013).

Una *weltanschauung*, quella dello scoutismo, inaspettata (Sica, 2002). Un'apertura di mondo, una condizione dell'esistenza che permette un'educazione insieme declinata al bisogno, potenziata dalla trasformazione di questo in desiderio e pensata in un movimento che va dal singolo al gruppo, alla comunità, al mondo. Un'educazione integrale e attiva che, come è riportato da Baden Powell nel *Libro dei capi* (1999), Maria Montessori definisce «il sistema che la scuola adotterà quando sarà ciò che deve essere». In linea con l'avvertimento montessoriano qui si proverà a confrontare il metodo scoutistico con gli impegni che la comunità mondiale si è assunta, a partire dalla lettura dell'Agenda 2030 e si proverà a verificare se l'educazione scoutistica, nella sua attualità, possa essere detta veramente educazione integrale e sostenibile.

2. Scoutismo e Capability Approach: convergenza inedita?

Occorre comprendere se sia possibile rintracciare nello scoutismo un metodo pedagogico applicativo del *Capability Approach* (CA), o, per termini opposti, se lo scoutismo non sia un sistema educativo, nella sua informalità, che *ante litteram* ripercorre molti obiettivi del *welfare educativo* e politico (Alessandrini, 2019) alla base della Agenda 2030.

Bisogna indagare i principi dello scoutismo, proposti dalla Legge e dalla Promessa, perché possano essere letti come un *altro* linguaggio per affrontare le tematiche etiche, sociali e politiche dello sviluppo e, ancor più originariamente, per attuare quella condizione democratica (Santi, 2006) di vita degna per l'individuo. Il concetto di *capability* permette questa lettura. Le *capabilities* possono essere definite formalmente come modalità di agire, metodi per fare e modi d'essere che costituiscono univocamente un individuo o un gruppo di individui come comunità. Questa definizione, pur elementare, è già foriera del *focus* primo di tutto il CA: l'attenzione alla dignità dell'altro, non teorica, ma basata essenzialmente sulla sua ragione pratica e sociale (Nussbaum, 2006, Mortari, 2017). Se per Sen (2006) le *capabilities* sono tutte le risorse relazionali di cui una persona dispone, unite alle sue capacità di impiegarle operativamente nel mondo; per Baden Powell lo scoutismo è un modo di essere, un metodo per saper fare e una strada per divenire cittadini del mondo. Tutto il metodo scout è un allenamento continuo alla responsabilità del sé, dell'altro e della comunità, in linea con la progressione personale del lupetto, che diventa esploratore e che si impegna nella vita a divenire uomo di frontiera. L'espressione *Ask the boy*, come invito ad interpellare sempre il ragazzo nel rapporto educativo, restituisce non solo l'attenzione educativa all'interesse del ragazzo, ma determina l'azione educativa stessa (Bertolini, Pranzini, 1981) perché, mediata dalla relazione e dalla risorsa relazionale, schiude le capacità del ragazzo e le mette in relazione con quelle del gruppo. L'approccio capacitante – come l'approccio scoutistico – imposta la relazione educativa a partire dalla salvaguardia della libertà. Per dirla con Nussbaum, lo scoutismo insegna a diventare

persone (2011) e a creare capacità (2011b). La libertà diviene il fine ultimo non solo di ogni scelta educativa dell'educatore, ma anche di ogni azione del ragazzo. Il CA indica la necessità di questa libertà per *diventare persone* (Nussbaum, 2011); lo scoutismo, parimenti, la strada per un successo (Baden Powell, 2000b): non quello a cui lo stesso CA si oppone, di sola natura economica, ma un successo dell'uomo che porti con sé la responsabilità dell'altro, di cui è al servizio.

Lo scoutismo è un'occasione pedagogica per l'acquisizione di quella facoltà come libertà (Alessandrini, 2014) in cui il bambino, il ragazzo e l'uomo sono inseriti in un contesto che diventa biopolitico perché capacitante (Santi, 2019). Occorre intendere, però, quanto più univocamente possibile, quale sia la natura di questo approccio capacitante, e perché si debba risolvere nella facoltà, come *cap-abilità*, come capacità di scelta, per la libertà. È qui che scoutismo e CA convergono, forse, in maniera più interessante. Per comprendere questa convergenza bisogna rileggere soprattutto il *goal 4* dell'Agenda 2030, secondo l'unica condizione per la quale l'educazione dell'*homo oeconomicus* non formi un *hominii lupus*; bisogna, non solo fornire le condizioni politiche per un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, ma è necessario formare i ragazzi ad essere capaci di agire *liberamente* per l'altro *per e nel* bene comune (Zamagni, 2007, Nussbaum 2011b).

3. Scoutismo: traiettorie per il bene comune tra agency e governance

Solo un'educazione allocentrica, che ha la responsabilità dell'altro, può dirsi veramente sostenibile e integrale (Giuliodori, Malavasi, 2016) e rispondere all'appello delle Nazioni Unite. Solo un'educazione che si muova per l'*empowerment* del soggetto e migliori la sua agentività (Bandura, 2000) come capacità di agire attivamente e trasformativamente nell'ambiente in cui si è inseriti, può garantire al mondo, dopo l'esperienza pandemica, l'opportunità di un sistema di *governance* sostenibile (Alessandrini, 2019).

Baden Powell ha intensamente creduto nella straordinaria capacità trasformativa del ragazzo soprattutto nella dimensione della pattuglia, costruendo ambienti specifici rispetto allo sviluppo del ragazzo. La pattuglia, diversamente dalla sestiglia dei lupetti e delle coccinelle, semplice sottogruppo di sei bambini o bambine, è una vera e propria micro-organizzazione sociale, economica, politica, composta da un gruppo tra i cinque e gli otto ragazzi o ragazze (Bertolini, Pranzini, 1981). Ogni pattuglia o squadriglia si configura con dei modi d'essere, delle abilità nel fare e dei modi d'espressione tipici e peculiari, ma sempre ispirati alla Legge e alla Promessa. All'interno della pattuglia, ciascun componente è responsabile della cooperazione, finalizzata al buon funzionamento della pattuglia stessa (Ventura, 2013). Ogni pattuglia è una «scuola di carattere per l'individuo» (Baden Powell, 2000) e, ancor di più lo è per il capo pattuglia poiché sperimenta tra i pari e in accordo con il Consiglio di pattuglia, la sua responsabilità per il bene comune. La pattuglia non è però unità a sé stante: un insieme di pattuglie costituisce un riparto. Il riparto è una comunità più grande in cui migliorare il proprio servizio responsabile, collaborativo e partecipativo ed è ciò che rende lo scoutismo un vero e proprio sforzo comunitario (Baden Powell, 2000). La sostenibilità del sistema educativo scoutistico risiede allora proprio in ciò che Visalberghi rintraccia come indirizzo naturale della socialità dei giovani (1995): quelli stessi a cui Malavasi e Giuliodori affidano la speranza per il futuro (2016), che sono, come dice Francesco, Fratelli tutti (2020).

Lo scoutismo fa vivere ai ragazzi un'esperienza sempre attuale, perché indi-

rizzando la loro, pure ingenua, socialità verso i valori del rispetto e della cura dell'altro, li orienta verso il bene comune (Zamagni, 2007).

In conclusione. Il valore più alto per la vita di uno scout è «fare la felicità degli altri» (Baden Powell, 2000). L'educazione proposta da Lord Baden Powell è veramente sostenibile perché non è sola urgenza teorica: è insieme teorica e pratica, come solo una giusta educazione deve essere (Damiano, 2006). Nella mediazione del gioco, lo scout sperimenta la responsabilità della vita: proprio grazie alla mediazione del gioco lo scoutismo si trasforma in un metodo educativo che guarda l'uomo nella sua integrità: non un approccio votato alla competenza, ma dedicato, nel carattere, nel corpo, nella mente e nella mano alla capacità, alla capacità libera della scelta e della decisione per la democrazia.

Lo scout, ubbidendo al motto *Estote Parati*, che riassume tutta la pedagogia e lo spirito pensati da Baden Powell, può vincere la sfida con l'*homo oeconomicus* perché ha imparato, giocando, a prendersi cura di sé, dell'altro e del mondo e, grazie a quel gioco, da cittadino del mondo può, con i suoi scarponi, aprire la strada del cambiamento e attuare quella ricerca, quella formazione e quella conversione all'ecologia integrale di cui il mondo ha bisogno per raggiungere gli obiettivi per lo sviluppo mondiale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. a cura di (2014). *La «pedagogia di Martha Nussbaum»*. Approccio alle capacità e sfide educative. Milano: Franco Angeli.
- Id. a cura di (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baden Powell, R. (2018). *Il manuale dei lupetti*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Id. (2000). *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Id. (2000b). *La strada verso il successo*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Id. (1999). *Il libro dei capi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Id. (2001). *Taccuino*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Id. (2006). *Cittadini del mondo*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza. Il nostro cervello. Creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bertolini, P. Pranzini, V. (1981). *Scoutismo oggi. Il segreto di un successo educativo*. Bologna: Cappelli.
- Bruner, J.S. (1973). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Id. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Forestier, M.D. (1960). *Il metodo educativo dello scoutismo*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Francesco (2015). *Laudato si. Lettera enciclica*. Città del Vaticano: Paoline.
- Id. (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e sulla amicizia sociale*. Città del Vaticano: Paoline.
- Freud, A. (1978). *Normalità e patologia nell'età infantile*. Torino: Boringhieri.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giuliodori, C., Malavasi, P. (a cura di) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori, V. (1996) *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.

- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Id. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Id. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musil, R. (2014). *L'uomo senza qualità*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci
- Id. (2011). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino.
- Id. (2011b). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui avere cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Id. (2019). "Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach". In *Scuola Democratica*, 1/2019, pp.83-102.
- Sen, A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sica, M. (2002). *Gli scout*. Bologna: il Mulino.
- Visalberghi, A. (1995). *La pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Id. (1998) *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ventura, A. (2013). *Il metodo scout. Intuizioni educative e principi formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Ide Economia città Nuova.



*Pensare e agire nel post pandemia:
proposte pedagogiche per uno sviluppo umano
sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria*
*Thinking and Agency in the post-pandemic era:
pedagogical proposals for sustainable human
development and the construction of planetary citizenship*

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze – chiara.carletti@unifi.it

ABSTRACT

The socio-economic, cultural and political changes brought about by the *Covid-19* pandemic have confronted us with the need to seek new development models capable of meeting major global challenges. These can only be won by placing the focus on education, which in turn must foster a human development and *capabilities* approach. Hence, we need to start by promoting new educational paradigms, capable of making the individual a critical agent of change. *Thinking* and *agency* must in fact proceed hand in hand in order to address the complexity that characterizes our lives. This is fundamental for the construction of a planetary citizenship, the promotion of human development and respect for fundamental freedoms, and the creation of a democratic, sustainable and inclusive society.

Le trasformazioni socio-economiche, culturali e politiche dovute alla pandemia di *Covid-19* ci hanno messi di fronte alla necessità di ricercare nuovi modelli di sviluppo all'altezza delle grandi sfide planetarie. Queste possono essere vinte solo riportando al centro l'educazione, la quale deve a sua volta promuovere un approccio allo sviluppo umano e alle *capacitazioni*. Per fare questo è necessario partire dalla promozione di nuovi paradigmi educativi, capaci di riportare al centro l'individuo, inteso come agente critico di cambiamento. *Pensiero* e *agency* devono infatti procedere in maniera sinergica nell'affrontare la complessità che caratterizza le nostre esistenze. Questo è fondamentale per la costruzione di una cittadinanza planetaria, così come per la promozione dello sviluppo umano, del rispetto delle libertà fondamentali e per la creazione di una società democratica, sostenibile e inclusiva.

KEYWORDS

Complexity, Education, Agency, Human Development, Critical Thinking.
Complessità, Educazione, Agency, Sviluppo Umano, Pensiero Critico.

Introduzione

Da poco meno di un anno, il mondo intero sta attraversando una crisi pandemica dagli effetti disastrosi in termini sociali, sanitari ed economici, e le cui conseguenze non ci sono ancora del tutto chiare. Siamo di fronte a una situazione critica che richiede un'azione globale da parte di tutti i governi, lasciando da parte ogni aspirazione nazionalistica. Questa crisi ci ha posti di fronte alla necessità di indirizzare le azioni politiche degli Stati verso la costruzione di un mondo eticamente orientato, rispettoso di tutti gli esseri viventi (Minello 2012). Lungo questa strada si frappongono però degli ostacoli che mettono i governi di fronte a una situazione paradossale, che li rende – per certi versi – inadeguati a fronteggiare un'emergenza di tale portata. Il cambiamento deve necessariamente partire dalla messa in discussione di quel sistema capitalistico e neoliberista che, ancora oggi, lascia alle grandi *corporation* e imprese private la possibilità di orientare la direzione dei mercati, al fine di creare ricchezza concentrata nelle mani di pochi.

Di fronte a questa pandemia qualcosa sta cambiando e dovremmo approfittare della centralità di cui godono attualmente gli Stati per imprimere una svolta decisiva affinché le imprese private si interessino al bene pubblico, indirizzando i mercati verso una crescita inclusiva e, soprattutto, sostenibile, incentrata a livello europeo sulla strategia del *Green New Deal* (Mazzucato 2020). Una politica attenta all'ambiente naturale è infatti attenta anche a quello umano, ma occorre intervenire – attraverso azioni educative – affinché questa consapevolezza sia alla portata di tutti i cittadini e si sviluppi in loro una presa di coscienza ecologica (Morin 2020).

Tra i compiti che i governi devono assumere in questo delicato momento storico, c'è quello di coordinare e finanziare le attività di ricerca e sviluppo, affinché si possa costruire un vero e proprio *welfare* educativo, in grado – tra le altre cose – di riportare al centro la scienza, così come la persona (Alessandrini 2019). Persona che non è separata dall'ambiente in cui vive, ma ne fa parte, lo modifica e ne è, a sua volta, modificata. Questo significa anche ripensare il nostro sistema di istruzione – dalla scuola dell'infanzia fino all'Università – per renderlo funzionale rispetto a quelli che sono i bisogni del nostro tempo. Occorre innanzitutto ripensare la separazione tra natura e cultura, uomo e animale, così come è necessario riunificare i saperi attraverso una visione complessa e transdisciplinare (Nicolescu 2014). Un'altra azione che l'educazione dovrebbe perseguire, è quella di insegnarci a «pensare a ciò che facciamo» (Arendt 1989, p. 5). Questo è un compito apparentemente semplice, ma fondamentale per assicurare a tutti gli individui sia l'esercizio del pensiero critico, sia la responsabilità individuale rispetto alle scelte fatte o alle azioni intraprese. Di fronte a un mondo globalizzato e interconnesso, dominato da un liberismo economico responsabile di aver frammentato l'umanità, distrutto le relazioni sociali basate sulla solidarietà, sulla fratellanza e sull'assistenza reciproca, occorre riattualizzare il principio seneciano del “coltivare l'umanità” (Nussbaum 1996). In altre parole, è fondamentale tornare ad avere compassione, nel suo significato etimologico di “patire insieme”, così come è importante impegnarsi nella cura di sé e degli altri, attraverso la messa in atto di azioni responsabili, orientate al bene comune (Mortari 2019). Come già affermava Adorno in quel capolavoro pedagogico-educativo che sono i *Minima Moralia* (1954), l'uomo per divenire davvero umano deve liberarsi dai condizionamenti socio-culturali ed economici, per avviare una sua rigenerazione etica-morale che lo riporterà ad agire in maniera responsabile.

Di fronte all'individualismo e alle chiusure, è sempre più necessario proporre opportunità di scelta che siano orientate al pieno sviluppo dell'individuo e, dun-

que, in grado di consentire ai cittadini di partecipare attivamente alla vita sociale. Serve un'educazione capace di formare uomini e donne libere, che sappiano orientare in maniera autonoma e consapevole la propria razionalità (Nussbaum 1999). Questo significa impiegare le *capabilities*, ovvero quelle opportunità date dalla combinazione tra le abilità di cui gli individui sono portatori e l'ambiente sociale, politico ed economico all'interno del quale vivono, per metterli nelle condizioni di guidare le loro vite. Ciò implica ridare valore alle relazioni, entrare in risonanza con il mondo per farne conoscenza attraverso la pratica, ovvero attraverso i modi di agire, fare ed essere degli individui (Nussbaum 2011b). Da qui la necessità di promuovere un'economia dello sviluppo umano, in grado cioè di garantire il benessere e la crescita. Una crescita che non si misuri più in termini di produzione e ricchezza, ma a partire dalla qualità della vita delle persone e dalle loro libertà sostanziali (Alessandrini 2014).

Il *Capabilities Approach* (CA) si presenta dunque come una modalità innovativa che prova a riportare al centro la persona e la dignità delle persone, in un reciproco processo di cura e rispetto. Alla luce di questo, è lecito domandarsi se un tale approccio possa rappresentare a pieno titolo una nuova sfida per la pedagogia, dal momento che sembra offrirle un'"agentività" che non sempre è stata in grado di mettere in campo. Oggi invece ha la possibilità di farsi promotrice di tutte quelle istanze che riguardano tanto i cittadini, quanto la classe politica e intellettuale. Tutti siamo chiamati a cogliere l'occasione della pandemia per ripensare i nostri stili di vita, il ruolo della cultura, della scienza, così come quello dell'educazione. Quest'ultima è indispensabile per riesaminare quel sistema di valori e idee che orientano il nostro agire sociale. Ciò significa che pensiero e azione debbano procedere di pari passo, ma per agire in un tempo in cui è il nostro stesso avvenire ad essere incerto, come possiamo affrontare il cambiamento e rispondere alle grandi sfide che si stanno prospettando sotto i nostri occhi?

1. Cambiare i paradigmi dell'educazione

I rapidi cambiamenti sociali e culturali, ma anche ambientali, tecnologici, economici e valoriali che investono la società, impongono al nostro sistema scolastico un cambio di paradigma affinché sia in grado di promuovere un'educazione alla complessità e al cambiamento. Una trasformazione di questo genere richiede tempi lunghi e processi complessi, ma cominciare con il prenderne coscienza costituisce un primo passo essenziale. Oggi si fa sempre più evidente la necessità di promuovere in tutti i campi del sapere un'intelligenza relazionale, ovvero un'intelligenza capace di comprensione e auto-riflessione su quanto accade intorno a noi (Morin 2000), così come un pensiero che sappia aspettarsi, quindi comprendere, l'inatteso, il rischio e l'ignoto, a partire da un auto-spiazzamento dell'essere umano che si ritrova a pensare l'impensabile e a immaginare un tempo futuro che è ancora tutto da costruire.

La sfida della complessità è proprio quella di voler cambiare l'orizzonte di senso all'interno del quale gli individui si muovono, per imboccare una nuova strada della conoscenza che sappia emanciparsi da ogni tentativo di pensiero semplificante (Morin 2017). Per fare questo è necessario ridare all'educazione la centralità che merita, non solo perché ce lo ricorda l'Agenda 2030 e i suoi 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (SDGs), ma anche perché gli avvenimenti degli ultimi mesi ci hanno posti di fronte a fatti inediti che, ancora una volta, ci hanno mostrato la sua importanza. Che sia il digitale o la relazione educativa in

presenza ad avere la meglio, la scuola dovrebbe saper offrire un apprendimento meno strutturato e programmato, in grado cioè di valorizzare la creatività, il pensiero divergente e critico, l'intelligenza emotiva e tutte quelle competenze sociali e relazionali fondamentali per la costruzione di una cittadinanza planetaria. Questa necessità, innanzitutto, della consapevolezza che i problemi che quotidianamente condizionano le nostre vite, sono problemi globali e complessi che, per essere affrontati, richiedono una visione altrettanto complessa e articolata.

La pandemia causata dal *Covid-19* – che è inevitabilmente anche “pan-patìa” (come affermò in un'intervista Aldo Masullo), ovvero una sofferenza condivisa – ce l'ha dimostrato chiaramente. Compito della scuola dovrebbe dunque essere quello di promuovere nuovi paradigmi educativi e formativi che sappiano orientare gli studenti verso il costituirsi di una *forma mentis* metacognitiva, capace cioè di riflessione, di critica e autocritica: capacità fondamentali per sapersi mettere in discussione di fronte alla complessità e aprirsi al cambiamento (Mariani e Sarsini 2006). L'educazione non deve infatti offrire certezze e rassicurazioni, ma al contrario deve rendere l'individuo per certi versi “vulnerabile”, affinché – mosso dalla curiosità e dal desiderio di conoscere – possa aprirsi all'altro e alla società (Ingold 2019). Solo in questo modo, relazionandosi con l'ambiente circostante e facendo l'esperienza dell'incontro e del dialogo, potremo trovare le risposte ai problemi del nostro tempo. Non è infatti sufficiente osservare il mondo per conoscerlo, dobbiamo – al contrario – muoverci dentro, abitarlo, maneggiarlo, in pratica viverlo, al fine di coglierne le innumerevoli e imprevedibili dinamiche che lo attraversano.

Sulla scia di questo ragionamento, va da sé come ogni pretesa di controllo, ogni presunzione di certezza e ogni verità preconstituita, sia non solo nemica dell'apprendimento, ma costituisca anche un grande limite per dotare gli individui di quegli strumenti che li mettono nelle condizioni di rispondere alle situazioni imprevedibili. L'educazione deve infatti insegnare a “so-stare” nell'incertezza, condizione indispensabile per aprirci agli altri e al cambiamento. L'apprendimento si configura dunque come un processo che coinvolge una serie di elementi cognitivi e relazionali che sono intrinsecamente legati al contesto nel quale questo si realizza. La capacità di prestare attenzione alle cose che ci circondano e al mondo per comprendere fenomeni articolati, chiama in causa una serie di dinamiche che Gregory Bateson lega all'umorismo (1977). Queste consentono all'individuo di uscire dalla propria cornice di riferimento per imparare a osservare un problema a partire da punti di vista differenti. Ciò ci permette di giungere a una conoscenza inedita, attraverso un processo autoriflessivo di “deutero-apprendimento”. Apprendere ad apprendere – a partire dalle esperienze di vita – non significa produrre un modello sociale senza scuole (Illich 2009), ma piuttosto trovare quelle modalità che consentirebbero di bilanciare «i procedimenti formali e non formali, incidentali e intenzionali dell'educazione» (Dewey 2004, pp.9-10). Se quest'ultima si esplica nella pratica partecipativa, gli individui agiscono all'interno di una rete relazionale in cui ciascuno è responsabile anche nei confronti degli altri. Si tratta di un'educazione che Dewey definiva “democratica” e che, oggi, potremmo chiamare “sostenibile”, in quanto attenta alle differenze e, proprio per questo, capace di offrire ai soggetti gli strumenti necessari per agire responsabilmente e consapevolmente al fine di costruire un benessere tanto individuale, quanto collettivo (Becchetti, Bruni e Zamagni 2019).

Solo l'esercizio fecondo del proprio pensiero può garantire quella libertà sostanziale, che è condizione essenziale della vita umana: libertà di inseguire uno scopo e di cambiarlo, libertà di imboccare una strada, mentre se ne sta percor-

rendo un'altra, libertà di improvvisare e affrontare il rischio di ciò che non si conosce, facendo ricorso alla propria autonomia creativa (Nussbaum 2011). Agire non è infatti sufficiente se l'atto non è mosso da una riflessione, in quanto così facendo verremmo meno alle nostre responsabilità individuali, condizionando inevitabilmente la qualità delle nostre vite, così come di quelle altrui. È questa la forma di libertà che consente di attribuire un senso e una direzione alla nostra esistenza. Questo senso che viene dato alla vita non ha nulla a che fare con la trasmissione di conoscenze: al contrario coinvolge il pensiero, la creatività, l'immaginazione, la capacità di mettersi in discussione e di ribaltare le proprie aspettative.

Tra i dispositivi pedagogici che potrebbero aiutarci in questo processo, vi è quello dell'ironia (Mizzau 1984). Questa potrebbe contribuire allo sviluppo di una postura della mente in grado di offrire una visione più complessa della realtà che ci circonda. L'ironia consente infatti all'individuo di uscire dalla propria cornice di riferimento, insegnandogli a osservare quanto accade nel reale in una prospettiva più ampia e complessa, talvolta opposta rispetto a quella abituale (Cambi e Giambalvo 2008). Alla base di questa *Weltanschauung*, risiede la consapevolezza che non avremo mai la possibilità di possedere una verità totale e assoluta, poiché questa varia a seconda del punto di vista dal quale la si osserva. Ciò porta inevitabilmente allo scoperto tutti i paradossi del reale, evidenziando però la capacità umana di rovesciare le proprie aspettative, di decostruire le proprie certezze, attivando processi di autoriflessione, di critica e auto-critica, per giungere a una maggiore consapevolezza di se stessi e di ciò che ci circonda.

La realtà per essere compresa necessita di essere interrogata, a partire da una mente capace di rapportarsi con la complessità, andando ben oltre il pensiero unico e funzionalista. Nell'epoca della *postmodernità*, dove gli individui dovrebbero essere guidati da un atteggiamento relativistico e, per certi versi, dissacratorio, la funzione formativa dell'ironia, il suo "sguardo da lontano" (Levi-Strauss 1984) e il suo stile esistenziale, appaiono oggi sempre più pregnanti e, soprattutto, necessari per riflettere in maniera critica sulle proprie convinzioni.

Governato dalla tecnica e in balia di un processo di razionalizzazione sfrenata, l'uomo postmoderno si ritrova frammentato, vulnerabile e precario, costantemente impegnato in un processo formativo e auto-formativo che rappresenta la sua unica possibilità di salvezza. Per vivere, pensare e agire nella "condizione postmoderna" (Lyotard 1979; Bauman 2002), che è una condizione inevitabilmente complessa e contraddittoria, servono dunque modelli d'essere, pensare e comunicare plurali e aperti al nuovo. Come sottolineava Rorty (1989), il dispositivo dell'ironia ci consente di assumere questa postura formativa e abitare un mondo che richiede al soggetto la capacità di «stare nella contraddizione e di viverla come occasione e come risorsa» (Cambi 2006, p. 84). Attraverso l'ironia il soggetto ha infatti la possibilità di prendere il giusto distacco rispetto a una posizione dominante, per poi valutarla criticamente alla luce di un quadro complesso e generale, che tiene conto di più prospettive. A partire da questa cornice possiamo individuare alcuni *focus* di cambiamento, oggi indispensabili per quel rinnovamento dei paradigmi educativi tanto auspicato, quanto necessario: ridefinizione dei modelli mentali e culturali che orientano il comportamento dei giovani; analisi e rielaborazione dei problemi, attraverso un ribaltamento di prospettiva; emancipazione del soggetto e maggiore presa di coscienza di sé, modifica degli approcci didattici tradizionali e apertura verso nuovi schemi di pensiero e metodologie laboratoriali e inclusive.

2. Tra pensiero e *agency* per una cittadinanza planetaria

Si fa sempre più urgente l'esigenza di ripensare a un *homo novus*: attivo, critico, consapevole, creativo, capace di coltivare il dubbio e di stare nella società, nella consapevolezza del proprio ruolo. Affinché ciò avvenga è però necessario partire da una riflessione su noi stessi, su come stare e agire nel mondo. Si tratta di un riflettere sulla nostra umanità, sul nostro "essere umani". Questo implica chiamare in causa quella pratica sociale che fin dall'età ellenistica veniva chiamata *cura sui* o "cura di sé", ovvero quel dispositivo pedagogico, sempre attualissimo, che pone al centro la formazione e l'autoformazione del soggetto per rispondere alla sua condizione di crisi e di perenne ricerca (Foucault 2014, Cambi, 2010). È proprio dalle contraddizioni del *postmoderno* e dalle sue antinomie che occorre partire per ripensare quel progetto di uomo e cittadino, capace di dialogare con la cultura, di aprirsi al mondo e di attuare quella pedagogia della *Bildung* che lo farà conciliare con quell'ideale di educazione e formazione globale dell'individuo che i greci chiamavano *Paideia*.

La precarietà della società attuale, fa sì che il soggetto non possa prescindere dal dispositivo formativo della *cura sui*, in quanto questo fornisce all'individuo le basi necessarie a costruire la sua presenza nel mondo, anche in un'ottica di cambiamento e di complessità (Cambi 2006). Accogliere il cambiamento non significa infatti subirlo passivamente, ma al contrario farsi agenti critici che responsabilmente concorrono alla sua realizzazione. L'*agency* rappresenta dunque l'effettiva opportunità del soggetto di esercitare la propria libertà in termini di "capacitazioni": queste gli garantiscono il suo pieno sviluppo come essere umano, il rispetto della dignità e la promozione del "ben-essere" e "ben-diventare" (Santi 2019).

In questo percorso verso la costruzione della propria presenza nel mondo, il pensiero – nel suo ruolo riflessivo, critico e autocritico – consente al soggetto di pensarsi come persona *in fieri*, ma anche come portatore di diritti e doveri, oltre che di responsabilità verso tutti quei problemi globali che oggi stanno mettendo a rischio la sopravvivenza stessa del nostro pianeta. Il pensiero, infatti, non si origina all'interno di uno spazio incontaminato e puro, al contrario si sviluppa «in un contesto marcato da logiche di potere che si materializzano nelle pratiche discorsive cui la mente partecipa quotidianamente» (Mortari 2008, p. 19). È dunque fondamentale che il pensiero impari a uscire da queste logiche, attraverso una forma di riflessività e auto-analisi. Ciò comporta che ogni consuetudine o tradizione data per scontata, debba essere sottoposta a un'incessante interrogazione critica. Socrate, prima ancora di Montaigne, ci informò di quanto i costumi fossero qualcosa di appreso culturalmente, dunque tutt'altro che naturali. Occorre pertanto adottare un atteggiamento aperto, basato su una *epoché*, che ci consente di vedere criticamente il nostro sistema simbolico e culturale. Il pensiero critico si è rivelato fondamentale in tutti quei momenti bui della storia, quando a prevalere è stata l'imposizione del potere da parte di un'autorità che non prevedeva il dissenso e, in generale, l'esercizio delle proprie libertà fondamentali. In tutti questi casi, il pensiero critico ha messo in discussione l'esistente per poi arrivare a tracciare costruttivamente nuovi orizzonti di significato, dimostrando quanto il pensare possa condizionare l'agire. Questo non significa, come sottolineava la Arendt, esercitare indiscriminatamente una decostruzione radicale (1989), ma attuare in maniera equilibrata una disamina problematizzante, a seconda delle necessità storico-culturali.

Il pensiero rappresenta dunque il mezzo fondamentale per assolvere ai propri

compiti sociali e per orientare l'individuo verso azioni responsabili all'interno di una società in continua trasformazione.

Ponendo al centro il soggetto, la sua libertà di scelta e la sua responsabilità di azione, questo si rivela fondamentale per non cadere nelle derive individualistiche che negli ultimi decenni hanno portato alla crisi dell'individuo, alla sua atomizzazione e al degrado delle antiche solidarietà. La mancanza di pensiero è infatti uno dei problemi dei nostri tempi e la si ritrova nell'uso di un linguaggio stereotipato e, spesso, violento, ma anche «nell'adesione a codici di espressione e di condotta convenzionali e standardizzati» (Mortari 2008, p.8) che tendono a ridurre la capacità critica del soggetto e a orientare passivamente il suo agire. Occorre pertanto ri-problematizzare l'uomo, ripensandone il suo ruolo sociale e ridefinendo la sua identità come processo in divenire e come "io multiplo". Così facendo potremmo costruire una nuova società degli individui, liberi dal dominio economico e tecnocratico, attenti al ben-essere personale e sociale.

Sappiamo che una riforma del pensiero non può prescindere da una riforma del conoscere, così come da una riforma dell'insegnamento. Tutte hanno come fine ultimo quello di tracciare una nuova strada per affrontare la complessità, a partire da una riconnessione dei saperi, in un'ottica transdisciplinare (Morin 2017). Per fare questo occorre esercitare il pensiero critico e imparare a osservare un problema a partire dal contesto di riferimento, prendendo in considerazione punti di vista inediti. Questo ci consente di ribaltare le nostre prospettive di osservazione per giungere a una comprensione più profonda del reale. Riflettere su come pensiamo, è dunque un requisito importante per divenire agenti critici di cambiamento. La "meta-cognizione" è infatti una postura della mente necessaria per comprendere il nostro modo di apprendere, pensare e, inevitabilmente, di agire, così come può essere un «dispositivo correttivo della didattica» e «un modello formativo attuale per la mente e per il soggetto di cui la scuola, soprattutto, può e deve essere la custode e l'interprete» (Cambi 2006, p. 73).

Il pensiero viene dunque invitato a interrogare se stesso alla luce di quanto accade nel reale, per attribuirgli un significato (Mortari 2008). Così inteso, il pensare è per il soggetto un impegno al quale non può sottrarsi, poiché è proprio questa ricerca di significati che conferisce alla vita un senso e la rende pienamente umana (Nussbaum 1999). Ne consegue che la possibilità di esercitare la propria libertà è strettamente connessa all'atto del pensare, ovvero a quel passaggio che parte da una domanda di significato e consente di giungere a verità esistenziali in grado di attribuire un senso alle nostre azioni. In altre parole, alla base del pensare, c'è l'essenza stessa della nostra esistenza. Senza questa attività, non solo verrebbero meno tutte le attività creative e creatrici, ma si arresterebbe anche quella spinta propulsiva e necessaria al fiorire della nostra civiltà (Mortari 2008). Questo bisogno di pensiero emerge chiaramente nella nostra società della scienza e della tecnica, dove lo sviluppo – incessante e imprevedibile – deve essere sempre orientato secondo un sistema valoriale in grado di garantire la sostenibilità del nostro pianeta, il rispetto dei diritti umani e la qualità della vita delle persone.

In questo senso il ruolo della scuola è centrale, in quanto questa dovrebbe promuovere un'educazione capace di accogliere e valorizzare tutte diversità (Nussbaum 1999). Affinché ciò si realizzi, occorre fare dei passi verso la comprensione dell'altro, ovvero adottare un atteggiamento empatico che ci aiuti a metterci nei panni di un'altra persona per comprenderne le differenze, ma anche i bisogni, i desideri e le emozioni. Per cogliere il punto di vista altrui, occorre sospendere il giudizio e ribaltare le nostre aspettative, decostruendo quelle visioni precostituite che rischiano, inevitabilmente, di condizionarci. Serve dunque uno sguardo

lungo, un pensiero flessibile, ampio e aperto al nuovo. Per questo è importante incoraggiare un'educazione all'interno delle nostre scuole e Università capace di insegnare agli studenti e alle studentesse a pensare in maniera critica e riflessiva, mettendo – se necessario – in discussione “l'autorità della tradizione” (Nussbaum 1999, p. 32). Si tratta di un disfare costruttivo che favorisce la promozione di un'educazione pluralistica, personalizzata e multiculturale.

Educare alla comprensione dell'altro, alla sostenibilità e al rispetto delle differenze – culturali, di genere e sessuali – è oggi fondamentale per divenire “cittadini del mondo”, con tutto ciò che – in termini di responsabilità, atteggiamenti e azioni – comporta.

Questi sono i primi passi di una marcia che dovrebbe portarci verso una nuova coscienza planetaria, basata sulla mondializzazione dei diritti umani, della libertà, dell'uguaglianza, della democrazia, nel rispetto delle differenze e diversità culturali (Morin e Kern 1994).

Alla base di ogni azione dovrebbe dunque risiedere uno stile cognitivo ironico, plurale, critico e divergente, costruito ed esercitato per tutta la vita, fondamentale per pensare la complessità, aiutandoci a guardare oltre le divisioni, ad accogliere le differenze e abitare il pluralismo in un'ottica di cittadinanza planetaria.

Conclusioni

L'esercizio di un pensiero critico e riflessivo costituisce uno dei principali scopi dell'educazione, essendo questa *conditio sine qua non* di una società democratica. L'educazione dovrebbe, infatti, educare alla libertà (Nussbaum 1999) e portare all'emancipazione dell'individuo attraverso l'esercizio del dubbio e la messa in discussione di ogni imposizione, dogmatismo o consuetudine. Per far sì che ciò accada, occorre organizzare contesti di apprendimento ispirati alla libertà, in cui è possibile incoraggiare la formazione del pensiero (Mortari 2008), così come educare all'incertezza.

L'educazione – anche e soprattutto quella scolastica – fatica ancora oggi a promuovere una *forma mentis* critica e auto-critica, riflessiva, decostruttiva, provvista degli strumenti necessari per fuggire dai processi di omologazione e garantire quel pensare problematizzante, che è la maggiore garanzia per salvaguardare la nostra autonomia. Il pensiero riflessivo è guidato dall'immaginazione, dalla curiosità e dall'ironia, intesa come capacità di saper osservare un fenomeno da punti di vista inediti. Occorre dunque fare della scuola il laboratorio di educazione della mente indispensabile per coltivare stili cognitivi funzionali a pensare la complessità. Questo implica che l'insegnante debba essere, a sua volta, un ricercatore e un professionista riflessivo (Schön 1993), per guidare gli studenti nella ricerca di relazioni tra i fenomeni e verso apprendimenti che sono frutto dell'esperienza. L'educatore dovrebbe cercare di non fornire risposte definitive, ma – al contrario – spingere i giovani a ricercare idee creative e divergenti, capaci di condurli dal disorientamento iniziale alla soluzione del problema. Se il pensiero riflessivo ci spinge all'indagine, conoscere ci spinge all'azione. Il pensiero infatti coinvolge le nostre vite, le influenza, ne orienta la direzione e determina i principi etici e morali che guidano i nostri comportamenti (Dewey 2019).

Altrettanto importante è insegnare ai giovani la pratica dell'ascolto attivo, della sospensione del giudizio e del mettersi dal punto di vista dell'altro. Per farlo abbiamo necessariamente bisogno di un pensiero che ci pone in un atteggiamento di apertura, curiosità ed *epoché*. Si tratta di aspetti fondamentali per la realizza-

zione di un dialogo autentico che abitui a una postura basata sull'ascolto. Sebbene il pensare sia un'attività generalmente solitaria, si impara comunque nella relazione con altri soggetti. Siamo infatti di fronte a qualcosa di preminentemente sociale che si struttura attraverso il linguaggio e la cooperazione tra gli interlocutori coinvolti, affinché insieme si arrivi al raggiungimento di un pensiero condiviso che faccia da sfondo all'agire sociale (Mortari 2019).

Alla luce di queste considerazioni, cambiare i paradigmi dell'educazione significa promuovere un'intelligenza relazionale che sappia superare il disciplinarismo, opponendosi a ogni tentativo riduzionista per connettere, ricongiungere e tenere assieme i saperi. Si tratta di uscire dalle logiche di un contesto trasmissivo, dicotomico e refrattario a tutto ciò che c'è di nuovo, per favorire modelli di pensiero che abitano alla messa in discussione, al divergere, al de-costruire e all'esercizio del dubbio: capacità fondamentali per aspettarsi l'inatteso e farsi agenti critici del cambiamento. Tutto questo ci consentirebbe non solo di imparare a pensare la complessità, ma anche di *agirla*, abitarla e viverla. Tra le tante sfide del nostro tempo, c'è quella di concorrere responsabilmente a uno sviluppo umano sostenibile, mettendo le proprie "capacitazioni" al servizio del Pianeta. In fondo, se pensiero e azione devono procedere di pari passo, tutti dovremmo essere consapevoli che «quello in cui si può sperare non è il migliore dei mondi, ma un mondo migliore» (Morin 2012, p.283), che tutti noi siamo chiamati responsabilmente a costruire.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T.W. (1954). *Minima Moralia*. Torino: Giulio Einaudi.
- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt, H. (1989). *L'umanità in tempi bui*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Mondadori.
- Becchetti, Bruni, Zamagni, (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecr.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- Cambi (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. & Giambalvo, E. (a cura di), (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (1974).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (1938)
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina. (1986).
- Foucault, M. (2014). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli
- Illich, I. (2009). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: La Linea.
- Levi-Strauss (1984). *Lo sguardo da lontano*. Torino: Einaudi.
- Lytard, F.J. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Opera originale, (1979). *La condition postmoderne*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Mariani, A., Sarsini, D. (2006) (a cura di). *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*. Bologna: Clueb.
- Mazzucato, M. (2020). *Non sprechiamo questa crisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Mizzau, M. (1984). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. & Kern, A. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nicolescu, B., (2014). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Messina: Armando Siciliano Editore.
- Nussbaum, M. (1996). *La fragilità. del bene*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carrocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011b). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Rorty, R. (1989), *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M. (2019). "Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach". In *Scuola Democratica*, 1/2019, pp.83-102.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.



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

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno – maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

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

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

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

KEYWORDS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Sostenibilità e *capability approach*: possibili sinergie

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

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

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

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

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

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

3. Sviluppo umano e agency capacitante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusione

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

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



*Digital storytelling e civic engagement
nella formazione permanente*
**Digital storytelling and civic
engagement in lifelong learning**

Manuela Repetto

Università degli studi di Torino – manuela.repetto@unito.it

Melania Talarico

Università degli studi di Torino – melania.talarico@unito.it

ABSTRACT

In this period of unpredictable changes, we wonder how lifelong learning can be readapted by resorting to approaches that develop the capacity-building potential of learners. Who are these learners? People whose age group exposes them most to the risk of exclusion and whose prospects on the quality of life appear even more uncertain, especially in this pandemic period. Starting from the educational model for human development and from recent research on digital storytelling, we want to define an educational system based on digital narratives. This model represents the main theoretical framework for a research project aimed at the elderly in an urban periphery context with meaningful potential – social and cultural – spill-over effects on the participants and on the whole community to which they belong.

In un periodo di cambiamenti imprevedibili quale quello attuale, ci si interroga su come la formazione permanente possa essere riadattata ricorrendo ad approcci che sviluppino le potenzialità capacitative di discenti la cui fascia d'età li espone maggiormente al rischio di esclusione e le cui prospettive sulla qualità di vita appaiono, anche alla luce della recente pandemia, ancora più incerte. Sulla scorta del modello formativo per lo sviluppo umano e delle recenti ricerche sul Digital storytelling, si definisce un sistema formativo basato sulle narrazioni digitali. Esso rappresenta la cornice teorica di riferimento per un progetto di ricerca rivolto agli anziani di un contesto di periferia urbana, con potenziali ricadute – sociali e culturali – significative sui partecipanti e sulla comunità di appartenenza.

KEYWORDS

Lifelong Learning, Digital Storytelling, Capabilities Approach, Intergenerational Learning, Civic Engagement
Formazione Continua, Digital Storytelling, Prospettiva delle Capacitazioni, Apprendimento Intergenerazionale, Civic Engagement.

Introduzione¹

Avanza sempre più l'idea che ogni individuo sia creatore della cultura del digitale e produttore di una serie di testimonianze vicine e lontane, tangibili e intangibili, che possono generare un cambiamento a livello sociale e globale.

Oggi si assiste a una maggiore proliferazione, rispetto al passato, di artefatti digitali, tra i quali uno dei formati più rilevanti è quello dei racconti multimediali, che restituiscono uno spaccato quotidiano del vissuto delle persone. Jenkins (2014) conia il termine *prosumer* per enfatizzare la capacità del soggetto di essere sia consumatore che autore di media. I canali narrativi attraverso cui comunicare sono differenti: video, immagini e podcast diventano delle finestre attraverso cui rappresentare la propria visione del mondo. Facendo riferimento alla situazione attuale, come sostengono Affuso et al. (2020), nel primo periodo pandemico da SARS COV-2 e durante il primo lockdown le persone, al fine di condividere il proprio stato d'animo sul web, hanno risposto all'insicurezza del momento producendo video e immagini ironiche. Si sono create una serie di testimonianze che hanno permesso a ogni persona, da un lato, di ritrovare in quei brevi frame multimediali parti del proprio vissuto; dall'altro, di costruire una cornice narrativa di significato comune. In questo contesto è emerso anche il fenomeno dell'infodemia: pareri scientifici e senso comune si sono ritrovati sulla stessa piazza (virtuale), in cui l'uomo della strada ha rivendicato il diritto di promuovere tesi che si contrapponessero a quelle scientifiche, provocando una confusione generale sul tema (*Ibid.*). Infatti, la personalizzazione dell'impiego dei media fa sì che

l'utente [possa] configurarsi in modo autonomo rispetto all'offerta mediatica, scardinando la gerarchia tradizionale dei mezzi, che attribuiva alle fonti professionali e autorevoli dell'informazione un ruolo esclusivo (Pira, Cava, 2018: 120).

La massiccia comunicazione dei dati statistici relativi al virus ha oscurato i veri protagonisti di questa condizione e cioè le persone.

Secondo lo studio esplorativo di Buccolo et al. (2020) sulle emozioni durante il periodo pandemico, la paura, l'ansia e il senso di insicurezza hanno minato la fiducia verso l'altro, provocando resistenze nel riconoscimento dei bisogni. Si è assistito a un processo di personalizzazione a detrimento delle categorie più fragili, come gli anziani e le persone con pluripatologie, che ha portato maggiormente alla luce la frammentarietà sociale di cui già molti studiosi hanno discusso in passato. Tra i più noti si ricorda Bauman (2014), che parla di modernità liquida, di legami fragili e di libertà illimitata in cui il "Noi" lascia il posto all'"Io". Come recita il paragrafo del suo libro *Vita Liquida*, l'uomo deve imparare a destreggiarsi tra le sabbie mobili della società disordinata e caotica, la quale nel suo continuo cambiamento sociale oltre che tecnologico, posiziona gli uomini in uno stato di incertezza (Bauman, 2015).

Per queste ragioni, risulta importante che gli individui vengano formati ed educati all'uso delle tecnologie, per uscire da quello che il filosofo Han definisce lo "sciame digitale":

1 Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle due autrici ai quali si attribuiscono le seguenti parti: Introduzione e paragrafi 2 e 3 sono a cura di Melania Talarico; paragrafi 4 e 5 e Conclusione sono a cura di Manuela Repetto.

Allo sciame digitale manca l'anima della folla o lo spirito della folla: gli individui che si uniscono in uno sciame non sviluppano un Noi. Lo sciame non è contraddistinto da alcun accordo che compatti la moltitudine in una folla attiva. Al contrario della folla, lo sciame digitale non è in sé coerente: non si esprime come una sola voce. (Han, 2015: posizione 152).

Emergono due aspetti strettamente connessi: da una parte c'è la necessità di ricostruire i significati partendo dalle esperienze delle persone, dalle loro narrazioni e restituendo la voce a quei soggetti più fragili. Bruner ci ricorda come storie e racconti siano una prerogativa del pensiero umano in grado di dare senso alla nostra esperienza e di interpretarla. Il racconto non ha meramente una funzione comunicativa, ma è un collante sociale, culturale e identitario, attraverso cui è possibile immergersi nelle storie degli altri e imparare. Dall'altra parte è necessario promuovere azioni educative e formative di alfabetizzazione digitale ed incoraggiare una cultura dello sviluppo, per rispondere a quanto sollecitato in uno degli obiettivi dell'Agenda 2030, in cui ci si prefigge di

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, 2015: 17).

Un obiettivo che risulta strettamente connesso allo sviluppo delle competenze digitali e di cittadinanza definite sia a livello europeo nella *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) e nella *Digital Skills Agenda* (2020)², sia nel documento italiano *Strategia Nazionale per le Competenze Digitali* (2020). Confrontandosi con i dati dell'ISTAT, il livello di competenza digitale negli italiani risulta molto basso sia tra i giovani che tra gli adulti. In quest'ultimo caso, solo il 15% delle persone di età compresa nella fascia tra 64 e 70 anni possiede delle competenze digitali di base. L'idea è di garantire una formazione continua dell'ottica del *lifelong learning* e di sviluppare il capitale umano per azioni di collaborazione e di partecipazione, che vedono il cittadino come un individuo responsabile e in grado di impegnarsi con la collettività per perseguire un interesse comune

Partendo da queste premesse, nel presente contributo verrà definito il quadro teorico di un progetto di ricerca avviato dall'Università degli Studi di Torino, che si focalizza in particolare sulle prospettive formative per i soggetti anziani. Il principale obiettivo della ricerca è quello di dar voce ad essi mediante l'impiego di una metodologia, definita digital storytelling che, accompagnandoli nella creazione delle loro storie, ne promuove le competenze digitali e di cittadinanza. Dopo aver definito il digital storytelling, nel contributo ci si sofferma su come questo approccio possa essere impiegato nei contesti di cura e su come esso, tenendo conto di questioni chiave relative all'apprendimento in età avanzata, possa sviluppare capacitazioni nei soggetti anziani. Segue la definizione del sistema formativo integrato approntato nella ricerca, che si ispira alla prospettiva dello Sviluppo Umano connesso all'approccio alle *capabilities* (Margiotta, 2016; Nussbaum, 2002).

2 EU (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.

2. Il digital storytelling

Storr in *La Scienza dello storytelling* afferma:

nella vita la maggior parte degli imprevisti a cui reagiamo si rivelano privi di importanza [...]. A volte però quell'imprevisto conta. Ci costringe all'azione. Ed è qui che inizia la storia (2020: 17).

La capacità di narrare sembra essere una caratteristica del pensiero umano che ha bisogno di creare delle storie per comprendere il mondo e controllarlo (Storr, 2020). Anche Gottshall (2014), attraverso l'esempio degli *split brain*, sostiene che il nostro cervello necessita di creare delle storie, cercando di innescare dei nessi causali per poter trovare una spiegazione a una situazione o a un evento. L'elemento finzionale della narrazione permette di sperimentare mondi possibili, di riscoprire punti di vista e di riflettere sul proprio sé. Narrarsi ha spesso a che fare con una riscoperta di quelle risorse che la persona può impiegare nel mondo reale (Demetrio, 2012), per raggiungere un equilibrio individuale e collettivo.

È in questo contesto che si colloca il digital storytelling (DST). La metodologia ha origine negli anni Novanta, a Berkeley, in California, presso il *Center for Digital Storytelling*³, divenuto successivamente *Storycenter*. I fondatori, Joe Lambert e Dana Atchley, impiegarono il DST in un periodo caratterizzato da contestazioni sociali e frammentarietà comunitaria (Lambert, 2013). Grazie sia all'evoluzione delle tecnologie che allo sviluppo culturale della società odierna (Bruschi, 2016), il DST ha riscosso un particolare successo in diversi contesti (didattico, organizzativo, formativo e di cura). Esistono alcune differenze tra un uso didattico e un impiego di questo approccio in altri ambiti. Nel primo caso il DST è impiegato soprattutto in contesti scolastici ed extrascolastici per sostenere il processo di apprendimento dei discenti; negli altri ambiti, la metodologia è impiegata principalmente per riflettere sul proprio sé.

Si tratta di una forma espressiva di narrazione caratterizzata da immagini, musica e soprattutto da un racconto personale racchiuso in un video molto breve. Nel processo di costruzione della storia, la persona si pone al centro di essa, con le proprie emozioni e i propri sentimenti. Risulta importante considerare che un digital storytelling non è la traduzione di uno storytelling tradizionale in uno multimediale, poiché cambiano le modalità attraverso cui viene costruito il significato. I diversi linguaggi risultano complementari gli uni con gli altri. Per esempio, la presenza delle immagini è di ausilio per comunicare concetti particolarmente astratti. Inoltre, è possibile considerare il DST come un vero e proprio artefatto culturale in quanto «può servire per dare rilievo a eventi particolari della comunità e per stimolare anche i singoli all'azione» (Mittiga, 2018: 317).

Ciò che risulta fondamentale in questa metodologia è il processo attraverso cui viene costruita la storia. Infatti, non si tratta tanto di realizzare semplicemente un video racconto esteticamente accettabile, quanto di riflettere, cognitivamente, sul processo di creazione dei significati e, metacognitivamente, sui progressi nella realizzazione della storia. Lambert (2010) individua sette elementi fondamentali che caratterizzano il digital storytelling:

1. il punto di vista personale: il racconto in prima persona, come già accennato precedentemente, conferisce autenticità alla storia. Questa modalità restitui-

3 <https://www.storycenter.org/>

sce un certo protagonismo al narratore che grazie all'impiego dei diversi linguaggi offre la propria prospettiva circa un determinato tema. La storia risulta quindi unica poiché è unica la voce della persona che racconta.

2. La voce: è un altro elemento fondamentale strettamente collegato al primo. Chi racconta usa la propria voce, con difetti e peculiarità, che restituiscono identità al racconto. A tal proposito, Cavarero (2003) rammenta come la voce sia in grado di restituire umanità, poiché permette a chi ascolta di riconoscerne il suono e di identificarne la persona che si cela dietro di esso. Lambert sostiene che

Nei digital storytelling, la voce non solo racconta una narrazione sulla vita della persona, ma ne cattura anche l'essenza dei narratori, del loro carattere unico e della loro connessione con l'esperienza vissuta (Lambert, 2010: 18).

3. La *dramatic question*: la narrazione possiede una struttura che deve sorprendere ponendo domande e fornendo risposte non banali; per questa ragione in ogni racconto è presente la dramatic question (DQ). La DQ è uno stimolo narrativo astratto focalizzato, che guida la persona nella creazione della storia.
4. Contenuti emotivi e coinvolgenti: ogni storia, tende a coinvolgere il lettore/ascoltatore e a promuovere dei processi di immedesimazione. Su questo punto, le teorie relative all'attivazione dei neuroni specchio giocano un ruolo fondamentale. Gli studiosi sostengono che le storie ci coinvolgano emozionalmente poiché grazie a questi particolari neuroni visuo percettivi, si attiverebbe nell'individuo un processo di identificazione con i personaggi, che vivono delle esperienze emotive riconoscibili dalla persona (Restak, 2004). L'uomo è in grado non solo di riconoscere e comprendere le emozioni altrui, ma anche di simularle, come se fosse la persona stessa a compiere l'azione osservata (Calabrese, 2020). Ciò capita anche quando leggiamo o guardiamo una storia (Guerra, Gallese, 2015).
5. L'utilizzo di una colonna sonora adeguata ai momenti della narrazione: nel DST ci si avvale del linguaggio musicale, scegliendo melodie, suoni o rumori per dare enfasi a particolari momenti della narrazione.
6. Le immagini: si sostiene che con il digital storytelling si possa dire molto con pochi elementi. In questo caso, giocano un ruolo fondamentale le immagini che permettono, da una parte, di valorizzare l'espressività del significato attraverso il linguaggio visivo, che è più immediato e, dall'altra, di trasmettere dei significati difficilmente esprimibili a parole. Queste ultime possono assumere diverse funzioni e tra di esse l'uso delle metafore visive rinforza il significato scelto.
7. Il ritmo: se è adeguato alle modalità narrative scelte per la storia, dona fluidità e coerenza all'intero racconto.

A partire da queste caratteristiche, un digital storytelling si differenzia profondamente da altri artefatti audiovisivi e, per le ragioni che verranno discusse nei paragrafi successivi, risulta una potente risorsa per l'educazione e la formazione dei soggetti più fragili e marginalizzati.

3. Il digital storytelling per creare capacitazioni nei contesti di cura

La narrazione ha spesso trovato collocazione nei contesti di cura, poiché è a partire dal racconto del vissuto della persona che è possibile promuovere dei cambiamenti. Seguendo il *capability approach*, l'individuo deve essere in grado non solo di poter raggiungere il proprio benessere, ma anche di acquisire e potenziare le proprie risorse/capacità per promuovere processi trasformativi a livello individuale, sociale e politico (De Vitis, 2013). Infatti, aver cura dell'altro è un processo delicato che non riguarda solo il singolo, ma anche la collettività. In particolare, le esperienze documentate dalle ricerche vedono il DST come una pratica significativa nell'educazione degli adulti e nella formazione dei professionisti della cura (Gubrium, et al., 2009). Per questa ragione la metodologia è stata utilizzata in questi contesti per perseguire differenti scopi:

- stimolare nei soggetti i processi riflessivi e metacognitivi partendo da una situazione legata al vissuto di malattia o di fragilità, attraverso azioni di *empowerment* che vedono la persona al centro del proprio processo di cambiamento (Alastra, 2017);
- educare alla salute e alla prevenzione delle malattie, sia per formare i professionisti della cura ad adottare strategie comunicative differenti, sia per promuovere una riflessione critica nelle persone rispetto al concetto di salute e di benessere (Gubrium 2014; Di Fulvio, et al., 2016);
- restituire un'immagine sociale adeguata dei soggetti marginalizzati offrendo delle narrazioni alternative rispetto a quelle mass mediatiche dominanti (Lal, Donnelly, Shin, 2015).

Nei diversi approcci, il DST sembrerebbe essere impiegato in ricerca anche per promuovere i processi di partecipazione e rinforzare i legami comunitari (Jager et al., 2017). Molte delle attività vengono realizzate con un duplice obiettivo: ricostruire dei collanti sociali e culturali e offrire una visione alternativa, meno stereotipante rispetto a particolari categorie di soggetti. Questo processo di costruzione identitaria, collettiva e individuale, può nascere solo attraverso il confronto e la condivisione con gli altri. Per tale motivo, pur riferendoci a degli artefatti individuali, essi sono co-costruiti all'interno di piccoli gruppi di lavoro in cui le persone condividono una situazione comune.

Le storie create attraverso il DST possono inoltre fungere da strumento per migliorare e offrire delle rappresentazioni differenti rispetto ai servizi e ai luoghi della cura. Un esempio significativo è dato dal progetto *Patient Voices*⁴ nato in Gran Bretagna intorno al 2004 e tuttora attivo. Tra gli obiettivi dei due fondatori, Tony Sumner e Pip Hardy, risulta pregnante quello di voler cambiare il contesto di cura sanitario inglese, mediante l'utilizzo delle storie di pazienti e professionisti. Il progetto parte dalla considerazione che sia possibile lavorare con il paziente per migliorare i sistemi organizzativi di cura, oltre che per lavorare sulla rielaborazione del vissuto di malattia della persona (Hardy, Sumner, 2018).

Date queste premesse, risulta evidente pensare al DST come una strategia adatta nei percorsi legati alla promozione del capitale umano, che vede nel racconto multicodice il canale attraverso cui anche i non esperti creano e diffondono conoscenza.

4 <https://www.patientvoices.org.uk/>

4. Apprendimento nella terza età e digital storytelling

In molte nazioni la soglia dei sessantacinque anni decreta l'inizio della terza età, che solitamente coincide con la conclusione del percorso lavorativo e con l'inizio di una nuova vita improntata alla realizzazione personale e al benessere, da dedicare alle proprie passioni, ai viaggi, al tempo libero, nonché ad intraprendere nuovi percorsi formativi. In relazione alle prospettive di formazione, innumerevoli fattori culturali e sociali quali la quantità di tempo libero a disposizione, spesso limitato per impegni professionali ancora presenti o per la cura dei nipoti, il livello culturale, lo stile di vita e lo stato di salute, oltre a rendere fluttuante e indefinita la soglia di ingresso nella terza età (Baschiera, 2014), introducono un'elevata variabilità tra i soggetti appartenenti alla stessa fascia d'età (Pfenninger & Singleton, 2019), incidendo notevolmente sulle capacità di apprendimento e sulla stessa motivazione ad apprendere come bisogno percepito.

In genere, gli anziani sono intrinsecamente più motivati (Repetto & Trentin, 2008), tendono a voler apprendere più sulla spinta dell'autodeterminazione e del bisogno di autonomia, piuttosto che per raggiungere obiettivi esterni (Pfenninger & Singleton, 2019). Sul piano delle capacità di apprendimento, il declino cognitivo strutturale a cui si è soggetti con l'invecchiamento, viene rimesso in discussione dalle più recenti teorie sulla cognizione e l'invecchiamento (Park & Reuter-Lorenz, 2009), secondo le quali i meccanismi di compensazione neuronale assicurano un funzionamento cognitivo di alto livello dando anche a soggetti più anziani la possibilità di continuare ad apprendere, secondo molteplici modalità alternative e con un'elevata variabilità intersoggettiva (Pfenninger & Singleton, 2019), che non è meramente riconducibile ai soli fattori anagrafici.

Il post-modernismo e il processo di digitalizzazione in corso, reso ancora più impellente dall'emergenza pandemica, impongono alle persone anziane di adattarsi in modo repentino ai cambiamenti e di prendere parte attiva ad essi per innalzare e mantenere a livelli adeguati la loro qualità di vita, l'inclusione e il benessere individuale e sociale. Le iniziative di *lifelong learning* dovrebbero offrire a questa fascia d'età la possibilità di assumere un ruolo attivo nella vita sociale, supportandoli nell'apprendimento continuo e nello sviluppo di competenze digitali e di cittadinanza citate nel paragrafo introduttivo.

Il DST, dando voce alle categorie di soggetti più marginalizzati e sfatando alcuni stereotipi che caratterizzano in modo specifico la terza età, rappresenta un fattore chiave di *empowerment*. Già gli studi condotti nei contesti di cura, menzionati nel paragrafo precedente, evidenziano la portata educativa e sociale delle narrazioni basate sul DST. Le iniziative formative che si ispirano a questo approccio, creando connessioni orizzontali fra i soggetti anziani e relazioni verticali laddove le esperienze promuovano anche forme di apprendimento intergenerazionale, contrastano le situazioni di abbandono e di solitudine che di frequente e, in misura anche maggiore, in un'era pandemica quale quella attuale, affliggono i soggetti anziani. Se i benefici del DST sulle generazioni più giovani sono stati ben documentati, l'impatto sugli anziani non è avvalorato da ricerche di portata altrettanto adeguata: nelle ultime decadi si è diffusa molta letteratura sulla gerontologia narrativa, che peraltro si limita ad evidenziare i benefici legati al racconto della propria esperienza di vita (Pecorini & Duplaa, 2017).

Le iniziative di DST basate sull'apprendimento intergenerazionale sono accomunate dal contributo che esse apportano al miglioramento del benessere e della qualità di vita di tutti i soggetti coinvolti, i quali instaurano delle relazioni significative e di supporto reciproco attraverso la condivisione di talenti e risorse, con

un impatto che investe anche la comunità di appartenenza (Bhar et al., 2018). Gli anziani tramandano i loro valori, la cultura di appartenenza e le proprie tradizioni mentre, i giovani, avendo l'opportunità di supportare gli anziani soprattutto sul versante digitale, acquistano allo stesso modo autostima e sviluppano il senso di responsabilità e la consapevolezza proprie all'agire da cittadini attivi. Il vantaggio dato dalle abilità tecnologiche che i giovani vantano rispetto alle capacità degli anziani crea un significativo divario digitale; tuttavia, negli ultimi anni, gli anziani stanno progressivamente diventando meno estranei all'uso delle tecnologie che, nell'ottica del lifelong learning, offrono opportunità sempre maggiori in termini di varietà di approcci, di flessibilità, di autonomia rispetto ai tempi e ai luoghi di fruizione, come si è potuto riscontrare anche in altri contesti formativi durante l'emergenza pandemica. La diffidenza e il timore che in genere le tecnologie suscitano in fasce d'età avanzata sono superabili, secondo una ricerca condotta da Murray (2015), laddove il livello di motivazione ad apprendere, così come quello di autodeterminazione, fossero molto elevati.

Queste attitudini, così come altri potenziali capacitativi attivati da esperienze formative basate sul DST, confluiscono in un profilo di competenze, cognitive, metacognitive e sociali, che si declinano in modo specifico nel soggetto anziano.

La dimensione cognitiva include le capacità analitiche, argomentative e di ragionamento, oltre che la componente creativa legata alla costruzione delle storie. Tra le competenze metacognitive si annovera innanzitutto la riflessione critica (Hamilton et al., 2019) che, sulla base della teoria dell'apprendimento trasformativo in età adulta (Mezirow, 1990), riguarda la capacità di trasformare le proprie prospettive di senso. L'approccio del DST può porre il discente, sollecitato dalle *dramatic question* descritte nel par. 2, nella condizione di fare esperienza di un dilemma e guidarlo nell'analisi delle assunzioni delle altre persone con le quali si confronta, fino a rimettere in discussione le proprie, permettendogli così di esplorare nuovi modi di conoscere e di esperire. Un'ulteriore competenza metacognitiva è il senso di autoefficacia, che implica la capacità di comprendere le proprie capacità e che, secondo la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (2000), nell'anziano incide sul desiderio di apprendere e di essere mentalmente attivi. Il DST può migliorare il senso di autoefficacia che il discente percepisce relativamente alle proprie capacità e ai propri limiti, che nell'anziano investono la memoria o il ragionamento e che possono essere tenute sotto controllo (Levy & Simonovsky, 2016) o compensate dalle stesse competenze metacognitive. Rientrano nelle competenze sociali lo sviluppo di un'identità civica e comunitaria che il DST stimola nei discenti, identità favorita dalla *connectedness* (Chan, 2009) che il discente anziano può raggiungere nell'interazione con i pari, con i *caregivers*, con i formatori e, laddove si favorissero forme di apprendimento intergenerazionale, con i giovani. Inoltre, le attività di *civic engagement* previste in molte iniziative di DST, avvalendosi del canale dei social media per la distribuzione degli artefatti digitali realizzati dai discenti, contribuiscono a farli percepire come agenti di cambiamento (Czarnecki, 2009) e a creare un senso di impegno civico e di responsabilità sociale.

5. Un sistema per l'apprendimento continuo e il civic engagement

Nell'ambito del progetto di ricerca dell'Università degli Studi di Torino recentemente avviato in un quartiere di periferia a Settimo Torinese, in provincia di Torino, denominato SILVER (*Sistema Integrato di Lifelong Learning per la*

valorizzazione del capitale umano, l'Educazione alla cittadinanza attiva e il Recupero delle capacità cognitive) e finanziato dalla Fondazione CRT (Cassa di Risparmio di Torino), il DST è impiegato come strategia per costruire un sistema integrato di formazione continua, rivolto principalmente agli anziani in carico alle strutture sanitarie del territorio, con ricadute e benefici sulla comunità di appartenenza. Il sistema, dal punto di vista pedagogico, ricalca il modello di formazione di Nussbaum (2002) e si articola in quattro componenti interrelate, rappresentate in Figura 1, il cui fulcro è rappresentato dal DST: la rete territoriale di supporto, l'approccio metodologico, il community engagement e l'empowerment individuale.

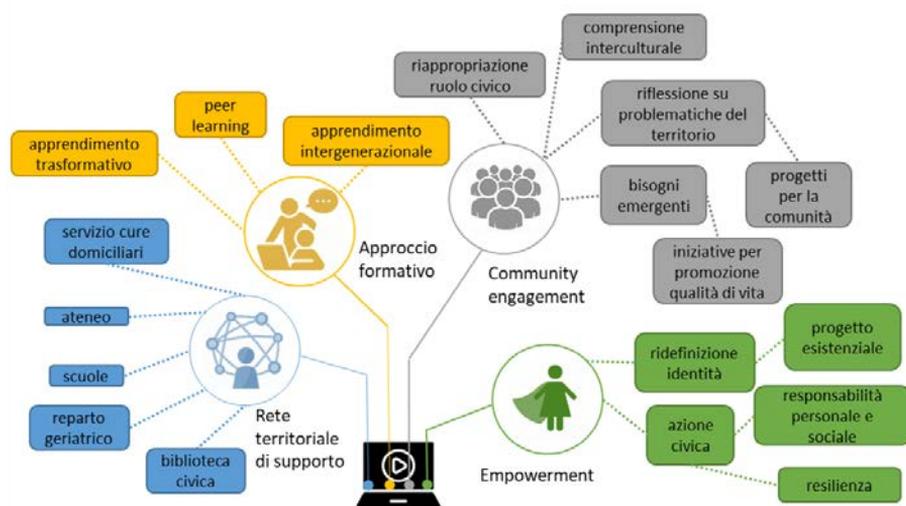


Fig. 1 - La cornice del sistema di formazione continua SILVER

La *rete territoriale di supporto* costruita nell'ambito del progetto coinvolge, oltre il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino che è il capofila, l'ospedale di Settimo Torinese, il servizio di cure domiciliari presente sul territorio e la biblioteca pubblica Archimede della città. La biblioteca funge da punto di riferimento e da sede fisica dei percorsi formativi, ai quali accedono gli anziani che non hanno problemi eccessivi di mobilità; luoghi alternativi di formazione per chi non può spostarsi per motivi di salute o per misure legate all'emergenza pandemica, sono invece le abitazioni o il reparto di geriatria in cui gli anziani sono periodicamente ricoverati. Anche le scuole secondarie di II grado del territorio sono coinvolte in quanto frequentate dagli studenti che, in quelle stesse strutture, vengono formati per poi partecipare ad un percorso di alternanza scuola e lavoro, nel corso del quale affiancano gli anziani come tutor per supportarli nella creazione delle narrazioni digitali. Le istituzioni di questa rete di supporto mettono dunque a disposizione gli spazi, le infrastrutture e le tecnologie necessarie per seguire i percorsi a distanza oltreché in presenza, nonché il personale che si occupa della gestione e della conduzione dei percorsi formativi. Il livello a cui questa rete appare in grado di offrire servizi formativi soddisfacenti per l'utenza anziana e che valorizzino al massimo le loro potenzialità capacitative, costituisce un importante indice della sua capacità di diventare un polo sociale e

culturale di riferimento non solo per i discendenti della terza età, ma anche per tutti i cittadini di quella comunità. Una rete di tal sorta, che sostiene gli anziani, promuove nuove forme di volontariato e che orienta alla soluzione dei problemi del territorio e dei cittadini che lo vivono, può contribuire infatti ad attenuare le iniquità sociali e a demolire alcuni stereotipi (Baluk et al, 2020) che colpiscono la fascia degli anziani.

Un secondo elemento essenziale del sistema è l'*approccio formativo*, basato su connessioni educative a vari livelli: quella tra pari, relativa al dialogo che l'anziano riesce ad innescare con gli altri discendenti del suo corso; la connessione che il discente instaura con il proprio caregiver (familiare, amico, o persona di fiducia), il quale viene coinvolto in alcune fasi del percorso per mettere l'anziano in condizione di poter partecipare; la connessione intergenerazionale con lo studente tutor, che lo affianca e lo sostiene nella realizzazione del video; infine, fondamentale per una partecipazione attiva e sentita, è la relazione educativa che il discente costruisce con il ricercatore universitario che conduce il percorso formativo. Le strategie sottese a questa rete di connessioni sono dunque l'apprendimento intergenerazionale e il peer learning, grazie alle quali il DST diventa un approccio generativo e trasformativo, con ricadute a livello di *community engagement*, oltre che sul piano dell'empowerment personale.

Il *community engagement*, ossia il coinvolgimento della comunità di appartenenza, è il terzo elemento costitutivo del sistema. I temi e gli incidenti critici lanciati dai formatori che danno avvio alle narrazioni digitali possono tradursi, oltre che in racconti di esperienza vissuta, in progetti locali da portare avanti o in riflessioni su come affrontare problematiche del proprio contesto territoriale (Greene et al., 2018) percepite come significative; o ancora, possono sfociare in idee legate ai bisogni dei singoli e condivise dai pari, che possono ispirare azioni ed iniziative volte ad apportare miglioramenti alla propria qualità di vita e a quella della comunità di appartenenza. Se queste istanze fossero recepite dagli stakeholders, potrebbero condurre all'attivazione di nuovi servizi o alla riconfigurazione degli spazi sul territorio. La diffusione delle videonarrazioni attraverso i social media rappresenta il canale privilegiato attraverso cui gli anziani possono esprimere in modo immediato ed incisivo la propria voce, contribuendo a forgiare le opinioni della popolazione a cui si rivolgono, nonché a sensibilizzarla intorno a determinate tematiche, scaturendo in azioni concrete e mirate da parte dei decisori. Un impiego dei social media in questa direzione affranca gli anziani da un uso passivo e diffuso fra la maggioranza degli iscritti a questi servizi, che si limitano a condividere qualcosa prodotto da altri e ad esprimere le proprie opinioni con dei "mi piace". Lo scambio intergenerazionale indotto dal DST alimenta la realizzazione di narrazioni che sono sentite e condivise da persone tra le quali si frappono mezzo secolo e che si riappropriano di un ruolo civico di partecipazione attiva (Chen & Adamek, 2017; Garnet et al., 2018). Trattasi di un ruolo che i giovani non sono riusciti fino a quel momento a rivestire mentre, agli anziani questo ruolo o non è mai toccato, o non viene più riconosciuto loro per ragioni meramente anagrafiche e di discriminazione sociale. La distanza di mezzo secolo e gli stereotipi (Gamliel, 2017) che ne derivano, che ciascuna generazione può attribuire all'altra, sono abbattuti grazie anche ai processi di apprendimento reciproco e di comprensione interculturale innescati dalle dinamiche di dialogo e di confronto legate al DST.

L'*empowerment* è la quarta componente del sistema, relativa alla dimensione individuale del soggetto anziano che partecipa continuamente ai percorsi formativi e in modo attivo, ridefinendone l'identità, facendogli acquisire autoefficacia

e supportandolo nella costruzione del proprio progetto esistenziale (Baschiera, 2014). Laddove l'anziano giungesse, attraverso il percorso basato sul DST, ad acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e a metterle in atto, anche la società non lo vedrebbe più soltanto come un soggetto fragile, ma ne riconoscerebbe le capacità e il valore insostituibile che può apportare, anche in termini di attenzione all'inclusione, all'accessibilità e ad aspetti che, nell'ambito di iniziative promosse dalla comunità di appartenenza, rimarrebbero altrimenti trascurati. Grazie alla diffusione transmediale dei videoracconti realizzati il discente anziano, anche qualora non potesse partecipare fisicamente per questioni di salute, può assumere un ruolo attivo ed esprimere la propria voce in occasione di eventi pubblici e di iniziative aperte alla cittadinanza. Il percorso trasformativo che si concretizza in un'azione civica può avere un impatto rilevante sulla vita del soggetto anziano, consentendogli di viverla appieno, diventando più resiliente e accrescendo anche il senso di responsabilità personale e sociale.

Conclusione

Il crescente fenomeno dell'invecchiamento della popolazione, che in Italia è ancora più marcato visto che attualmente detiene in Europa il primato di una persona over sessantacinque ogni tre attive, porta a riconsiderare le prospettive e il potenziale dei modelli formativi di *lifelong learning* (Turkalj et al., 2020). Il segmento della terza età ha aumentato le proprie aspettative di vita grazie ai progressi tecnologici e agli avanzamenti della medicina; questa tendenza impone misure urgenti per migliorare l'inclusione e per definire nuovi ruoli che questa fascia d'età può rivestire diventando, grazie a rotte inedite di formazione mirata e basata sull'impiego di tecnologie e media educativi, soggetti proattivi per la propria comunità di appartenenza e per la società nel suo complesso.

L'attuale periodo di cambiamenti connessi alle scoperte delle neuroscienze, alle innovazioni tecnologiche, ma legati anche alla pandemia del COVID-19 e all'impatto che fenomeni simili potrebbero generare nel futuro, impongono la realizzazione di percorsi formativi volti a sviluppare le potenzialità capacitative degli anziani, che li incoraggino a costruire identità associate all'invecchiamento più positive e orientate in senso sociale, oltre che in senso individuale. Con il progetto SILVER e il sistema descritto in questo lavoro, si intende costruire e sperimentare un nuovo sistema di *lifelong learning* in ambito locale, ispirato all'approccio formativo dello sviluppo umano, che crei legami saldi fra gli anziani e i giovani, che li coinvolga in modo attivo attraverso esperienze basate sul DST nell'ambito delle quali, esprimendo i loro bisogni e le loro idee e trasformandole in azioni, possano, da un lato, ridefinire i propri progetti esistenziali e, dall'altro, rendere maggiormente adeguate, eque e pregnanti le opportunità che la società può loro offrire.

Riferimenti Bibliografici

- Affuso, O., Agodi, M. C., & Ceravolo, F. A. (2011). *Scienza, expertise e senso comune dimensioni simboliche e sociomateriali della pandemia*. 57–69. <https://doi.org/10.1485/2281-2652-202016-4>.
- Alastra, V. (2017). *Digital storytelling. Territori di ricerca e potenzialità da esplorare*. In Alastra, V. e Bruschi, B. (2017). *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia.: Teoria e applicazioni. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara)*. Edizioni Erickson.

- Baschiera, B. (2014). Apprendimento intergenerazionale e creatività per ricostruire la reciprocità tra generazioni. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(2), 211-224.
- Bhar, S., Stargatt, J., Collins, R., Summers, S. (2018). The Use of Intergenerational Digital Storytelling in Age Care Settings. In Rouse, R., Koenitz, H., & Haahr, M. (Eds.). (2018). *Interactive Storytelling: 11th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5–8, 2018, Proceedings* (Vol. 11318). Springer.
- Bruschi B. (2016). *Narrare con il digital storytelling*. In Alastra V. (2016). *Narrazione, formazione e cura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 372–398.
- Calabrese, S. (2020). Simulazione incarnata e letteratura. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(4), 67-76.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci: filosofia dell'espressione vocale* (Vol. 343). Milano: Feltrinelli Editore.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522.
- Chen, H., & Adamek, M. (2017). Civic engagement of older adults in mainland China: Past, present, and future. *The International Journal of Aging and Human Development*, 85(2), 204-226.
- Corrigan, T., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Intergenerational learning: A valuable learning experience for higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, (52), 117-136.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library technology reports*, 45(7), 15.
- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548- 2582.
- De Vitis, F. (2013). Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 225-232.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Di Fulvio, G. T., Gubrium, A. C., Fiddian-Green, A., Lowe, S. E., Del Toro-Mejias, L. & Ford, R. (2016). *The improvement of persistence in adult learners in GED programs* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global database. (UMI No. 1790818166).
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamliel, T. (2017). Education in civic participation: Children, seniors and the challenges of an intergenerational information and communications technology program. *New Media & Society*, 19(9), 1388-1405.
- Garnet, D., Sinner, A., Walker, C., Esmat, R., & Yi, S. (2018). Learning in the third age: drawing wisdom from reflective stories in community art education. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 283-296.
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Trad. G. Oliviero Torino: Bollati Boringhieri.
- Greene, S., Burke, K. J., & McKenna, M. K. (2018). A review of research connecting digital storytelling, photovoice, and civic engagement. *Review of Educational Research*, 88(6), 844-878.
- Gubrium, A. (2009). Digital storytelling: An emergent method for health promotion research and practice. *Health promotion practice*, 10(2), 186-191.
- Gubrium, A. C., Hill, A. L., & Flicker, S. (2014). A situated practice of ethics for participatory visual and digital methods in public health research and practice: A focus on digital storytelling. *American Journal of Public Health*, 104(9), 1606-1614.
- Han, B. C. (2015). *Nello sciame: visioni del digitale*. Nottetempo, Kindle edition.

- Hardy, P., & Sumner, T. (Eds.). (2018). *Cultivating compassion: How digital storytelling is transforming healthcare*. Springer.
- Istance, D. (2015). Learning in retirement and old age: An agenda for the 21st century. *European Journal of Education*, 50(2), 225-238. doi:10.1111/ejed.12120
- Jenkins, H. (2014). *Cultura convergente*. Rimini: Maggioli Editore.
- Lal, S., Donnelly, C., & Shin, J. (2015). Digital storytelling: an innovative tool for practice, education, and research. *Occupational therapy in health care*, 29(1), 54-62.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. California: Berkeley. Digital dinner Press
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Margiotta, U. (2016). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9(2), 308-328.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global database.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Bologna: il Mulino
- Pecorini, B. C., & Duplaa, E. (2017). Narrative Gerontology and Digital Storytelling: What Benefits for Elders. *MOJ Public Health*, 6(6), 00192.
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2019). A critical review of research relating to the learning, use and effects of additional and multiple languages in later life. *Language Teaching*, 52(4), 419-449.
- Pira, F., & Cava, A., (2018). Culture e Studi del Sociale CuSSoc. *Culture e Studi Del Sociale*, 3(2), 167-176.
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\),22/05/2018,data di consultazione 30/12/2020](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01),22/05/2018,data di consultazione 30/12/2020).
- Repetto, M., & Trentin, G. (2008). ICT and lifelong learning for senior citizens. *Journal of e-learning and knowledge society*, 4(1), 189-198.
- Restak, R. (2004). The new brain. *The Futurist*, 38(1), 34.
- Reyes, C. (2012). "This I Believe": Addressing cultural competency with the digital narratives of middle grades English language learners. *Advances in Educational Administration*, 16, 171-191.
- Rice, C. K. (2015). *Later-life recareering by well-educated baby boomer professionals: A phenomenological study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Global database.
- Sandlin, J. A., Wright, R. R., & Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3-23. doi:10.1177/0741713611415836.
- Stewart, O. L. (2014). *Identifying motivational factors of senior citizens towards higher education as lifelong learners: A phenomenological study*. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.library.regent.edu/docview/1643246783?accountid=13479>
- Storr, W. (2020). *The Science of Storytelling: Why Stories Make Us Human and How to Tell Them Better*. Abrams edizione ebook.
- Strategia Nazionale per le Competenze Digitali*, <https://innovazione.gov.it/assets/docs/DTD-1277-A-ALL1.pdf>, 23 giugno 2020, data consultazione 23/12/2020.
- Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, 21 ottobre 2015, data consultazione 24/12/2020.
- Turkalj, D., Keli, I., & Štimac, H (2020). Lifelong learning perspectives and effects in the aging society segment through the utilization of digital technologies. In Barkovi Bojani, I., Erceg, A. (Eds.). (2020). *Aging Society, Rethinking and Redesigning Retirement*. University of Osijek.
- Wynia Baluk, K., McQuire, S., Gillett, J., & Wyatt, D. (2020). Aging in a Digital Society: Exploring How Canadian and Australian Public Library Systems Program for Older Adults. *Public Library Quarterly*, 1-19.
- Zygmunt, B. (2014). *Vita liquida*. Roma-Bari: La Terza.
- Zygmunt, B. (2015). *Modernità liquida*. Roma-Bari: La Terza.



Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva:
la *sostenibilità* nell'insegnamento trasversale
dell'*Educazione Civica* (EC)
For quality, equitable and inclusive education:
sustainability in the transversal teaching
of Civic Education

Rosaria Capobianco

Università degli Studi di Napoli Federico II – rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

Education in sustainability is an urgent goal, which requires everyone, without distinction, to be aware of behaviors and lifestyles based on respect, on the ethics of responsibility, both towards people and towards the environment. Through the transversal teaching of civic education introduced by Law 92/2019, the school can educate current generations in the ethics of responsibility and sustainability. The structuring of a civic education curriculum developed by the teachers of the I.C. "Don Diana" of Casal di Principe offers the starting point for a reflection on respect and protection of the common good that passes through the logic of sustainable development.

L'educazione alla sostenibilità è un obiettivo improrogabile, che richiede a tutti, indistintamente, di assumere con consapevolezza dei comportamenti e degli stili di vita imperniati sul rispetto, sull'etica della responsabilità, sia verso le persone, che verso l'ambiente. La scuola attraverso l'insegnamento trasversale dell'*educazione civica* introdotto dalla Legge 92/2019 può educare le attuali generazioni all'etica della responsabilità e della sostenibilità. La strutturazione di un curriculum di Educazione civica elaborato dai docenti dell'I.C. "Don Diana" di Casal di Principe offre lo spunto per una riflessione sul rispetto e sulla tutela del bene comune che passa attraverso la logica dello sviluppo sostenibile.

KEYWORDS

Sustainability, Civic Education, Ethics of Responsibility, School Curriculum, Transversality.

Sostenibilità, Educazione Civica, Etica della Responsabilità, Curricolo Scolastico, Trasversalità.

Introduzione

L'educazione alla sostenibilità è, oggi più che in passato, proprio a causa dell'emergenza drammatica determinata dal Covid-19, un obiettivo improrogabile, che richiede a tutti, indistintamente, di assumere con consapevolezza dei comportamenti e degli stili di vita imperniati sul rispetto, sull'etica della responsabilità, sia verso le persone, che verso l'ambiente.

L'idea di sostenibilità ha subito, negli ultimi trent'anni, una sostanziale evoluzione, infatti, le prime definizioni di questo concetto riguardavano una visione prettamente ecologica (La Camera, 2005). Del resto di "sostenibilità" si parlò per la prima volta, circa cinquant'anni fa, nel 1972, durante la prima conferenza dell'ONU sull'ambiente (ONU, 1972), ma fu solo, nel 1987, con la pubblicazione del rapporto *Our Common Future* ad opera della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, la famosa Commissione Brundtland (dal nome della presidente della Commissione, la norvegese Gro Harlem Brundtland), che si ebbe una prima definizione di sviluppo sostenibile:

Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs (WCED, 1987, p.15)¹.

Per il diritto internazionale, invece il concetto di sostenibilità è stato sancito dalla conferenza Onu sull'Ambiente e lo Sviluppo, svoltasi nel 1992, a Rio de Janeiro, quando alla presenza di ben 183 Stati prese corpo un nuovo approccio per affrontare le problematiche economiche e ambientali. Furono deliberati alcuni principi: da quello precauzionale a quello di "internalizzazione" dei costi ambientali, da quello della responsabilità comune alla valutazione di impatto ambientale (ONU, 1992).

Con il passare del tempo il concetto di *sostenibilità* ha abbracciato e incluso anche altri ambiti, assumendo un significato più globale, infatti dalla dimensione ambientale si è passati a quella economica, per poi arrivare a quella sociale.

Oggi la vera sfida è proprio la "sostenibilità sociale", necessaria per garantire, in modo equo, all'interno delle attuali comunità e tra quelle future, l'accesso a tutti quei beni considerati fondamentali, quali l'istruzione, la salute, il benessere, solo per citare i maggiori.

L'Agenda 2030, sia nel delineare i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, sia nello stabilire i 169 traguardi (ONU, 2015) propone un modello di sviluppo che è allo stesso tempo socialmente inclusivo ed ecologicamente sostenibile.

Nell'*Annual strategic report on the implementation and delivery of the Sustainable Development Goals (SDGs)* (2018) il Parlamento europeo nel mettere in evidenza il potenziale dell'Agenda 2030, definisce quest'ultima "trasformativa", proprio grazie ai suoi obiettivi:

universal, ambitious, comprehensive, indivisible and interlinked goals, aimed at eradicating poverty, fighting growing inequalities and discrimination, promoting prosperity, sustainability, environmental responsibility, social inclusion, gender equality and respect for human rights, ensuring economic, social and territorial cohesion and strengthening peace and security (Parlamento europeo, 2018).

1 «L'umanità ha la capacità di rendere sostenibile lo sviluppo per garantire che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni» (traduzione propria).

L'aver definito gli obiettivi attraverso gli aggettivi «universali, ambiziosi, globali, indivisibili e interconnessi» esprime pienamente la consapevolezza che ci si trova davanti ad un cambiamento epocale: è un obiettivo “universale” sradicare la povertà e combattere le disuguaglianze e le discriminazioni crescenti; è un obiettivo “ambizioso” promuovere la prosperità, la sostenibilità e la responsabilità ambientale; è un obiettivo “globale” favorire l'inclusione sociale, l'uguaglianza di genere e il rispetto per i diritti umani; è un obiettivo “interconnesso” garantire la coesione economica, sociale e territoriale; infine è un obiettivo “indivisibile” rafforzare la pace e la sicurezza.

È chiaro, quindi, che per promuovere la pace e per favorire la costruzione di società giuste e inclusive, la sostenibilità debba necessariamente unirsi al processo educativo, diventando un binomio indissolubile. Pertanto, l'impegno della pedagogia verso l'educazione alla sostenibilità sta proprio nella volontà di voler mettere o “ri-mettere” al centro dei processi educativi e formativi

l'humanum, promuovendo comunità di vita sostenibili nel segno di un policensimo formativo per la sostenibilità, che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il saper fare e il saper essere (Birbes, 2011, p. 5),

in modo da produrre una trasformazione socio-politico-culturale, frutto di una circolarità osmotica tra la tutela dell'ambiente, la produttività economica e il benessere bio-psicosociale di tutti e di ciascuno.

l'humanum è centrale nell'Agenda 2030, infatti in più parti, nel documento, si sottolinea la volontà di disegnare una traiettoria per far sì che «tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano [...] e che possano godere di vite prosperose e soddisfacenti» (ONU, 2015, p. 2).

1. L'educazione alla sostenibilità è una sfida epocale

“Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti” è il quarto obiettivo dell'Agenda 2030, in particolare tra i vari sotto-obiettivi, il 4.7, che sottolinea l'importanza di un apprendimento dello sviluppo sostenibile, è stato ben analizzato dal *Tavolo 2. Agenda 2030. Educazione allo sviluppo sostenibile, modelli innovativi di impresa e di consumo*, in occasione della Conferenza Nazionale sull'Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile, svoltasi a Roma, nel novembre del 2016.

Il documento prodotto dal *Tavolo 2. Agenda 2030* individua alcune azioni specifiche che la Scuola italiana deve mettere in atto per raggiungere l'obiettivo di “trasmettere a tutti gli studenti le conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile” (Goal 4.7.).

In particolare, nel documento si fa riferimento a tutto il sistema educativo che deve essere “riletto” e “adattato” per poter rispondere a questa *sfida epocale*. In particolare si sottolinea come l'educazione alla sostenibilità non possa essere “ristretta” all'interno di una specifica disciplina scolastica, né tantomeno in una sola tematica, ma deve

ispirare e modificare tutte le discipline: dalla storia alla geografia, dalle scienze alla matematica, dal diritto all'economia, dalla lingua italiana alle materie professionali. Ognuna di esse offre infatti spunti di riflessione sulla sostenibilità (Tavolo 2. Agenda 2030, 2016, p.2).

Bisogna superare i modelli educativi lineari tradizionali per poter favorire degli approcci che siano *interdisciplinari, transdisciplinari, interattivi e partecipativi*, solo in questo modo si riuscirà a creare un vero scambio osmotico, evitando la stratificazione inerte dei saperi o la troppa specializzazione degli stessi, ugualmente poco efficace.

Solo grazie ad una visione complessa e sistemica e ad una didattica attiva, in quanto laboratoriale, e motivante, sarà possibile rendere gli alunni protagonisti del cambiamento, in quanto consapevoli della possibilità di poter produrre tangibili trasformazioni nel loro contesto di vita.

L'educazione alla sostenibilità viene, pertanto, concepita come

un processo di promozione intenzionale che fa incontrare capacità e opportunità (e) che, per così dire, permette alle capacità di essere messe in azione (grazie all'azione combinata della libertà personale e del contesto facilitante), e di non restare mere virtualità (Tempesta, 2014, p. 36).

Ma per attuare tutto questo, diventa fondamentale il ruolo del docente, infatti nel documento (Conferenza Nazionale, 2016) si invitano gli insegnanti ad attivare un maggiore lavoro "di equipe" non solo per condividere gli obiettivi formativi trasversali comuni, ma anche per «rafforzare e rendere curricolari esperienze formative informali, con la collaborazione di una molteplicità di attori» (Conferenza Nazionale. Tavolo 2, 2016, p.2).

Del resto, anche nel *Piano per l'educazione alla sostenibilità* (2017)², in cui sono state formulate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) le venti azioni, in coerenza con gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, si assegna un ruolo fondamentale alla Scuola e all'Università, in quanto vettori di trasformazione.

Le due istituzioni condividono il compito di dare concretezza ai 17 Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030 mediante percorsi educativi e formativi finalizzati allo sviluppo dell'etica della responsabilità, di impostazione weberiana (Weber, 1921), alla luce della quale decidere di compiere determinate azioni, da parte di chiunque in qualsiasi contesto, implica la capacità di prevedere e di farsi carico delle possibili conseguenze di queste stesse azioni (Chiappetta Cajola, 2018, p.88).

L'*etica della responsabilità* (Jonas, 1993) arricchita dall'*etica della sostenibilità*, è il paradigma di riferimento su cui costruire i vari percorsi educativi finalizzati ad acquisire le *competenze chiave di cittadinanza* necessarie per formare la persona, il cittadino, il lavoratore: tutti soggetti attivi e responsabili nei diversi contesti di vita (Malavasi, 2005; 2010).

Un'etica che incarna il pensiero di Don Milani, il quale, superando gli egoismi e i narcisismi, voleva costruire un solido sistema sociale basato sull'uguaglianza e sulla solidarietà (Scuola di Barbiana, 1967).

Un'etica della responsabilità che in ambito educativo richiede un certo impegno, un efficace atteggiamento critico, una indiscussa capacità di osservazione,

2 Il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* è articolato in 20 azioni ed è suddiviso in 4 macroaree: Edilizia e ambienti/strutture e personale del MIUR; Didattica e formazione dei docenti; Università e ricerca; Informazione e comunicazione. La scuola è impegnata, in particolare, nelle seguenti dieci azioni: *Competenze di base; Competenze di cittadinanza globale; Cittadinanza europea; Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico; Cittadinanza e creatività digitale; Integrazione e accoglienza; Educazione all'imprenditorialità; Orientamento; Alternanza Scuola-Lavoro; Formazione per adulti.*

ma soprattutto il riconoscimento dell'alterità (Nanni, 2012; Catarci, 2016). Per Jonas (1993), infatti la responsabilità impone una riformulazione a partire da quei principi capaci di guardare al futuro: l'etica deve saper mettere un ordine nelle azioni limitando il potere di agire in modo irrazionale, utilitaristico e interessato.

La responsabilità e l'eticità in educazione hanno, quindi un carattere trasversale e pervasivo (Volterrani, 2012), e la scuola ha il compito di promuovere un'educazione che sia eticamente responsabile, configurandosi come il luogo reale all'interno del quale favorire la relazione interpersonale, il dialogo, la responsabilità, la tutela dei diritti umani e la crescita personale e collettiva (Kocher, 2017).

Su questa linea di pensiero si pone la Legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, che ha introdotto, a partire dal primo settembre dell'anno scolastico 2020/2021, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica sia nel primo, che nel secondo ciclo d'istruzione, integrato anche da iniziative e da percorsi di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile già a partire dalla scuola dell'infanzia.

2. L'Educazione Civica per costruire una società sostenibile

La legge 92/2019 prevede che venga inserito, all'interno del *Curricolo* di istituto, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, per un orario complessivo annuale che non può essere inferiore alle 33 ore, da individuare all'interno del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti e da affidare ai docenti del Consiglio di classe o dell'organico dell'autonomia (Legge 92/2019, articolo 2, comma 3).

Le tematiche dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, precisate nel comma 1, dell'articolo 3 della Legge 92, sono le seguenti:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale [...];
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile

(Legge 92/2019, articolo 3).

Queste tematiche sono state meglio delineate dal Comitato tecnico scientifico che ha predisposto e validato le *Linee Guida*, emanate poi il 22 giugno 2020 con il decreto n.35 del Ministro dell'istruzione. Le *Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica* sono state adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92, per promuovere la corretta attuazione dell'innovazione legislativa la quale implica, ai sensi dell'articolo 3, una revisione dei curricula di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni³.

3 Con nota ministeriale prot. 16557 del 30 giugno 2020 ha avuto inizio la fase informativa sull'azione

Nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica le *Linee Guida* (2020) si sviluppano attorno a tre nuclei concettuali che rappresentano le colonne portanti della Legge, a cui possono essere rapportate tutte le diverse tematiche sopra indicate (Legge 92/2019, articolo 3):

1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà.
2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio.
3. Cittadinanza digitale.

L'insegnamento trasversale dell'educazione civica diventa, quindi, la concretizzazione di una scuola aperta al confronto, che offre opportunità di dialogo, momenti di riflessione e occasioni di incontro. Una scuola che è lontana dalla logica nozionistica di chi la vorrebbe solo come una meccanica distributrice di conoscenze; una scuola che crede nella possibilità di realizzare una formazione completa, attraverso l'educazione ad una cittadinanza globale; una scuola che offre ai propri studenti la possibilità di esercitare il proprio pensiero critico.

Pertanto l'aver rintrodotto l'educazione civica, come disciplina, nella scuola italiana

non riveste unicamente un ruolo strumentale, ma suggerisce *ab initio* un paradigma orientativo basato sulla responsabilità e sulla capacità di giudicare autonomamente e in modo critico. Questo non vuol dire semplicemente formare il futuro cittadino democratico, ma bensì sottolinea la necessità di congiungere intrinsecamente educazione e democrazia, alla luce della piena consapevolezza dell'inestricabile relazione esistente tra i due termini (Capobianco & Vittoria, 2020, p. 126).

Spetta alla scuola il compito di educare alla riflessione, alla sistematizzazione, al pensiero attivo, riuscendo ad integrare la dimensione personale con quella collettiva. È necessario che nelle aule scolastiche, accanto ai consolidati percorsi formativi di educazione alla legalità, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva e responsabile, si dedichino ore per educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile e responsabile, fondamentale per favorire la consapevolezza del bene comune.

L'offerta formativa dell'insegnamento trasversale di *Educazione civica* è stata ampliata rispetto alla precedente disciplina denominata *Cittadinanza e Costituzione* (M.I.U.R., 2012; 2018), infatti nelle 33 ore annuali devono essere raggiunti gli obiettivi di apprendimento riguardanti non solo la Costituzione e le principali istituzioni nazionali ed europee, ma anche i principi di legalità, di cittadinanza attiva e digitale, di sostenibilità ambientale, di sviluppo sostenibile, di diritto del lavoro, di valorizzazione del patrimonio culturale e di diritto alla salute e al benessere della persona.

Dall'anno scolastico 2020/2021, tutte le scuole di ogni ordine e grado devono strutturare il loro curriculum di educazione civica, ossia una programmazione trasversale, in grado di coinvolgere tutte le discipline al fine di sviluppare una consapevolezza verso tematiche prima elencate, momenti di apertura che invitano all'impegno per il *bene comune*, obiettivo prioritario dell'educazione civica.

di accompagnamento rivolta alle scuole polo per la formazione e ai referenti degli UUSSRR. Mentre con la nota ministeriale prot. 19479 del 16 luglio 2020 sono state fornite le indicazioni sul Piano di formazione dei docenti sull'educazione civica e in materia di assegnazione delle risorse finanziarie per la realizzazione dei percorsi formativi.

Il *fil rouge* che unisce le varie programmazioni è l'intento di favorire la coscienza del *bene comune*, per forgiare e formare mentalità e comportamenti realmente planetari. Il tutto finalizzato a favorire le relazioni interpersonali, ma soprattutto a sviluppare quella coscienza politica che è in grado di promuovere l'attiva partecipazione alla società a tutti i livelli, del resto è proprio questa "partecipazione" il fine della cittadinanza e può rappresentare uno dei pilastri dell'epistemologia dell'educazione civica.

Per Maria Grazia Riva, infatti, la cultura necessaria affinché la sostenibilità si realizzi:

si deve fondare su una idea di "cura" dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la "partecipazione".
[...]

Si tratta dunque di sostenere la necessità di una reale e praticabile "partecipazione sostenibile". È la partecipazione stessa, cioè, che deve essere ripensata in chiave di sostenibilità, proprio perché è alla base, secondo un circolo virtuoso, della possibilità che la sostenibilità nei suoi vari ambiti economico, ambientale, sociale si possa, nel tempo, realizzare (Riva, 2018, p. 33).

Si ravvisa la necessità di un'educazione alla "partecipazione sostenibile", che l'insegnamento trasversale dell'educazione civica "può" o "potrebbe" garantire come punto di partenza per educare alla *sostenibilità* stessa. Del resto se si vuole costruire una *cultura della sostenibilità*, si deve partire da un'educazione che miri alla sua realizzazione (Malavasi, 2010; Birbes, 2016; Vischi, 2012; Mortari, 2017a; 2017b).

Nelle *Linee guida* (2020), infatti, il Comitato tecnico scientifico che ha redatto il documento, in relazione al secondo nucleo concettuale, *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*, ha inserito i 17 obiettivi dell'*Agenda 2030* dell'ONU (*goals* da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile). In particolare, nelle *Linee Guida*, si declinano tutta una serie di obiettivi che non riguardano soltanto la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche:

- la costruzione di ambienti di vita e di città;
- la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone (ad esempio: la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità) (Linee Guida, 2020, p. 2).

Spetta alla scuola il compito di presentare, spiegare, approfondire e laddove è possibile sperimentare, attraverso le ore che ciascuna disciplina dedicherà all'*Educazione civica*, i 17 obiettivi dell'*Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile*, approvati il 25 settembre del 2015 dalle Nazioni Unite.

L'*Agenda*, nell'affermare l'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, troppo collegato unicamente alla dimensione ambientale, presenta una visione *integrata* di sviluppo sostenibile, concepita come una sinergia tra le tante dimensioni, da quella ambientale a quella economica, da quella sociale a quella culturale: è questa l'innovatività dell'*Agenda Globale*.

3. Da Casal di Principe, la terra di don Peppe Diana, per educare alla partecipazione sostenibile

L'Istituto Comprensivo "Don Diana" di Casal di Principe (in provincia di Caserta), così chiamato in onore di don Giuseppe Diana, il sacerdote vittima della camorra casalese, già dalla fine di settembre dell'anno scolastico 2020/2021 ha strutturato, declinato e adottato con delibera del Collegio dei docenti il *Curricolo di Educazione civica* con le rispettive rubriche valutative⁴.

La realtà di Casal di Principe è tristemente nota alla cronaca per i numerosi episodi di sangue legati ai clan camorristici, i cui affiliati sono meglio conosciuti come i "casalesi".

Dato il contesto l'Istituto comprensivo "Don Diana" ha voluto fortemente investire nell'Educazione civica vista come la *leva di Archimede*, come uno strumento per ripensare la centralità e il protagonismo della scuola nella comunità e nel territorio: un laboratorio di speranze future per l'intera comunità.

La frase «ripartire per rinascere» scritta nella presentazione del Curricolo di Educazione civica dell'I.C. "Don Diana" è emblematica, oggi più che mai in questo tempo di crisi, in cui la pandemia da Covid-19 ha cambiato le nostre esistenze. L'idea di «ripartire per rinascere» proprio dall'educazione civica è un messaggio forte, in quanto sintetizza la volontà di voler implementare il rapporto della scuola "nella" e "con" la comunità testimonia la volontà di voler sperimentare l'etica della responsabilità.

Con l'educazione civica la scuola di Casal di Principe vuole rafforzare il suo essere "cuore" della comunità di appartenenza, attraverso non solo il ruolo attivo dei minori nelle diverse esperienze educativo-didattiche di *cittadinanza attiva* del curricolo di educazione civica, ma anche attraverso la collaborazione con le famiglie al fine di promuovere comportamenti improntati ad una cittadinanza sostenibile e consapevole.

L'insegnamento trasversale dell'educazione civica sarà integrato con una serie di esperienze extra-scolastiche, infatti si andranno a consolidare le reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva e sostenibile.

L'Istituto Comprensivo "Don Diana"⁵ ha deciso collegialmente che l'insegnamento dell'educazione civica fosse affidato per 33 ore annue (art. 2, comma 3, legge n.92/2019) ai docenti che ricoprono l'insegnamento di *Storia e Geografia*, ma poiché l'educazione civica ha un carattere interdisciplinare, gli altri docenti dedicheranno delle ore all'insegnamento della stessa, così come sono state ripartite ed indicate all'interno del curricolo per la Scuola Primaria e per la Scuola Secondaria di I grado.

Pertanto l'arco di tempo dedicato all'insegnamento dell'educazione civica – prevista nel curricolo di istituto – che non può essere per normativa, in ciascun anno di corso, inferiore a 33 ore annue, sarà addirittura il doppio di quello previsto.

4 Il Curricolo di Educazione civica con le rispettive rubriche valutative dell'Istituto Comprensivo "Don Diana" di Casal di Principe (in provincia di Caserta), è disponibile al seguente link: [https://www.icdd2.edu.it/pagine_file/curricolo-di-educazione-civica-don-diana-\(1\)_217_2230.pdf](https://www.icdd2.edu.it/pagine_file/curricolo-di-educazione-civica-don-diana-(1)_217_2230.pdf)

5 L'Istituto Comprensivo "Don Diana" di Casal di Principe, in provincia di Caserta, ha nel suo organico 138 docenti e accoglie più di 1000 alunni, distribuiti tra le sezioni della Scuola dell'Infanzia e le classi della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di Primo grado. A tal proposito si ringrazia la Dirigente la dott.ssa Maria Molinaro per aver autorizzato la sottoscritta a condividere il Curricolo di Educazione Civica redatto dai docenti sotto la mia supervisione, nel mese di settembre del 2020.

La strutturazione del curriculum di *Educazione civica* proposta dall'Istituto Comprensivo *Don Diana* può essere un valido strumento di progettazione, per tutte le scuole, anche perché ciascuna istituzione scolastica deve redigere un proprio curriculum, nel rispetto della legge 92/2019 e delle Linee Guida 2020.

La struttura del curriculum di *Educazione civica* dell'I.C. *Don Diana* è, allo stesso tempo, lineare e "a spirale"; partendo dalla scuola dell'infanzia fino ad arrivare alla scuola Secondaria di primo grado, ogni scheda del Curriculum prende in esame la programmazione di ciascuna classe (tranne che per la sezione dei bambini di tre e quattro anni della scuola dell'Infanzia che risulta accorpata).

Ciascuna scheda del Curriculum esplicita le *Competenze* che sono quelle indicate nelle *Linee Guida*, fortemente calibrate sull'età degli alunni (vedi *figure 1 e 2*). Successivamente vengono indicati i tre *nuclei concettuali*:

1. *Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà.*
2. *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio.*
3. *Cittadinanza digitale.*

Per ciascun *nucleo concettuale*, ogni scheda del Curriculum di *educazione civica* indica gli *Obiettivi di apprendimento*, a loro volta suddivisi in *Abilità e Conoscenze*; nella colonna successiva si indicano i *Campi di esperienza* (per la scuola dell'Infanzia) e le *Discipline* (per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado). L'ultima colonna della scheda indica il numero di ore (eventualmente il quadrimestre di riferimento); nella parte inferiore della scheda si riportano le ore totali e subito dopo tutte le attività extrascolastiche: progetti, visite didattiche, eventi importanti, indicati negli *Allegati* posti alla fine del Curriculum (precisamente *Allegato A* per la scuola dell'Infanzia, *Allegato B* per la scuola primaria e *Allegato C* per la scuola secondaria di primo grado).

La *figura 1* rappresenta la scheda di progettazione del Curriculum di *Educazione civica*, per la sezione dei bambini di 3 e 4 anni della Scuola dell'Infanzia: dalla *figura 1* è possibile comprendere come anche i più piccoli inizieranno a familiarizzare con la citata Agenda 2030. Nel Curriculum vengono, infatti indicati una serie di *obiettivi di apprendimento* in grado di favorire una coscienza eticamente responsabile:

- sperimentare l'utilizzo e il riciclaggio dei materiali;
- usare in modo corretto le risorse, evitando gli sprechi d'acqua;
- applicare nelle condotte quotidiane le buone pratiche di salute e di benessere;
- riconoscere e rappresentare graficamente attraverso attività plastiche e pittoriche i vari alimenti;
- utilizzare semplici tecniche per la realizzazione di cartelloni inerenti al creato (la terra, l'acqua, il fuoco, l'aria).

CURRICOLO DI EDUCAZIONE CIVICA SCUOLA DELL'INFANZIA TRE/QUATTRO ANNI					
COMPETENZE delle Linee Guida (Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica)	NUCLEO CONCETTUALE	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO		CAMPI DI ESPERIENZE* (il campo prevalente è in grassetto)	ORE
		ABILITÀ	CONOSCENZE		
L'alunno comprende i concetti di prendersi cura di sé, della comunità e dell'ambiente.	1. COSTITUZIONE, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà	Assumere comportamenti autonomi e di fiducia in sé. Riconoscere la figura dell'adulto come punto di riferimento. Sviluppare il senso di solidarietà. Interiorizzare la funzione delle regole a casa e a scuola. Conoscere e rispettare le regole. Cantare l'Inno Nazionale. Rappresentare graficamente la Bandiera Italiana.	-Conoscenza di sé (carattere e comportamenti) -Riconosce il proprio ruolo in contesti diversi. -Conoscenza della propria realtà territoriale ed ambientale (luoghi e tradizioni) e quelle di altri bambini. - Le regole di un gioco e nel gruppo. - Riconoscere i principali simboli della Nazione Italiana (Bandiera e Inno).	I discorsi e le parole. La conoscenza del mondo. Il sé e l'altro. Il corpo e il movimento. Immagini, suoni e colori.	15 ore
Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura.	2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	Sperimentare l'utilizzo e riciclaggio dei materiali. Usare in modo corretto le risorse, evitando sprechi d'acqua. Applicare nelle condotte quotidiane le buone pratiche di salute e benessere. Riconoscere e rappresentare graficamente attraverso attività plastiche e pittoriche i vari alimenti. Utilizzare semplici tecniche per la realizzazione di cartelloni inerenti il creato (la terra, l'acqua, il fuoco, l'aria).	-Raccolta differenziata. -L'importanza dell'acqua. -Dall'Agenda 2030: obiettivo 3 Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età. Comportamenti igienicamente corretti e atteggiamenti alimentari sani. Conoscenza di base dei principi cardine dell'educazione alimentare: il nutrimento, le vitamine, i cibi "spazzatura". -Conoscenza del creato.	I discorsi e le parole. La conoscenza del mondo. Il sé e l'altro. Il corpo e il movimento. Immagini, suoni e colori.	12 ore
Inizia a prendere consapevolezza dell'identità digitale	3. Cittadinanza digitale	Sperimentare le moderne tecnologie a scopo ludico.	-Conoscenza dei primi rudimenti dell'informatica (Hardware) -Conoscere gli emoticon e il loro significato.	La conoscenza del mondo. Immagini, suoni e colori	6 ore
TOTALE				33 ore	
Altre attività interdisciplinari: progetti, eventi importanti, visite guidate, uscite didattiche: (vedi allegato A)					

Figura 1. Curricolo di educazione civica. Scuola dell'Infanzia. Tre/quattro anni

Tutti questi *obiettivi di apprendimento* sono finalizzati a promuovere il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura, infatti attraverso *l'educazione alimentare, l'educazione ambientale, la cura della persona e della salute* i piccoli della Scuola dell'Infanzia sperimentano azioni di sostenibilità.

Lo stesso target 4.2 dell'Agenda 2030 sottolinea come l'educazione sin dalla prima infanzia sia una priorità di investimento essendo acquisita la consapevolezza che questi investimenti avranno ricadute non solo sul singolo, ma anche sulla comunità in termini di salute, di competenze cognitive e sociali, e di percorsi scolastici e lavorativi.

Anche la progettazione del *Curricolo di Educazione Civica* della Scuola Primaria, oltre agli altri due nuclei concettuali (1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 3. Cittadinanza digitale. Linee Guida, 2020), dedica ampio spazio alla *Sostenibilità*.

Già a partire dalla classe prima della scuola Primaria (Figura 2), il quadro delineato presenta un percorso molto ben articolato, le competenze indicate ampliano il loro raggio d'azione, infatti si legge che il bambino

- dovrà *riconoscere in fatti e situazioni il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole relative alla tutela dell'ambiente;*
- dovrà *curare la propria persona per migliorare lo "star bene" proprio e altrui.*

CURRICOLO DI EDUCAZIONE CIVICA SCUOLA PRIMARIA CLASSE PRIMA					
COMPETENZE delle Linee Guida (Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di Istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica)	NUCLEO CONCETTUALE	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO		DISCIPLINA	ORA
		ABILITÀ	CONOSCENZE		
L'alunno contribuisce all'elaborazione e alla sperimentazione di regole più adeguate per sé e per gli altri nella vita della classe, della scuola e dei gruppi a cui partecipa.	1. COSTITUZIONE, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà	- Usare buone maniere con i compagni, con gli insegnanti e con il personale scolastico. - Rispettare le regole condivise in classe e nella scuola. - Riconoscere i simboli dell'identità nazionale. - Conoscere l'Inno nazionale.	Saluti, forme di richiesta e ringraziamento, parole di scusa Mani espresse. Formule di saluto in lingua straniera Lettura di brani. Presentazione della Costituzione. Memorizzazione di filastrocche per ricordare le regole condivise. Ascolto dell'Inno nazionale.	Arte e immagine. Inglese	2 ore 2 ore
		- Apprezzare la natura e contribuire alla definizione di regole per il suo rispetto. - Prendere consapevolezza dell'importanza di curare l'igiene personale per la propria salute e per i rapporti sociali. - Assumere comportamenti congruenti	Le principali parti del computer e loro funzioni (monitor, tastiera, CPU, mouse). I programmi di videoscrittura. Giochi ed esercizi di tipo logico, linguistico, matematico, topologico, al computer. Navigazione in rete.	Storia/Geografia	15 ore
L'alunno riconosce in fatti e situazioni il mancato o il pieno rispetto dei principi e delle regole relative alla tutela dell'ambiente.	2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	Accendere e spegnere il computer e la Lim. Saper utilizzare semplici programmi per disegnare e giochi didattici. Scrivere lettere, semplici parole e semplici frasi con programma di videoscrittura.	Comportamenti rispettosi per l'ambiente naturale. Le relazioni tra animali, vegetali, ambiente Riflessione sull'art. 9 della Costituzione. Passeggiate e uscite nel territorio per riconoscere i suoni e i rumori della natura. Conversazione guidata sulle abitudini igieniche.	Italiano Musica	2 ore 2 ore
L'alunno cura la propria persona per migliorare lo "star bene" proprio e altrui.		3 Cittadinanza digitale	Le principali parti del computer e loro funzioni (monitor, tastiera, CPU, mouse). I programmi di videoscrittura. Giochi ed esercizi di tipo logico, linguistico, matematico, topologico, al computer. Navigazione in rete.	Storia Tecnologia	12 ore 2 ore 2 ore
È in grado di distinguere i diversi device e di utilizzarli correttamente, di rispettare i comportamenti nella rete e navigare in modo sicuro.					6 ore 2 ore
TOTALE					33+14=49 ore
Altre attività interdisciplinari: progetti, eventi importanti, visite guidate, uscite didattiche: (vedi allegato B)					

Figura 2. Scuola Primaria. Classe prima

È, però, nella Scuola Secondaria di primo grado che l'impegno verso la sostenibilità aumenta, infatti come è possibile osservare nelle figure 3 e 4, sono addirittura 42 le ore dedicate al secondo nucleo concettuale (sostenibilità) nella classe terza. Dalle figure 3 e 4 è possibile comprendere quante conoscenze riguardanti la sostenibilità saranno illustrate, spiegate e studiate nel corso di un solo anno.

Riconosce la cultura della sostenibilità e sviluppa conoscenze disciplinari e competenze personali, favorendo la comprensione delle problematiche naturali e sociali nell'ambiente in cui vive.	2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	Rispettare, conservare e cercare di migliorare l'ambiente in quanto patrimonio a disposizione di tutti. Individuare le maggiori problematiche dell'ambiente in cui si vive ed elaborare ipotesi di intervento.	Conoscere i principali provvedimenti adottati dalle Amministrazioni locali in relazione alle maggiori problematiche ambientali del proprio territorio. Conoscere l'ambiente sociale e naturale, comprendendo l'importanza della tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.	Storia Geografia Ed. Civica	10 ore (1 e il quadr.)
Valorizza la conservazione e il miglioramento dell'ambiente e del territorio, la riflessione sul valore delle risorse naturali come bene comune e come diritto universale, interiorizza il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.		Assumere comportamenti di rispetto e tutela del territorio. Essere sensibile ai problemi dell'ambiente naturale. Cogliere le intenzioni tra esigenze di vita e la salvaguardia dell'ambiente.	Agenda 2030 Obiettivo 13 (Lotta contro il cambiamento climatico) e Obiettivo 15 (Proteggere e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre).	Scienze	3 ore I quadr.
Assuma un atteggiamento critico e razionale nell'utilizzo delle fonti energetiche e delle risorse naturali, classificando i rifiuti e sviluppandone l'attività di riciclaggio.	Riconoscere l'importanza del rifiuto come risorsa e la loro diverse destinazioni. Saper affrontare correttamente la raccolta differenziata. Comprendere le caratteristiche dello sviluppo sostenibile e dell'economia circolare. Acquisire una coscienza ecologica mirata a operare nell'ambiente.	Agenda 2030 Obiettivo 12 (Consumo responsabile) e Obiettivo 15 (Proteggere e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre). Il riciclo dei materiali studiati. Modelli sostenibili di produzione e consumo. Uso sostenibile dell'ecosistema terrestre.	Tecnologia	3 ore I quadr.	
Riconosce, valorizza e rispetta l'ambiente e il territorio, apprezzando le bellezze culturali ed artistiche del proprio paese.	2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	È consapevole dell'importanza dell'ascezio della cittadinanza attiva che si espleta anche attraverso le associazioni inerenti alla protezione civile e il rispetto delle norme stradali. Riconosce le diverse tipologie di segnali stradali. Sa orientarsi nello spazio, sa chiedere e dare informazioni per raggiungere un luogo. Conosce e sa usare il lessico afferente le abilità indicate.	Il concetto di cittadinanza attiva e di protezione civile I segnali stradali. Orientamento nello spazio.	Inglese Francese	3 ore II quadr. 2 ore II quadr.
Assuma un comportamento attento e responsabile, riflettendo sul valore delle risorse naturali come bene comune e come diritto universale. Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali.					
Sa classificare i rifiuti, sviluppandone l'attività di riciclaggio. Riconosce il valore della protezione civile e l'importanza dell'educazione stradale					

Figura 3. Curricolo di Educazione civica. Scuola Secondaria di primo grado

<p>Riconosce la cultura della sostenibilità e sviluppa conoscenze disciplinari e competenze personali, favorendo la comprensione delle problematiche naturali e sociali nell'ambiente in cui vive.</p> <p>Valorizza la conservazione e il miglioramento dell'ambiente e del territorio, la riflessione sul valore delle risorse naturali come bene comune e come diritto universale, interiorizza il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.</p> <p>Assume un atteggiamento critico e razionale nell'utilizzo delle fonti energetiche e delle risorse naturali, classificando i rifiuti e sviluppandone l'attività di riciclaggio.</p> <p>Riconosce, valorizza e rispetta l'ambiente e il territorio, apprezzando le bellezze culturali ed artistiche del proprio paese.</p> <p>Assume un comportamento attento e responsabile, riflettendo sul valore delle risorse naturali come bene comune e come diritto universale. Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispetto dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali.</p> <p>Sa classificare i rifiuti, sviluppandone l'attività di riciclaggio. Riconosce il valore della protezione civile e l'importanza dell'educazione stradale.</p>	<p>2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio</p>	<p>Rispettare, conservare e cercare di migliorare l'ambiente in quanto patrimonio a disposizione di tutti.</p> <p>Individuare le maggiori problematiche dell'ambiente in cui si vive ed elaborare ipotesi di intervento.</p> <p>Assumere comportamenti di rispetto e tutela del territorio. Essere sensibile ai problemi dell'ambiente naturale. Cogliere le interazioni tra esigenze di vita e la salvaguardia dell'ambiente.</p> <p>Riconoscere l'importanza dei rifiuti come risorsa e le loro diverse destinazioni. Saper effettuare correttamente la raccolta differenziata. Comprendere le caratteristiche dello sviluppo sostenibile e dell'economia circolare. Acquisire una coscienza ecologica mirata a operare nell'ambiente.</p> <p>È consapevole dell'importanza dell'esercizio della cittadinanza attiva che si espleta anche attraverso le associazioni inerenti alla protezione civile e il rispetto delle norme stradali. Sa orientarsi nello spazio, sa chiedere e dare informazioni per raggiungere un luogo. Conosce e sa usare il lessico afferente le abilità indicate.</p>	<p>Conoscere i principali provvedimenti adottati dalle Amministrazioni locali in relazione alle maggiori problematiche ambientali del proprio territorio.</p> <p>Conoscere l'ambiente sociale e naturale, comprendendo l'importanza della tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.</p> <p>Agenda 2030 Obiettivo 13 (Lotta contro il cambiamento climatico) e Obiettivo 15 (Proteggere e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre).</p> <p>Agenda 2030 Obiettivo 12 (Consumo responsabile) e Obiettivo 15 (Proteggere e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre).</p> <p>Il concetto di cittadinanza attiva e di protezione civile</p> <p>I segnali stradali. Orientamento nello spazio.</p>	<p>Storia Geografia Ed. Civica</p> <p>Scienze</p> <p>Tecnologia</p> <p>Inglese</p> <p>Francese</p>	<p>10 ore (I e II quadr.)</p> <p>3 ore I quadr.</p> <p>3 ore I quadr.</p> <p>3 ore II quadr.</p> <p>2 ore II quadr.</p>
--	---	---	---	---	--

Figura 4. Curricolo di Educazione civica. Scuola Secondaria di Primo grado

Gli alunni, grazie al coinvolgimento di tutte le discipline, (dall'italiano alla storia, dalle scienze alle lingue straniere, dalla musica all'arte, dalla tecnologia alle scienze motorie) conosceranno molti aspetti legati allo sviluppo sostenibile:

- gli accordi internazionali sul clima;
- le maggiori problematiche ambientali del mondo;
- l'ambiente sociale e naturale, comprendendo l'importanza della tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.
- Agenda 2030: obiettivo 3 (Salute e benessere);
- la ricaduta di problemi ambientali e di abitudini di vita scorrette rispetto alla salute;
- le fonti di energia rinnovabili e non;
- Agenda 2030: Obiettivo 7. Garantire l'accesso all'energia a prezzo accessibile, affidabile, sostenibile e moderna per tutti
- Agenda 2030: Obiettivo 13. Combattere il cambiamento climatico.
- Agenda 2030: Obiettivo 15. Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre.
- Agenda 2030: Obiettivo 11 (Città e comunità sostenibile);
- Agenda 2030: Obiettivo 17 (Partnership per gli obiettivi);
- la tutela e la conservazione del patrimonio culturale, artistico ed ambientale;
- Agenda 2030: obiettivo 16 (Pace, giustizia e istituzioni solide).
- la sicurezza stradale e i dispositivi di sicurezza. Art 2 del codice della strada. Le principali regole del codice della strada; il significato della segnaletica. Lessico stradale; i comportamenti da tenere come pedone, alle guida della bicicletta e del ciclomotore, come passeggero dei mezzi di trasporto pubblici e privati.

Ovviamente il *curricolo di Educazione civica*, oltre ad indicare tutte queste conoscenze, inserisce anche le abilità e le competenze, andando a strutturare tutta una serie di UdA (*Unità di apprendimento*) attraverso le quali poter sviluppare e verificare (grazie ai compiti autentici) le competenze acquisite in merito alla sostenibilità e alla partecipazione sostenibile.

Conclusioni

È chiaro, quindi, che la sostenibilità e la responsabilità verso le generazioni future richiedano alla scuola un cambiamento. Anche alla pedagogia, però la sostenibilità, fa una richiesta ben precisa, le chiede di compiere una ricerca “fenomenologica”, con l’intento di andare verso tutto ciò (Bertolini, 1988) che costituisce l’esperienza, per ricercare il senso e rappresentare le nuove relazioni e le altre modalità di pensare l’ambiente. Per Bertolini, infatti è necessario «rendersi conto del carattere storico e quindi irreversibile dell’esperienza educativa che vuol dire sottolineare la sua dimensione di continuità e di collegamento tra passato, presente e futuro» (Bertolini, 1988, p. 186), ecco perché è necessario riflettere criticamente sulla sostenibilità e rimettere al centro il soggetto e le sue relazioni. Tutto ciò, ovviamente non può prescindere dall’intenzionalità educativa e dalle categorie di possibilità e di temporalità, per educare le attuali generazioni e quelle future al rispetto e alla tutela del bene comune (Freire, 2002).

L’impegno educativo verso la sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi didattici che richiamino, da una parte

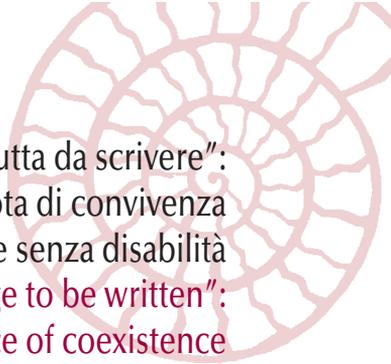
a non cedere la responsabilità ad altri ma ad assumerla con coraggio e forza, perché ciascuno è ‘cittadino della terra’; dall’altra, alla comprensione e alla salvaguardia dell’ambiente per costruire un nuovo modello di ‘abitare la terra’ (Galeri, 2003, p. 164),

solo così si realizzerà una vera e diffusa cultura della sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L’Esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (ed.) (2011). *Progettare l’educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Capobianco, R., Vittoria, P. (2020). L’educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo. *Studi sulla Formazione*. 23(2), 123-137.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*. XVI (1), 83-103.
- Conferenza Nazionale educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile – Stati generali dell’ambiente. (2016). *Documento finale. Tavolo 2 - Agenda 2030: educazione allo sviluppo sostenibile, modelli innovativi di impresa e di consumo*. https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/documento_tavolo2_svilupposostenibile_rev7.pdf
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Galeri, P. (2003). *Uomo-ambiente per un’antropologia dell’educazione sostenibile*. In P. Malavasi (Ed.). *Per abitare la Terra, un’educazione sostenibile* (pp. 153-167). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. trad. it. Torino: Einaudi.
- Kocher, U. (2017), *Educare allo sviluppo sostenibile: pensare il futuro, agire oggi*. Trento. Erickson.

- La Camera, F. (2005). *Sviluppo sostenibile. Origini, teoria e pratica*. Roma: Editori Riuniti.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 [consultabile <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>].
- Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Marchetti, M.C., Millefiorini, A. (2017). *Partecipazione civica, beni comuni e cura della città*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. (2017a). *Piano per l'educazione alla sostenibilità*.
- MIUR. (2017b). *Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto*.
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordineamenti [consultabile https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/ultima_consultazione_il_26/04/2020].
- Mortari, L. (2017a). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (2017b). *Costruire insieme un bene comune*. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli, 9-33.
- Mortari, L., Ubbiali, M. (2018). *Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione. Sapere pedagogico e Pratiche educative*. 2, 9-22.
- Nanni, S. (2012). *Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità*. *Cqia Rivista*, febbraio, 1-13.
- ONU (1972). *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'ambiente umano*. Stoccolma, 5-16 giugno 1972.
- ONU (1987). *Il futuro di tutti noi*. Oslo, 20 marzo 1987.
- ONU (1992). *Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo*. Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved December 10, 2017 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Parlamento Europeo (2018), *Annual strategic report on the implementation and delivery of the Sustainable Development Goals (SDGs)* (2018/2279(INI) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2019-0160_EN.html
- Riva, M.G. (2018). *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*. *Pedagogia Oggi*. XVI(1), 33-50.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Tempesta, M. (2014). *La dimensione assiologica: l'agentività sussidiaria come baricentro assiologico del processo di capacitazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vischi, A. (ed.) (2012). *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. Milano: EDUCatt.
- Volterrani, A. (2012). *Etica e responsabilità nella comunicazione sociale. Proposte per una comunità di pratica mediale*. *Rivista Scuola iad.it*, 6, 3-17.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. London: Oxford University Press.



“Home page: perché la casa è una pagina tutta da scrivere”:
analisi di un’esperienza pilota di convivenza
tra giovani con e senza disabilità
“Home page: because the home is a page to be written”:
analysis of a pilot experience of coexistence
between young people with and without disabilities

Barbara Azzolari

Università degli Studi di Bergamo – azzolarib@gmail.com

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo – emanuela.zappella82@gmail.com

ABSTRACT

This work analyzes “Home page” an experience of coexistence that involved 15 young people (including 8 with medium-mild disabilities) living in the province of Bergamo. The survey, through a semi-structured interview, direct observation and participation during the equipes, collected the participants’ opinion which was analyzed and grouped on the basis of the topic dealt with and the similarity of the concepts expressed (Tusini , 2006).

The research outputs stimulate policy makers in order to think about the issues of cohabitation, considering what are the best practices that can offer adequate solutions to the needs of different categories of people. Responsible welfare can promote shared interdependence and enhance vulnerabilities as an opportunity for building equitable solutions for all members of the community.

Il presente lavoro analizza “Home page” un’esperienza di convivenza che ha coinvolto 15 giovani (di cui 8 con disabilità medio-lieve) residenti nella provincia di Bergamo. L’indagine, attraverso un’intervista semi strutturata, l’osservazione diretta e la partecipazione agli incontri di equipe, ha raccolto l’opinione dei partecipanti che è stata analizzata e raggruppata in base all’argomento trattato e alla similarità dei concetti espressi (Tusini, 2006).

Gli output della ricerca danno stimolo ai policy makers al fine di pensare ai temi del coabitare, considerando quali siano le migliori pratiche che possano offrire soluzioni adeguate ai bisogni di differenti categorie di persone. Un welfare responsabile può promuovere un’interdipendenza condivisa e valorizzare le vulnerabilità come opportunità per la costruzione di soluzioni eque per tutti i membri della comunità.

KEYWORDS

Inclusion, People With Disability, Community.
Inclusione, Persone Con Disabilità, Comunità.

Introduzione¹

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione al tema della vita buona per le persone adulte con disabilità e per gli ecosistemi relazionali impegnati a promuoverne i livelli di benessere e a garantirne qualità (Ghedini, 2009; Leoni et al., 2010; Giaconi, 2015; Lepri, 2016; Marchisio & Curto, 2019). Tale tema può essere inquadrato all'interno di una cornice di riferimento che trova nella prospettiva dell'inclusione sociale indicazioni fondanti (Nota & Soresi, 2017; Pavone, 2014; Caldin & Friso, 2017; Cottini, 2019; Malaguti, 2019; UN, 2018).

1. Il diritto all'abitare e a progettare il futuro

La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità afferma che Vita indipendente implica vivere nella società con le medesime libertà di scelta delle altre persone grazie all'adozione di misure efficaci ed adeguate che consentano a tutti i soggetti con disabilità di poter scegliere il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere (Targi, 2012) e la Legge 112 del 2016 "Legge sul dopo di noi" offre alcuni strumenti ritenuti efficaci per favorire la domiciliarità e la deistituzionalizzazione delle persone con disabilità: l'istituzione di un fondo per la realizzazione di soluzioni abitative a dimensione familiare; sgravi fiscali per la stipula di polizze assicurative sulla vita in favore di persone con disabilità e il ricorso ad alcuni strumenti di natura civilistica (Maino & Pantrini, 2017).

La questione dell'abitare apre a un dominio molto vasto che va dalla primaria funzione della sopravvivenza all'espressione del Sé, spaziando attraverso una varietà di bisogni e di tensioni che attraversano il tempo e mutano nelle forme ma non nei significati essenziali: la sicurezza, la protezione, l'appartenenza, il riconoscimento, l'identificazione" (Amadini, 2016: 14-15). Le persone con disabilità iniziano a vedere sé stesse non solo come portatrici di bisogni speciali, ma anche come individui competenti che possono progettare e vivere un futuro come protagonisti e non come spettatori (Gardou, 2015; Canevaro, 2006; Mura, 2013). Entra in gioco il concetto di adultità: la famiglia e la comunità hanno la possibilità di riconoscere che la persona con disabilità può accedere all'identità adulta che è da intendersi come una pluralità di adultità possibili (Lepri, 2016).

Per fare in modo che le persone possano sperimentare il "sentirsi a casa" è necessario un costruire progettante ed intenzionale, capace di evitare proposte compensative o rieducative e di accompagnare, in senso profondo, "le persone verso un certo tipo di vita, con una certa misura di impegno, una certa qualità di relazioni, legami e interessi" (Marchisio, 2019, p. 107). L'abitare, infine, significa avere il diritto di godere di un progetto di vita personalizzato proiettato nel futuro, che preveda l'accessibilità ad un'abitazione non isolata, ma posta tra le altre case in un contesto di normalità e integrata con il quartiere in cui è inserita (Cher, 2012; Sapio, 2010; Francescutti et al., 2016; Giunco, 2014).

2. Dal concetto di vita autonoma a quello di interdipendenza

Quando si affronta il tema del futuro prossimo dei giovani con disabilità si utilizza, di frequente, l'espressione "vita autonoma e indipendente." In realtà, Bocci e Gue-

1 Attribuzioni. Il contributo è stato preparato nel seguente modo: i paragrafi 1 e 2 dal primo autore, il 3 e 4 dal secondo autore. Il paragrafo 5 e le conclusioni sono stati scritti in modo condiviso.

rini (2017) chiariscono che il concetto di vita autonoma non implica il “fare tutto da soli” ma fa riferimento piuttosto al tema dell’interdipendenza e alla possibilità di chiedere aiuto laddove da soli non si riesca a raggiungere un determinato traguardo. L’interdipendenza, teorizzata da Deutsch (1949) e Lewin (1935) indica come ogni individuo facente parte di un sistema sia in relazione con gli altri. E’ possibile sviluppare una interdipendenza positiva quando ogni membro condivide obiettivi simili e comprende come siano influenzati dalle azioni di tutti i componenti. Nessuno è completamente autonomo, tutti viviamo in interdipendenza con qualcun altro; dunque essere autonomi significa saper chiedere aiuto laddove da soli non si riesca a raggiungere un determinato traguardo (Malaguti & Fabbri, 2020).

La ricerca di soluzioni abitative non è un problema individuale e la risposta è una questione collettiva. Narne e Sfriso (2013) sostengono che da sempre, in tutto il mondo, è frequente la ricerca della condivisione di spazi e di momenti collettivi per sconfiggere l’isolamento e la solitudine. L’abitare collettivo porta con sé diversi elementi positivi come il restringimento delle spese relative alla casa e al cibo e la nascita di nuove forme di aiuto reciproco e solidale. Nonostante ciò, i progetti dell’abitare per le persone con disabilità sembrano essere frammentati e rischiano di restare esperienze “di nicchia” (Cher, 2012; Zancan, 2020).

3. L’abitare per le persone con disabilità: una serie di esperienze significative

In Italia ed in Europa stanno nascendo delle sperimentazioni con l’obiettivo di promuovere processi di partecipazione sociale in termini di solidarietà ed economia circolare (Marcialis, 2020). La fondazione Sindrome di Down, nella città di Murcia, il progetto Enjoy the difference gestito dall’Associazione Senza Muri di Torino e La Comune di Milano, hanno realizzato progetti di coabitazione mista tra giovani universitari. Tali percorsi potrebbero non solo divenire rilevanti in termini di aumento delle occasioni per i giovani con disabilità di partecipazione sociale, ma avere anche un impatto positivo in termini di sostenibilità economica generale e di promozione di competenze trasversali per gli studenti universitari in linea anche con gli orientamenti internazionali (UN, 2018).

Alcune associazioni di genitori, in collaborazione con Enti pubblici, stanno promuovendo invece appartamenti di “transizione – palestra” con l’obiettivo di accompagnare sia il processo di separazione dai genitori che l’implementazione di nuove competenze sociali, relazionali e organizzative (Persico & Ottaviano, 2018). Il progetto “A casa mia” sostenuto da Anfass e il “Casa al Sole” nato dal vissuto dei genitori dell’Associazione Down Friuli Venezia Giulia, con l’intento di supportare i figli nelle varie fasi della vita, hanno previsto la realizzazione di un percorso di graduale distacco dai genitori e contestuale ambientamento all’interno di una dimensione abitativa nuova, diversa da quella sperimentata in famiglia o nelle strutture residenziali, ma basata sulla convivenza o sulla vita da soli che ha rimesso in gioco rapporti di indipendenza e interdipendenza delle persone coinvolte (Persico & Ottaviano, 2018).

Le esperienze descritte nascono prevalentemente dalla spinta delle associazioni di genitori di ragazzi con disabilità per i loro figli, oppure si indirizzano su un target particolare, come gli studenti universitari. Il presente lavoro intende mettere in evidenza un’esperienza di coabitazione aperta a tutti i giovani del territorio dell’ambito territoriale di Grumello del Monte (Bergamo).

4. Metodo

L'indagine, di stampo qualitativo, ha previsto l'utilizzo di diversi strumenti: un'intervista con le persone che hanno preso parte all'esperienza dopo sei mesi dall'inizio della convivenza, l'osservazione diretta durante lo svolgimento delle attività, la partecipazione ai quindicinali incontri di equipe, in cui il coordinatore e gli educatori si confrontavano circa l'andamento dell'esperienza e la consultazione della documentazione prodotta dagli Enti gestori. L'intervista è utile quando si vuole analizzare il significato che gli individui attribuiscono al mondo esterno e alla propria partecipazione in esso, la costruzione di identità, le emozioni. Essa, inoltre, permette di ricostruire processi sociali perché il ricercatore può avere accesso a visioni, immagini, speranze, aspettative, critiche del presente e proiezioni nel futuro (Blee & Taylor, 2002). L'intervista permette di rilevare l'agenzia umana, aprendo una finestra sulla vita quotidiana, e di generare rappresentazioni che includono la voce del soggetto (Della Porta, 2014).

Le principali domande hanno riguardato: le motivazioni che hanno condotto alla scelta di prendere parte al progetto e il vissuto dei partecipanti. Le interviste sono state trascritte integralmente ed è stata avviata la costruzione di quelle che generalmente vengono chiamate "scatole concettuali", cioè contenitori virtuali identificati mediante un concetto. Questo è un passaggio essenziale per cominciare a mettere ordine in una situazione altrimenti intellettualmente ingovernabile. Il primo elenco di scatole è stato costruito ex ante basandosi sui concetti connessi alla traccia dell'intervista. Tali concetti sono stati successivamente aggiornati per via induttiva, tenendo conto di ciò che è emerso dal campo. Le scatole, in questo modo, sono diventate dei veri e propri raccoglitori: in essi sono stati depositati i brani che, nel farsi dell'analisi, sono stati estrapolati dalle interviste. Gli stralci sono stati raggruppati in base all'argomento trattato e alla similarità dei concetti espressi (Tusini, 2006).

5. Risultati

5.1 Il progetto Home page: una pagina tutta da scrivere

Il progetto è nato dalla sinergia tra le istituzioni religiose, che hanno messo a disposizione i muri entro i quali si è realizzata l'esperienza, la Cooperativa Sociale L'Impronta che si è occupata della progettazione e della regia educativa, e l'associazione In Cordata, da tempo impegnata sui temi della disabilità nell'ambito di Grumello del Monte (Bergamo). Il nome deriva da "Home" come casa e "page" come le pagine del web che danno la possibilità di capire e accedere a qualche cosa di nuovo.

L'esperienza, che ha preso avvio a ottobre 2019 ed è stata sospesa per via della pandemia a febbraio 2020, ha visto la partecipazione di 15 giovani (di cui 8 con una disabilità cognitiva medio - lieve) tra i 18 e i 30 anni che, a rotazione e con cadenza quindicinale, hanno condiviso per due giorni alla settimana la vita all'interno dello stesso appartamento. La scelta delle giornate (da martedì a giovedì) ha permesso ai partecipanti di continuare a svolgere normalmente tutte le attività quotidiane, dallo studio e lavoro, ai corsi sportivi e musicali. Durante la giornata è stato previsto il supporto e il monitoraggio da parte di una figura educativa afferente sempre alla Cooperativa L'Impronta che ha favorito l'acquisizione delle competenze e la costruzione di interdipendenze con la comunità territoriale

(nelle due giornate si sono alternati quattro educatori professionali facenti parte di una équipe che ha previsto anche una coordinatrice).

5.2 La voce dei partecipanti

Il primo tema che ritorna in modo significativo è quello della quotidianità, scandita dalle azioni abituali, quelle che piacciono e quelle che portano a fare fatica:

“Home page è riunirsi attorno al tavolo e raccontarsi la giornata, passare la serata ascoltando musica e cantando a squarciagola” (Laura)

“Sono le confessioni notturne, quando ti dici com’è andata la giornata, con le cose belle e quelle faticose” (Sara)

“In appartamento si fanno tutte le cose che si fanno in una casa, la spesa, il cucinare, la pulizia e la cura degli spazi e delle proprie cose” (Mattia)

“Beh, se c’è una cosa che non mi piace tanto è pulire, però so che devo farmela andare bene” (Andrea)

La dimensione della quotidianità è significativa poiché aiuta a fare in modo che homepage non sia un’esperienza separata, un progetto che si vive per due giorni, per poi tornare alla propria “normalità”, ma prendere parte all’esperienza diventa la routine per chi partecipa.

Il secondo aspetto rilevante emerso dalle interviste è l’apertura al territorio. I protagonisti hanno raccontato che, molto spesso, la scelta di partecipare è stata dettata dalla conoscenza diretta di altre persone che erano intenzionate a prendere parte all’iniziativa. Anche dopo i primi mesi, chiunque abbia il desiderio di passare del tempo in appartamento, è il benvenuto, senza etichette:

“È un’esperienza aperta a chiunque, per come è, senza etichette, senza connotazioni, solo con la voglia di esserci” (Federica)

“È bello tornare la sera, anche tardi, magari quando torno dall’allenamento, e trovare qualcuno ad aspettarti” (Arianna)

“La sera ci sono degli amici che vengono con noi a cena, solo per il desiderio di stare insieme e la voglia di passare del tempo insieme” (Giusy)

“Mi piace stare con tutti, quando le persone vengono a prendere la tisana prima di andare a dormire” (Michele)

“È bello quando suonano il campanello, e ci sono le persone che vengono a farci visita” (Marco)

L’esperienza di Home page, dicono i partecipanti, è per tutti “senza etichette”, non ci sono riferimenti alla presenza o meno di una disabilità: ciascuno è riconosciuto per come è. Tra le persone, però, si instaurano legami significativi, che vanno oltre le mura dell’appartamento. In questo senso, significative sono le parole di Arianna: “Io sono figlia unica, e in appartamento ho capito cosa vuol dire avere tanti fratelli e sorelle”.

Un terzo tema preponderante nelle interviste fa riferimento al divertimento che caratterizza le giornate all’interno dell’appartamento e alla soddisfazione che si prova uscendo il giorno dopo:

“Ridere, ridere e ridere, rido tanto in appartamento” (Federico)

“Spesso capita di iniziare a ridere, e non sai neanche il perché, il divertimento in appartamento è assicurato e passi i giorni aspettando che sia di nuovo martedì” (Sara)

“La giornata dopo inizia con qualche cosa in più, inizi la giornata felice e soddisfatto” (Laura)

“È un’esperienza bellissima, mi piace un sacco e mi diverto tanto” (Paola)

“È un’esperienza nuova, ma che mi fa divertire molto” (Lisa)

Un quarto elemento che ritorna nelle interviste è l’imparare, inteso come un allenamento in vista del futuro, condiviso con altre persone:

“È un allenamento da costruire per me, per il mio futuro, le difficoltà certo che ci sono, chi fa fatica a fare i letti, chi a cucinare, ma insieme facciamo squadra” (Andrea)

“Imparo a fare tante cose, anche a sparecchiare e a usare la lavastoviglie, per esempio” (Michele)

“Imparo le cose di casa, passare l’aspirapolvere, fare la spesa e preparare il pranzo e la cena” (Nicola)

“Condividiamo le nostre autonomie insieme agli altri mettendo in comune le nostre competenze, ciascuno per quelle che ha, si insegna e si impara” (Laura)

Emerge in modo chiaro la tendenza a imparare qualche cosa che può essere utile per il futuro, ma è altrettanto evidente l’importanza della condivisione con gli altri: si impara con e grazie alla presenza di altre persone, con cui si “fa squadra”, in un continuo dare e ricevere. Anche in questo caso, non c’è qualcuno che insegna e qualcun altro che impara: alla base dell’esperienza c’è la reciprocità.

Conclusioni

Negli ultimi anni è cresciuto l’interesse verso il tema della vita buona delle persone con disabilità che contempla il diritto all’abitare, inteso come la possibilità di vivere nella società con le medesime libertà di scelta degli altri soggetti. Parlare di vita autonoma non fa riferimento tanto al “fare tutto da soli” quanto al concetto di interdipendenza e alla possibilità di chiedere aiuto laddove non si riesca a raggiungere un determinato traguardo. La ricerca di soluzioni abitative

È una risposta collettiva che può avere un impatto oltre che per le persone con disabilità, anche per la comunità in termini di restringimento delle spese relative alla casa e della nascita di nuove forme di aiuto reciproco e solidale.

In questo senso, in Europa sono nate diverse esperienze spesso grazie alla spinta di associazioni di genitori, oppure rivolte soprattutto rivolte ad un target specifico della popolazione, come gli studenti universitari.

Attraverso interviste ai partecipanti, l’osservazione diretta e la partecipazione agli incontri di equipe, il presente lavoro analizza un’esperienza di convivenza tra giovani nel territorio di Grumello del Monte avviata ad ottobre 2019 e sospesa, per via della pandemia, a febbraio 2020. I partecipanti, 15 giovani tra i 18 e i 30 anni, tra cui 8 con disabilità medio - lieve, a rotazione e con cadenza quindicinale, hanno condiviso per due giorni alla settimana (da martedì a giovedì) la vita all’interno dello stesso appartamento. L’indagine ha messo in evidenza quattro elementi chiave. Il primo è la quotidianità, la possibilità cioè di prendere parte ad un’esperienza che non rappresenta un’eccezione rispetto alla vita “normale,” ma ne è bensì parte integrante. Il secondo è l’apertura al territorio e a tutti coloro che decidono di prendervi parte (anche, per esempio, nel momento della cena), senza che la disabilità venga messa al centro dell’attenzione. Il terzo aspetto è il diverti-

mento e la soddisfazione di chi partecipa, che ha una ricaduta anche nelle giornate successive. Il quarto nodo, infine, è la possibilità di imparare insieme ad altre persone. È nella reciprocità che ciascuno ha la possibilità di insegnare ed apprendere, contribuendo ad un arricchimento che diventa patrimonio condiviso.

Questo lavoro presenta diverse limitazioni. In primo luogo, al momento della scrittura dell'articolo, l'esperienza (che già di per sé è limitata a due giorni alla settimana) è sospesa a causa della pandemia. In secondo luogo, l'intervista è stata realizzata dopo sei mesi dall'inizio della convivenza, e sarebbe interessante provare ad esplorare l'opinione dei partecipanti dopo un periodo di tempo maggiore. In terzo luogo, il punto di vista raccolto è solo quello dei partecipanti, mentre sarebbe interessante indagare anche i vissuti dei membri dell'equipe.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2016). Tracce di bellezza urbana: uno sguardo pedagogico. In M. Musaiò, *Il bello che educa a scuola*, pp. 65-78. Milano: PubliCatt.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 553-567.
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). Semi-structured interviewing in social movement research. *Methods of social movement research*, 16, 92-117.
- Bocci F., Guerini I. (2017). "Casa e dove voglio stare". Le percezioni dei "disabili intellettivi" e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. In *L'integrazione scolastica e sociale, rivista pedagogico-giuridica*. Trento: Erickson, 16/3, 281-288.
- Caldin, R., & Friso, V. (2017). Inclusion of people with disability. *For a manifesto in favour of inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*, 46-49.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Cher, E. (2012). *L'abitare possibile. Un disegno di vita autonoma per i disabili intellettivi* (Bachelor's thesis, Università Ca' Foscari Venezia).
- Costa, G., & Bianchi, F. (2020). Rilanciare il legame sociale attraverso pratiche di condivisione abitativa. *la Rivista delle Politiche Sociali*, 143.
- Cottini, L. (2019). Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 4, 1, 2019, 33-68.
- Decembrotto, L., & Friso, V. (2020). Independent living and development of personal and social skills for independence. A path of awareness towards adult life for persons with disabilities¹. *Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (2), 25-38.
- Della Porta, D. (Ed.). (2014). *Methodological practices in social movement research*. OUP Oxford.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- Francescutti, C., Corti, S., Faini, M., & Leoni, M. (2016). Disabilità: Servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione. *Manuale applicativo della norma UNI, 11010*, 2016.
- Gardou, C. (2015). Nessuna vita è minuscola. *Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Ghedini, E. (2009). Uno sguardo oltre... la disabilità. *Uno sguardo oltre... la disabilità*, 43-77.
- Giaconi, C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. *Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giunco, F. (2014). *Abitare leggero. Verso una nuova generazione di servizi per anziani. L'housing sociale in Italia*. Roma: Carocci.
- Leoni, M., Loda, M., Delfrate, G., Marcarini, P., & Lombardi, M. (2010). Usare i modelli di Qualità della vita e dei bisogni di sostegno per la progettazione di servizi alle disabilità. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 420-433.
- Lepri, C. (2016). La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. Lepri, C. (a

- cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Franco Angeli, Milano, 15-27.
- Lewin, K. (1935). Psycho-sociological problems of a minority group. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 3, 175-187.
- Maino, F., & Pantrini, P. (2017). Come affrontare le sfide della disabilità: la Legge 112/2016 e le Fondazioni di partecipazione per il “durante e dopo di noi”. Terzo Rapporto sul secondo welfare in Italia 2017, available at: https://www.secondowelfare.it/allegati/10_panttrini_maino_3r2w.pdf
- Malaguti, E. (2019). Agenda 2030, social and work inclusion even for people with intellectual disability: ecological social and human approach. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 321-332.
- Malaguti, E., & Fabbri, L. (2020). Progettare il futuro insieme ai giovani con disabilità intellettiva. Cohousing e Innovazione Didattica per un’inclusione sociale. Indagine esplorativa sull’opinione degli studenti universitari. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 306-323.
- Marchisio, C., & Curto, N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Marcialis, P. (2020). *Home Sweet Home: Un quadro pedagogico sulle pratiche abitative contemporanee delle persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Miatio, E. (2020). L’istanza pedagogica dell’abitare per una vita buona nelle persone con disabilità. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 149-158.
- Morassut, M. L. M. (2016). *Il ruolo delle famiglie nel percorso di vita indipendente delle persone con disabilità intellettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti, C. (2018). Abitare inclusivo: servizi di welfare tra emergenza e innovazione. *la Rivista delle Politiche Sociali (RPS)*, (4), 97-110.
- MURA, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente.
- Narne, E., & Sfriso, S. (2013). *L’abitare condiviso: le residenze collettive dalle origini al cohousing*. Padova: Marsilio.
- Nota L., Soresi S. (2017). *For a Manifesto in Favour of Inclusion. Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*. Firenze: Hogrefe.
- Pastena, N. (2013). “Abitare l’educativo”. Disabilità e Capability: creare mondi antropo-etnicamente sostenibili. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 11(1), 85-90.
- Pavone, M. (2014). L’inclusione educativa. *Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Persico, G., & Ottaviano, C. (2018). Vivere insieme come risposta ai bisogni abitativi di giovani donne con e senza disabilità: una sfida generativa alle politiche abitative. *Autonomie locali e servizi sociali*, 41(1), 155-170.
- Sapio, A. (2010). Famiglie, reti familiari e cohousing: verso nuovi stili del vivere, del convivere e dell’abitare. *Famiglie, reti familiari e cohousing*, 0-0.
- Targi, L. (2012). *Accompagnamento all’età adulta di giovani con disabilità lieve. Valutazione ex ante di un progetto di intervento*. Università di Pisa: Tesi di laurea specialistica.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione: l’intervista nelle scienze sociali* (Vol. 9). Franco Angeli.
- UN, G. A. (2018). *United Nations 2018 flagship report on disability and development: realization of the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities, UN Doc. A/73/220*.
- Zancan, F. E. (2020). La lotta alla povertà è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020. Bologna: Il Mulino.



Per una pedagogia meditativa.
Il corpo in ascolto e la cura di sé
For a meditative pedagogy.
The listening body and self-care

Gerardo Pistillo

Università degli Studi di Salerno – gpistillo@unisa.it

ABSTRACT

The aim of this work is to highlight, from a sustainability perspective, the importance of the body in the educational relationship. In the perspective of a possible pedagogy with a clinical orientation, and in line with the *Capability Approach* model, the same idea of care – and self-care – draws lifeblood from the hypothesis of the foundation of a new “*curricular pedagogy*” aimed to develop in the individual, from the earliest years of life, a more marked sensitivity in listening to himself and to others through tactile, chromatic and sound stimulations, etc., suitable for promoting deep breathing and meditation, relaxation, creative movement, *self-help* and critical reflection, etc., within new forms of bodily dialogue. At the same time, in the perspective of the most recent *eco-mindfulness*, the work tries to highlight how such a maieutic action requires the flexible and dynamic management of the different *pedagogical settings*.

L’obiettivo del presente lavoro è di mettere in luce, in un’ottica di sostenibilità, l’importanza del corpo nella relazione educativa. Nella prospettiva di una possibile pedagogia ad orientamento clinico, e in linea con il modello del *Capability Approach*, la stessa idea di cura – e di cura del sé – trae linfa vitale dall’ipotesi di fondazione di una nuova “*pedagogia del curricolo*” volta a far maturare al singolo, sin dai primi anni di vita, una più spiccata sensibilità nell’ascolto di sé e degli altri attraverso sollecitazioni di tipo tattile, cromatico, sonoro, ecc., atte a favorire, all’interno di nuove forme di dialogo corporeo, la respirazione profonda e la meditazione, il rilassamento e la distensione, il movimento creativo, il *self-help* e la ri-flessione critica, ecc. Al contempo, nella prospettiva della più recente *eco-mindfulness*, il lavoro cerca di mettere in evidenza come una tale azione maieutica richieda la gestione flessibile e dinamica dei diversi *setting pedagogici*.

KEYWORDS

Body; Clinic; Mindfulness; Setting; Sustainability.
Corpo; Clinica; Mindfulness; Setting; Sostenibilità.

Introduzione: la sostenibilità nel “tempo della complessità”

Il periodo appena trascorso, segnato dagli effetti della pandemia da Covid-19, ci impone una riflessione profonda circa la necessità di ripensare, nel «tempo della complessità» (Ceruti 2017) e «dell'incompiutezza» (Ceruti 2020), nuove forme di relazione in presenza (Cancrini 2020; Pistillo 2020). In tale scenario, contrassegnato da crescenti sentimenti di *helplessness* (Lingiardi & Giovanardi 2020) il tema della “sostenibilità” (deriv. del lat. *sustinere*, “nutrire”, “portare”, “aiutare”, ecc.) richiede di essere declinato in un’ottica *inter-poli-trans-disciplinare*, ricollocando il corpo – isolato e messo a dura prova durante il *lockdown* (Lingiardi 2020) – al centro della relazione educativa. In tal senso, la crisi – sociale, economica, psicologica, ecc. – determinata dalla pandemia porta naturalmente con sé – secondo quanto sostenuto in più occasioni da Stefano Zamagni – un nuovo disvelamento: oggi più che mai si pone l’urgenza di attuare una sorta di rivoluzionario delle logiche di base che presiedono all’organizzazione strutturale e funzionale del “mondo della scuola” (Zamagni 2020) e alla definizione dei diversi dispositivi preposti alla formazione dell’essere umano.

1. Il corpo in gioco: radici dell’esperienza e origini della coscienza

Nel corso degli ultimi anni, Edgar Morin, ha sottolineato la necessità di fondare un “sapere complesso” che consenta ai bambini, sin dai primi giorni di scuola, di collegare e di integrare – “mettendole a sistema” – le conoscenze relative ai diversi rami dello scibile umano (Pistillo 2020) e di ridefinire *ab imis* i termini del rapporto uomo-natura (Morin 1999).

Nell’epoca contemporanea – egli afferma – si ravvisa un ritardo in termini di conoscenza: il campo del sapere appare ancora frammentato in settori specifici, ognuno dei quali preposto allo studio delle singole entità naturali (Morin 1999, p. 21; Pistillo 2020). Lo stesso essere umano appare vittima, a sua volta, «della grande disgiunzione natura/cultura, animalità/umanità, sempre lacerato tra la sua natura di essere vivente, studiata in biologia, e la sua natura psichica e sociale, studiata nelle scienze umane» (Morin 1999, p. 25). Da ciò la necessità di invertire la rotta: fondare «una scienza antropo-sociale ricomposta che consideri l’umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali» (Morin 1999, p. 39); un sapere complesso in grado di pensare il conoscere e di spaziare, al contempo, dall’ecologia alla genetica, dall’anatomia alle neuroscienze, dalla sociologia alle cosiddette teorie di Bolk, ecc. (Morin 1999, p. 26).

Il filosofo francese sostiene infatti che ogni singola forma di vita, in quanto *emergenza* dotata di qualità proprie – «autoriparazione, autoriproduzione, attitudini cognitive» (Morin 2017, p. 31) – è una realtà che si forma, all’interno di un determinato *biotopo* e di una determinata *biocenosi* (Pistillo 2020), «a partire dall’assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà» (Morin 2017, p. 30). La vita, in altri termini, è nata «dalla complessità della sua auto-organizzazione che è di fatto auto-eco-organizzazione, la quale ha bisogno del suo ambiente per attingervi le energie necessarie al suo lavoro ininterrotto» (Morin 2017, p. 31).

Lungo una linea di pensiero che da Maurice Merleau-Ponty (1951), passando per Ludwig Von Bertalanffy e Gregory Bateson (1972), giunge fino a Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela (1984) e agli esiti attuali della prospettiva esternalista ed enazionista – si pensi alle teorie di Andy Clark e David J. Chalmers, di Susan

Hurley e Alva Noë (2009) – e della cosiddetta *Embodied Cognition* l'emergere della conoscenza è venuto infatti a delinearci quale processo autopoietico generato dalle relazioni molteplici che il corpo intrattiene con il mondo.

Una posizione, quest'ultima, che pare essere confermata dalle recenti ricerche sullo sviluppo della coscienza compiute, in prospettiva relazionale, nell'ambito della neurobiologia e delle cosiddette "neuroscienze dinamiche" (Doidge 2015; Merzenich 2001). Un nuovo paradigma è infatti alla base della più recente concezione dello sviluppo epigenetico, secondo cui genotipo e ambiente costituiscono «due assi di determinazione che si combinano, tramite la plasticità, per produrre un fenotipo unico» (Ansermet & Magistretti 2004, p. 19).

2. La pedagogia tra narratività e "clinica della formazione"

All'interno di tale scenario si ravvisa l'esigenza di arricchire il campo d'esperienza di una pedagogia ad orientamento clinico che, partendo dai principi di base del *Metodo Narrativo* e dell'*Analisi esistenziale* (Binswanger 1928), ricollochi il corpo al centro dei processi di formazione, promuovendo rispetto ad esso la cura di nuove forme di comunicazione e di ascolto quali elementi costitutivi ed ineludibili della cura del sé (Pistillo 2012).

In tale prospettiva, l'empatia – capacità che, all'interno di una più ampia disponibilità *simpatetica*, ogni essere umano è in grado di enucleare e sviluppare – è da considerarsi come *focus* della relazione educativa: elemento propulsivo di un'azione maieutica volta a "mettere a fuoco" e a far emergere i contenuti latenti dei processi formativi. In quanto tale, infatti, proprio un "taglio" di tipo clinico consentirebbe alla pedagogia di "dare parola al corpo" e di "dare corpo alla parola" (Pistillo 2012): di promuovere, nel ripartire dall'analisi "archeologica" del suo "portato più originario" – dal nucleo profondo di ogni storia di formazione colta nella sua *concreta materialità educativa* –, la costruzione di processi di resilienza (Cyrulnik & Malaguti 2005) autentici.

In quanto "scienza di confine" (Mannese 2001; Mannese & Lombardi 2018), aperta al pluralismo e tesa a scongiurare la costruzione di sterili forme di eclettismo, la pedagogia verrebbe così a delinearci quale «formidabile analizzatore epistemologico» (Massa 1992, p. 36), in grado di svolgere – proprio in quanto "clinica" (Pistillo 2012) – «una funzione di ponte e di frontiera, di svincolo e di passaggio attraverso quelle zone intermedie (e proprio per questo decisive) che i diversi dogmatismi dottrinali vengono sovente a trascurare» (Massa 1992, p. 36). Una pedagogia posta «al crocevia di atteggiamenti cognitivi diversi, di "vettori" differenti, di saperi ausiliari articolati e difformi» (Cambi 1996, pp. 62-63), tesa al ripensamento delle attuali *emergenze* e all'approntamento di nuove e più adeguate forme di progettualità.

3. Cura del sé e formazione: *meditatio* e pratiche riflessive

In un'epoca caratterizzata da una marginalizzazione del corpo – sempre di più collocato in "posizione remota" – e da una radicale e significativa mutazione delle modalità di entrare in contatto, si ravvisa dunque l'esigenza di riprendere, in maniera decisa, la «via dei sensi» (Kabat-Zinn 2005). In vista della promozione di processi di cambiamento (Erickson 1964) orientati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del sé, sarebbe infatti auspicabile ripartire da una teoria dell'agire

educativo che, rispetto all'elaborazione di procedure di apprendimento volte all'acquisizione di contenuti disciplinari riconducibili esclusivamente alle categorie dall'"astratto" e del "virtuale", garantisca nell'ambito della didattica curricolare la valorizzazione concreta dei vissuti corporei.

In quest'ottica, in linea con l'esigenza di definire nuovi metodi pedagogici che risultino praticabili nell'ambito di *setting educativi* alternativi – anche a contatto con la natura –, una pedagogia che voglia definirsi olistica dovrebbe ripartire dalla riscoperta delle *pratiche meditative* (Mortari 2019) e delle diverse tecniche di *mindfulness* (Siegel 2007) quali strumenti che consentono al singolo di formare se stesso a partire da una proficua de-strutturazione del dominio *bio-politico* (Foucault 1984) *di cui* – e *a cui* – è soggetto.

In un'ottica interdisciplinare si tratta dunque di riscoprire – partendo dallo scambio sincretico con discipline olistiche e "bio-naturali" come lo *yoga*, il *tai chi*, lo *shiatsu*, lo *shinrin-yoku*, il *barefooting*, il *feng shui*, la *bioenergetica*, ecc. – il valore delle sollecitazioni di tipo tattile, sonoro, segnico-grafico, cromatico, cinetico, ecc., nel loro insieme volte a favorire, in un clima di ascolto partecipato – e, al contempo, di sapiente e puntuale gestione dei micro-silenzi e dei macro-silenzi conversazionali – il dialogo corporeo (Montagu 1971; Pistillo 2020), la respirazione profonda, il rilassamento e la distensione, il movimento creativo (Feldenkrais 1977; O'Mara 2020) e l'immaginazione, quindi il *self-help* (De Beni 2018), la consapevolezza (Langer & Beard 2020) e la riflessione (auto)critica.

Nella prospettiva delineata, d'altro canto, appare evidente come la formazione del soggetto-persona sia una "vicenda" complessa che non può risolversi nello spazio angusto degli edifici scolastici e secondo una logica di standardizzazione dei tempi di apprendimento. Bisognerebbe pertanto pensare, al contempo, ad una riorganizzazione dei diversi ambienti educativi a partire da un'*analisi* de-costruttiva (*pars destruens*) dei principi tayloristici che ne hanno disciplinato per secoli – oltretutto linguaggi e pratiche discorsive – la definizione delle coordinate spazio-temporali di riferimento.

Sic stantibus rebus, la *pars destruens* di tale lavoro, per altro verso, dovrebbe essere corredata da una *pars construens* volta a *porre cura* alla ridefinizione degli spazi e dei tempi specifici che caratterizzano *hic et nunc* le dinamiche di processo. La pedagogia, in altri termini, dovrebbe porre maggiore attenzione, di volta in volta, alla definizione di idonee e più adeguate pratiche di accoglienza dei soggetti in formazione, provando a riannodare i "fili" di un "discorso pedagogico" sostanziato da una molteplicità di linguaggi inter-retro-agenti. Si tratterebbe di porre capo, in sostanza, ad un'"arte del porgere" – e "del porger-si" – che tenga conto della necessità di favorire la maturazione del soggetto a partire dalla promozione di una più ampia disponibilità ad apprendere attraverso la gestione consapevole delle dinamiche relazionali e di gruppo e il dosaggio e la calibratura "su misura" – come si diceva in precedenza - di nuove e più efficaci sollecitazioni sensoriali ed *agogiche*.

4. Cura dell'ambiente e ecologia della formazione: i *setting pedagogici* come contesti dinamici

Il tema della ridefinizione dei *setting pedagogici* viene dunque a porsi come cogente sul piano della ricerca empirica (Cerrocchi & Dozza 2018; Moscati, Nigris & Tramma 2008). In chiave sistemica, sarebbe opportuno ripensare in maniera "radicale" la natura costitutiva dei *setting* (dall'ing. *setting*, "luogo circoscritto e de-

limitato”) pedagogici – contesti che non sono mai dati *für ewig* ma ridefiniti ogni volta *in itinere* – quali fertili terreni d’azione in cui affondano le loro profonde radici i processi di formazione del corpo e dei corpi.

Mai come in questo caso diviene dunque pregnante la metafora del “suolo” come terreno di sviluppo da cui il soggetto in formazione trae nuova linfa vitale e nutrimento: substrato fertile che consente alle abilità del soggetto di “prendere forma”, di “sbocciare” e “fiorire”. Il “suolo” viene così a rappresentare il contesto necessario a partire dal quale poter coltivare (Greenspan 1997) la complessa rete di relazioni atte a favorire, nel segno della scoperta e dell’esplorazione attiva, la “crescita arborea” e l’“espansione ramificata” delle diverse abilità.

È infatti compito di una pedagogia dinamica porsi oggi l’obiettivo di sollecitare, nella sperimentazione di nuove modalità comunicative e in relazione alle diverse attività didattiche di volta in volta proposte, la co-costruzione *in itinere*, da parte di educatore e di educando, di spazi, tempi e regole che risultino ri-definibili *ad hoc* e *ad hominem*; una pedagogia che, nell’azione del tra(n)s-locare, consenta di (ri)generare, in ordine alle diverse modalità di entrare in con-tatto, luoghi di apprendimento stimolanti, strutturati in maniera tale da risvegliare e mobilitare le energie del soggetto in direzione della costruzione di esperienze che possano dirsi, a tutti gli effetti, significative e “toccanti”. Si potrebbe parlare in proposito di contesti d’azione – “transazionali” e “transizionali” – la cui principale funzione didattica e strumentale dovrebbe essere quella di generare, a partire dalla facilitazione del processo di mediazione pre-simbolica tra il “dentro” e il “fuori”, tra il “me” e il “non-me”, nuove forme di vicinanza e di più feconde e salutari distanze.

Il *setting pedagogico* – che non coincide col dispositivo pedagogico, ma contribuisce a definirne, almeno parzialmente, aspetti strutturali e funzionali – consta infatti dell’insieme delle regole che, da un punto di vista intersoggettivo, dovrebbero promuovere, nella ri-definizione delle “cornici” d’azione e dei “confini” possibili tra la sfera d’azione propria e quella dell’altro, l’apertura al cambiamento da parte dell’educatore e dell’educando. Nella sua natura “deittica” – debitamente strutturato per offrire ai soggetti in formazione la possibilità di ancorare la propria narrazione ad un referente e ispirato, in quanto tale, ai principi di «intransitività» «oggettivazione» «referenzialità» «impudicizia» «avalutatività» (Massa 1992, pp. 30-31) – esso viene a configurarsi di per sé come “educativo” (Margiotta 1998; Moscati et al., 2008): rispetto alla disposizione pregressa dei suoi elementi costitutivi, assume la valenza di contesto simbolico a partire dal quale, in modalità narrativa, è possibile dipanare l’“esperienza oggettuale” nei suoi aspetti più occulti e latenti.

Il corpo, in tale direzione, ritornerebbe ad essere a tutti gli effetti «perno di strutturazione e di generazione del dispositivo che rende possibile [...] l’interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società» (Massa 1986, p. 560): fulcro di ogni processo di formazione del sé. Ed è proprio in tal senso, a ben vedere, che la riscoperta del corpo nella sua globalità olistica, quale sistema generatore di una molteplicità di linguaggi interconnessi – “parti” integranti di un’unica espressività corporea fatta *anche* di modalità comunicative silenziose –, consentirebbe al singolo di maturare una più spiccata sensibilità nell’ascolto di sé e dell’altro-da-sé nel processo di comprensione della propria profonda natura (deriv. del lat. *nasci*, “nascere”) umana (Malavasi 2020).

Nella prospettiva della più recente *eco-mindfulness* – secondo una logica di co-costruzione dei differenti eco-sistemi educativi (Ellerani 2020) – assume senso, d’altronde, la ripresa di una metafora *viva* ricorrente nell’ambito di pratiche orientali come quelle riconducibili alla creazione del *karesansui* e il *bonseki*: la coltivazione del “giardino della propria mente” e la cura della formazione dei sé – di ogni

sé considerato in dinamica relazionale – sono processi destinati ad affiorare dal “terreno” della vita e, pertanto, strettamente correlati alla cura partecipata, doviziosa e responsabile, di mondi comuni e diversi.

Conclusioni: note brevi per una nuova pedagogia del curricolo

Nell’ambito di una rinnovata *pedagogia della scuola*, un approccio siffatto verrebbe a delinearci come il *plafond* riflessivo di ogni efficace azione di orientamento basata su processi di *engagement* e sull’istituzione di *now moments*, il cui obiettivo, in linea con il modello del *Capability Approach*, dovrebbe consistere nel promuovere, nella scuola di ogni ordine e grado, la *cura educativa* a partire dalla valorizzazione da parte di ogni singolo alunno – in particolare attraverso attività formative di gruppo improntate alla cooperazione e alla collaborazione (Banzato & Minello 2002) – della conoscenza del sé e delle proprie potenzialità latenti, prerequisito indispensabile per la scelta dei futuri percorsi scolastici e formativi, di vita e professionali.

Per altri versi, un tale approccio, come si evince, apre naturalmente la strada all’“escursionismo pedagogico”: ad una osmosi, garantita da processi di “*inside-out*” e “*outside-in*”, tra istituzioni scolastiche, società e natura. La promozione di una “scuola diffusa” e “aperta” potrebbe infatti favorire, da un punto di vista *cronotopico*, la creazione di nuovi contesti d’azione, dinamici e flessibili, atti a generare nuove forme di dialogo corporeo, insieme ad una armonizzazione dinamica dei diversi tempi di insegnamento e di apprendimento e all’utilizzo di nuovi strumenti didattici; per dirla in altri termini, di nuove *Stimmungen*, o “atmosfera”, all’interno delle quali promuovere, sin dai primi anni di vita, nuove e più vivide forme di “accordo” tra uomo e natura.

Ad apparire stringente, in conclusione, è il bisogno di rivitalizzare i principi teorico-pratici della *pedagogia del curricolo*, destinata ad apparire allo sguardo attento del ricercatore ancora troppo “scolastica”. Ben al di là di ogni logica conformistica, una rinnovata pedagogia dovrebbe infatti pre-occuparsi di insegnare ai giovani – sostenendoli nel processo di ri-scoperta dei diversi mondi culturali e naturali che gravitano attorno all’istituzione scolastica – ad imparare a vivere nel rispetto delle *eco-bio-diversità* e nell’ascolto di sé e dell’altro-da-sé: a sviluppare le proprie potenzialità e ad ampliare l’orizzonte di *agibilità* delle proprie *capacità*.

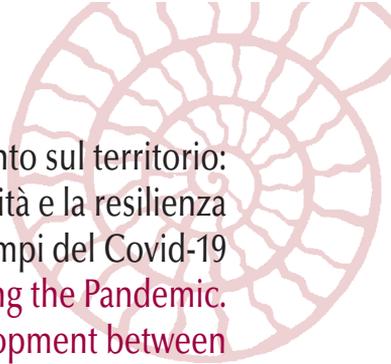
Riferimenti bibliografici

- Ansermet, F., & Magistretti, P. (2004). *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neurale e inconscio*. Tr. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- Banzato, M., & Minello R. (2002). *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell’apprendimento cooperativo*. Roma: Armando.
- Bateson, G. (1972). *Verso un’ecologia della mente*. Tr. it. Milano: Adelphi, 2000.
- Binswanger, L. (1928). *Funzione di vita e storia della vita interiore*. Tr. it. in *Per un’antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche* (pp. 39-64), a cura di U. Galimberti. Milano: Feltrinelli, 1970.
- Cambi, F. (1996). L’autocomprensione del sapere pedagogico: tra metateoria e costruzione di senso. In M. Borrelli (Ed.), *La pedagogia italiana contemporanea* (Vol. III, pp. 61-74). Milano: Luigi Pellegrini.
- Cancrini, L. (2020, Marzo 29). Questo è il tempo della cura, non dell’odio. *La Repubblica*, p. 21.
- Cerrocchi, L., & Dozza L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti, M. (2020, Marzo 31). Un destino comune dentro la fragilità. *Il Manifesto*, p. 10.
- Cyrułnik, B., & Malaguti, E. (Eds.) (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Tr. it. Trento: Erickson.
- De Beni R. (2018). La mindfulness a scuola. *Psicologia e Scuola*, 1, 8-9.
- Doidge, N. (2015). *The Brain's Way of Healing: Remarkable Discoveries and Recoveries from the Frontiers of Neuroplasticity*. New York: Viking Penguin.
- Ellerani, P. (2020). Co-costruire ecosistemi educativi. *Orione*, 20, 20-21.
- Erickson, M. H. (1964). Initial experiments investigating the nature of hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 7, 152-62.
- Feldenkrais, M. (1977). *Body Awareness as Healing Therapy. The Case of Nora*. Berkeley (CA): Somatic Resources and Frog.
- Foucault, M. (1984). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Tr. it. Milano: Feltrinelli, 1985.
- Greenspan, S. I. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, con la collaborazione di B. L. Benderly. Tr. it. Milano: Mondadori.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Riprendere i sensi. Guarire se stessi e il mondo attraverso la consapevolezza*. Tr. it. Milano: Corbaccio, 2006.
- Langer, E., & Beard A. (2020). La mindfulness nell'era della complessità. Intervista in *Happiness e Mindfulness* (pp. 105-113), "Personal Trainer 5", (all. di *Mind*). Tr. it. Milano: Le Scienze.
- Lingiardi, V. (2020, agosto 09). Siamo amici per la pelle. Ecco perché. *Domenica*, all. de *Il sole 24 Ore*, p. 1.
- Lingiardi, V., & Giovanardi, G. (2020). A lezione dal coronavirus. *Il Sole 24 Ore*, Giugno 11. Reperibile in <http://www.ilssole24ore.com/art/a-lezione-cornavirus-ADB08wW>.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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. (Ed.) (1998). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Roma: Armando.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana, R.H., & Varela, J.F. (1984). *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Tr. it. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (1953). *Il bambino e gli altri*. Tr. it. a cura di P. Filiasi Carcano. Roma: Armando.
- Merzenich, M.M. (2001). Cortical plasticity contributing to childhood development. In J.L. McClelland, R.S. Siegler (Eds.). *Mechanism of cognitive development: Behavioral and neural perspective* (pp. 67-95) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Montagu, A. (1971). *Il tatto*. Tr. it. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Morin, E. (2017). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2018.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- Moscato, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.
- Noè, A. (2009). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2010.
- O'Mara, S. (2020). *Camminare può cambiarci la vita*. Tr. it. Torino: Einaudi.
- Pistillo, G. (2012). *Il corpo in pedagogia clinica. Riflessioni per essere in Forma*. Roma: Magi.
- Pistillo, G. (2020). Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura, *Attualità Pedagogiche*, II, 1, 116-124.
- Siegel, D.J. (2007). *Mindfulness e cervello*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Zamagni, S. (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale*. Sansepolcro: Aboca.

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.

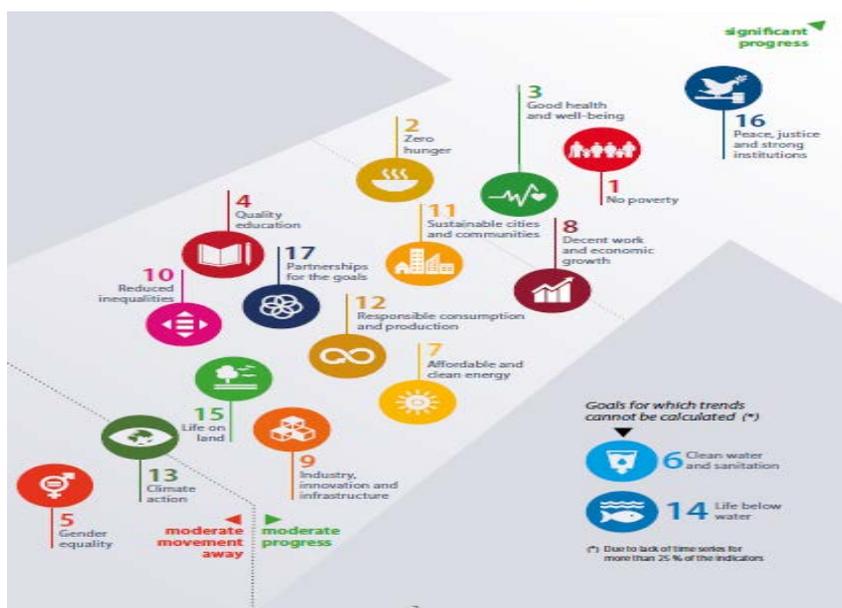
Per quanto riguarda gli aspetti sociali, la crisi ha avuto ricadute negative sui redditi (goal 1), sugli approvvigionamenti di cibo (goal 2), sull'accesso ai servizi sanitari (goal 3) ed educativi (goal 4), alle quali si aggiunge anche un aumento della violenza di genere (goal 5). Per quanto riguarda 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*.



Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità”
ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia
della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza
**The path of transformation towards the new “normal”
in the time of Covid-19: from the pedagogy
of vulnerability to the pedagogy of resilience**

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma diana.olivieri@unicusano.it

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – cristiana.cardinali@unicusano.it

ABSTRACT

At critical moments such as that of the Covid-19 pandemic, vulnerability and fragility emerge, even in the field of pedagogy. This paper, through a multi-disciplinary approach, aims to examine the desired transition from a pedagogy of vulnerability to a pedagogy of resilience, from a perspective in which the focus is on the creative and transformative potential of the individual and the community.

In momenti critici come quello della pandemia di Covid-19 emergono vulnerabilità e fragilità, anche nel campo della pedagogia. Questo articolo, attraverso un approccio multidisciplinare, intende esaminare l’auspicato passaggio da una pedagogia della vulnerabilità a una pedagogia della resilienza, da una prospettiva in cui l’attenzione è posta sulle potenzialità creative e trasformative dell’individuo e della comunità.

KEYWORDS

Covid-19; Vulnerability; Pedagogic frailty; Positive pedagogy; Resilience.

Covid-19; Vulnerabilità; Fragilità pedagogica; Pedagogia positiva; Resilienza.

Introduzione¹

Nell'accezione più comune della pedagogia, intesa come rapporto tra insegnamento e apprendimento, la cui unione determina «la crescita della conoscenza e della comprensione attraverso una pratica significativa» (Loughran 2006, p. 2), viene dichiarato come oltre a riguardare la pratica e ciò che accade nei contesti di apprendimento, essa include anche il pensiero alla base di tutti gli aspetti propri del processo educativo. Questo pensiero e questa pratica possono essere influenzati dagli individui, ma una loro definizione ed organizzazione efficace dipenderà dall'istituzione, dai sistemi, dalle strutture e dagli spazi d'apprendimento.

A causa dell'attuale pandemia di Covid-19 ci siamo spesso trovati dinanzi ad una pedagogia digitale sottosviluppata e sotto-teorizzata, perlopiù impreparata ad andare online in caso di emergenza.

La fragilità che emerge in questo contesto è strettamente legata ai concetti di “vulnerabilità” e “perdita della capacità adattiva” (Kinchin, Winstone 2017), con il rischio concreto di offrire approcci didattici istituzionali privi di «resilienza per affrontare il cambiamento» (Winstone 2017, p. 34).

Se la pedagogia istituzionale è fragile, allora questo si rivelerà attraverso una mancanza di creatività a livello d'insegnamento e nella riluttanza di studenti e docenti a “correre rischi”, determinando difficoltà nella capacità di rispondere in modo appropriato a contesti di vita in rapida evoluzione.

L'eziologia dell'attuale fragilità pedagogica è meglio attribuibile a quella che Shulman (2005) caratterizza come pedagogia dell'incertezza, che pone l'incontro con le difficoltà attuali e la necessità di attivare la resilienza al centro del processo d'apprendimento.

Il termine resilienza, piuttosto che essere usato per rappresentare la capacità di un individuo o di un sistema di resistere alla tempesta delle avversità, può essere riconcettualizzato in senso dinamico come capacità di adattamento o «capacità di un sistema di evolversi, al fine di accogliere minacce o cambiamenti ambientali» (Bhamra, Dani, Burnard 2011, p. 5387).

Un'attenzione alla capacità adattiva può potenzialmente mitigare le problematiche insite nel termine “resilienza” e promuovere un approccio proattivo alla gestione del cambiamento in ambito educativo. In termini neuroscientifici, la resilienza così concettualizzata corrisponde, in qualche modo, alla neuroplasticità.

L'attuale scenario del Covid-19 offre alla pedagogia l'opportunità di realizzare il proprio potere creativo e innovativo. L'apprendimento professionale trasformativo avviene infatti quando ci troviamo in una condizione di profondo disagio (Netolicky 2020).

L'ONU ha lanciato l'allarme che questa pandemia potrebbe innescare una crisi globale a livello di salute mentale specialmente per le persone più a rischio.

Si avverte dunque il bisogno di ridefinire quali risposte possano essere considerate come ordinarie, rispetto a fattori di stress come il lutto, la rovina economica, l'esposizione a disastri, non ultime le principali transizioni del ciclo di vita, come le tipiche turbolenze emotive adolescenziali.

Il pedagogista Dario Ianes può essere di attuale ispirazione. Nel suo volume del 2013 intitolato *La speciale normalità* egli afferma che per realizzare un modello di full-inclusion per un numero crescente di studenti con bisogni educativi spe-

1 Attribuzione delle parti: paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 e relativi sottoparagrafi di Diana Olivieri. Introduzione e conclusioni sono state scritte congiuntamente dalle Autrici.

ciali (BES) è necessario rendere le scuole regolari più “speciali”. Parafrasando lanes potremmo definirle più “devianti positive”.

Non a caso lanes (2013) afferma che le attività educative regolari dovrebbero essere arricchite con strategie e tecniche didattiche derivanti dalla ricerca in educazione speciale. In questo modo, gli studenti con disabilità o BES potranno entrare nella “normalità” delle relazioni sociali attraverso la condivisione di pratiche di apprendimento².

La normalità e la specialità possono dunque essere riconciliate in quella che lanes (2013) definisce una “normalità speciale”.

Cosa accade dunque se per un periodo più o meno lungo, tutti gli studenti possono essere considerati appartenere alla categoria BES, alla luce dei recenti sconvolgimenti mondiali derivanti dalla pandemia da Covid-19?

Accade che si debba ridefinire il concetto stesso di normalità, che di fatto viene ad assumere connotati di specialità, di devianza.

D'altronde con BES non si intende una categoria diagnostica, né si identifica un disturbo, ma si fa riferimento a difficoltà che danno il diritto a un intervento didattico personalizzato. Si tratta, infatti, di un concetto pedagogico, non clinico.

Come afferma lanes (2013, p. 16), «Il valore della normalità ha ispirato le concezioni più progressiste nell'educazione, nei servizi sociali e sanitari che, già dal 1972 con i lavori di Wolfensberger, venivano definite come “normalizzazione”».

Uno dei principali protagonisti del movimento della normalizzazione, Nirje (in lanes 2013), così scriveva già nel 1969: «Normalizzazione significa... un ritmo normale del giorno [...] esci per andare a scuola o al lavoro: non resti a casa. [...] Abiti in un posto e vai a lavorare in un altro [...]».

La pandemia di Covid-19 ha sovvertito questo ordine di cose e ora la normalità ha acquisito sfumature nuove.

Tuttavia già il poeta inglese W. Blake osservò che l'umanità è capace di adattarsi ad una normale condizione di devianza, se la si lascia fare.

Il concetto di “normalizzazione della devianza”, coniato dalla sociologa Diane Vaughn (1997), fa riferimento a quel fenomeno che si verifica quando le persone all'interno un gruppo sociale diventano così abituate ad un comportamento deviante dalle regole elementari normalmente stabilite, da non considerarlo più tale.

Tutto ciò sta accadendo anche in ambito educativo, per cui appare necessario formare i giovani alla possibilità di deviare dalle normali pratiche quando si riveli necessario.

Nel passaggio da prima del Covid-19 a dopo il Covid-19, come effetto della tendenza alla medicalizzazione delle relazioni sociali, ci potremo ritrovare in una condizione di anomia delle interazioni.

Negli scorsi mesi di lockdown, privi dei consueti contatti sociali, siamo stati messi in una condizione che ci ha impedito di rispettare le precedenti regole di condotta.

Quello che si prospetta è un quadro di accelerazione della svolta tecnologica verso la smaterializzazione del lavoro, digitalizzazione delle relazioni sociali, trasformazione del controllo sociale e dell'interazione a distanza nei contesti educativi (Rosa 2013), in cui il carattere spaziale della co-presenza sarà sempre più digitalmente sostituito dal carattere temporale della simultaneità.

Nelle attività di *smart teaching* la neutralità emotiva del posto di lavoro è stata sostituita dal luogo più familiare: la propria casa. In generale ciò ha portato ad una

2 lanes sottolinea quanto la normalità apporti benefici psicologici, sotto forma di quella quotidianità forse banale, certo consueta, che ci circonda.

riduzione della distanza sociale tra professori e studenti, tra studenti e studenti, tra professori e professori e ad una de-ritualizzazione di alcuni riti fondamentali di passaggio nelle carriere universitarie, come lo svolgimento degli esami e le cerimonie di laurea (Thompson 2020).

1. Dalla a-normalità diffusa alla nuova normalità in emergenza: la lezione del lavoro educativo

Nella cosiddetta *seconda modernità* (Beck 2000) assistiamo alla dissolvenza del concetto di devianza, il cui significato risulta ormai ambiguo e indefinibile. Lontani dal sostenere che sia scomparsa la differenza tra normale e deviante, appare lecito chiedersi *quanto normale sia ancora il normale, quanto deviante sia ancora il deviante, o, quanto deviante sia ancora il normale* (Luhmann 1996). Scrive Smelser (2011, p. 180): «[...] il comportamento deviante ha già acquisito tali e tante etichette negative – il *male* o il *peccato* in un contesto religioso; la *malattia* in termini medici o psichiatrici; l'*illegale* in senso giuridico – che si è tentati di trattare la devianza come l'*anormalità*. Nella realtà dei fatti, è probabilmente più corretto considerare la devianza come qualcosa che è tanto *naturale* o *normale* quanto il comportamento *non deviante*. Il fatto stesso che la società imponga degli standard di comportamento (aspettative), implica che questi standard non possano sempre essere soddisfatti».

Questo superamento dei confini della devianza verso la cosiddetta *normalizzazione*, se da un lato può venir letto come un rischio conseguente alla maggiore tolleranza, propria di una società basata sui consumi, dall'altro nasce dall'esigenza di andare oltre rigide distinzioni categoriali che non hanno mai corrisposto alla complessità della vita. Avvertiamo così che il confine tra normalità e devianza è spesso labile: tali realtà «sono [...] strettamente interconnesse tra loro e con il contesto relazionale e sociale dei soggetti, in un rapporto non lineare, consequenziale e statico, ma piuttosto dinamico e spesso transitorio» (Tramma, Kanizsa 2010, p. 54). Oggi sembra in crisi proprio la convenzionalità in base alla quale si è distinta la *normalità* dalla *a-normalità*. Nella condizione di fragilità che caratterizza la contemporaneità, non è più possibile pensare a condizioni *date*, riferibili esclusivamente a persone o gruppi sociali, contraddistinti da caratteristiche comuni. Per questo occorre abbandonare paradigmi di tipo deterministico in favore di un'ottica sistemica, poiché ogni classificazione fa i conti con elementi contestuali che sfumano i confini delle categorie individuate e incontra i suoi limiti nei cambiamenti, nelle contaminazioni, nella complessità, in situazioni ordinarie o extra-ordinarie, in tempi normali o in tempi di crisi.

È così che l'attuale contesto emergenziale causato dalla pandemia di Covid-19 erode ancora di più il confine tra normalità e devianza, perché è l'emergenza stessa a racchiudere in sé il binomio normalità/a-normalità. Da un lato, nella società attuale, abituata a forme di comunicazione orientate al sensazionale, il termine emergenza è una consuetudine (Traverso 2018). Quotidianamente affrontiamo emergenze educative, umanitarie, sanitarie, ambientali-climatiche, alimentari, lavorative, mettendone in risalto il carattere improvviso e la conseguente necessità di intervenire secondo un modello di azione-reazione che è divenuto la normalità. Dall'altro lato, è proprio l'imprevedibilità che pone l'emergenza in autentica dicotomia con la *normalità*. La paura di non poter governare ciò che sta accadendo a seguito della rottura con la *routine* prodotta dalla situazione di emergenza, scatena in noi sentimenti ed emozioni forti e destabilizzanti, ci rende cioè vulnerabili.

Le gravi e durature conseguenze della fase di *lockdown*, riscontrabili sul piano psicologico, così come numerosi studi rilevano (Brooks et al., 2020; Arslan, Yildirim, Wong 2020), hanno portato alla manifestazione di comportamenti a-normali anche da parte della popolazione appartenente alla cosiddetta *normalità*. Ma la a-normalità può essere abilmente fronteggiata quando i comportamenti a-normali sono prodotti da estranei, ovvero quando la si considera un'area a tutto tondo, separata dalla normalità. Quando è interna al gruppo di popolazione solitamente considerata normale, la sua contrastabilità viene notevolmente ridotta. Accertare tutto ciò può provocare uno spiazzamento cognitivo e la risposta potrà essere un ulteriore arroccamento in una posizione difensiva, o un'accettazione della a-normalità come normale prassi fisiologica di funzionamento.

Come sostenuto da Isidori (2011), numerose situazioni di emergenza possono finire per coincidere con una condizione che non stenta ad essere definita di a-normalità. Le situazioni di emergenza hanno appunto la caratteristica di proiettare gli individui e/o i gruppi sociali in quest'ultima *categoria esistenziale*, e proporzionalmente alla durata e all'entità di questa, in momenti successivi alle fasi dell'emergenza costoro si trovano a vivere e a sentirsi fuori appunto dai margini, dal consueto fluire della quotidianità, tanto dal punto vista temporale che spaziale; d'altronde il trauma, per sua stessa definizione (De Clercq, Lebigot 2001), sopraggiunge quando si è impossibilitati a dare un senso ed un significato, coerente e psicologicamente percorribile, ad un episodio che si situa *fuori* dall'esperienza di vita normale dell'individuo. L'inevitabile stato di vulnerabilità che il trauma produce non è però sinonimo di sola debolezza: la vulnerabilità è il *cuore dell'esperienza umana più significativa*, intrecciata indissolubilmente con la prospettiva della resilienza (Brown 2012).

La posizione che in questa sede sosteniamo, è che occorre prendere atto che l'emergenza produce una condizione di devianza, perché questo ci consente di mettere a punto dispositivi pedagogici che, affrancati da uno sguardo meramente diagnostico e ripartendo da questa *nuova normalità*, puntano alla promozione di resilienza, *in e post* emergenza.

È così che per una pedagogia impegnata e militante che sempre più si pone come sfida per affrontare le complessità del mondo sociale (Tomarchio, Ulivieri 2015), la normalizzazione della devianza, nell'attuale scenario emergenziale (e non solo), diviene parte integrante della propria mission. Tale prospettiva rivendica con forza l'autonomia del pedagogico nella gestione dell'emergenza. In primo luogo, perché riconoscendo «la funzione terapeutica latente della formazione, così come quella educativa altrettanto latente di qualunque relazione terapeutica» (Massa 2004, p. 27), la *cura*, allargandosi alle maglie dell'educativo, fornisce un'attenzione globale che vede la possibilità di un intervento, sistemico e sistematico, sui soggetti, considerati nelle loro individualità, sulle relazioni sociali, sulle istituzioni educative, sulle comunità (Vaccarelli 2016).

In secondo luogo, perché la normalizzazione della devianza è insita nell'agire educativo, in particolare nella didattica e nella pedagogia speciale, dove a prescindere dalla situazione, ordinaria o straordinaria, in tempi normali o in tempi di crisi, l'educatore quotidianamente gestisce l'emergenza nella complessità delle sfide educative: il lavoro educativo, in qualsiasi contesto esso si svolga, risponde a specifici bisogni di individui o di comunità in condizioni di disagio o difficoltà. Si tratta della cosiddetta *pedagogia delle difficoltà e delle sfide* per dirla con Canevaro (2007).

In quest'ottica, nessuna condizione è statica e *data*, ma qualunque sia il grado di disagio, essa è sempre aperta a possibili cambiamenti. Di qui l'importanza del-

l'esperienza educativa come campo di una sempre possibile e ulteriore sperimentazione di sé, la stessa che già a partire dagli anni '70 Bertolini (Bertolini, Caronia 2015) propone nell'ambito della devianza minorile. Minori comunemente definiti *devianti, delinquenti, a rischio* vengono visti come *soggetti possibili*, in grado di scegliere di cambiare la propria traiettoria esistenziale nel momento in cui l'educazione stessa è pensata come esperienza relazionale, corporea, materiale, simbolica, organizzata in modo tale da essere vissuta dai minori stessi come *nuovo campo di esperienza*, capace di incrinare la loro abituale concezione del mondo e di rappresentare la base per costruire nuove visioni del mondo, di sé, degli altri.

Una tale visione ben si adatta all'attuale scenario pandemico, nel quale occorre lavorare con obiettivi di prevenzione educativa, anche di carattere secondario, quando cioè l'evento critico realizzatosi ha già evidentemente prodotto una condizione traumatica nel soggetto portandolo all'indebolimento della capacità di proiettare costruttivamente la propria esistenza verso il futuro (Isidori 2011).

In questa logica di trasformazione possiamo superare il *modello allarmista*, in cui l'emergenza, concepita come entità ignota che si auto-produce e auto-determina, genera la credenza di non poter trasformare le cose, ma solo subirle o al massimo controllarle compulsivamente in chiave organizzativo/procedurale, in favore di un modello trasformativo dove l'emergenza è la risultante di tutte le scelte compiute precedentemente, pensate professionalmente e progettate pedagogicamente. I sistemi educativi, secondo tale criterio, non devono fornire solamente soluzioni o risposte ma devono essere in grado di guidare ed orientare gli altri sistemi facendoli convergere verso i problemi emergenti (Traverso 2018).

La condizione di *a-normalità diffusa* provocata dalla attuale pandemia, può pertanto essere affrontata con un approccio pedagogico che considera e accetta le variabili della vulnerabilità e tende alla resilienza; quest'ultima da non confondere con «la semplice capacità di sopravvivere, con la propensione ad evitare i pericoli, o con la spinta istintiva a mettersi in salvo [...]». Si tratta di un aspetto costitutivo della natura umana, di cui gli individui sono indistintamente dotati: quindi presente in tutte le fasi della vita, seppur non sempre attiva, che consente di usare le esperienze, anche quelle negative, per riflettere, per riparare, per ricominciare a costruire e a realizzare progetti con forza e con energie interiori» (Di Blasio 2005, p. 26).

Ciò che sembra importante sottolineare è che la resilienza permette la costruzione, meglio la ricostruzione di un percorso di vita nuovo che non rimuove la sofferenza e le ferite, ma al contrario le utilizza come base dalla quale ripartire (Vanistendael, Lecomte 2000). È questo lo sforzo che da sempre contraddistingue il lavoro educativo che, quotidianamente, e non solo in emergenza, agisce in condizioni di estrema fragilità e vulnerabilità, *accettando/normalizzando* la devianza insita in ogni bisogno educativo che l'emergenza, di ogni giorno o straordinaria, rende *speciale*.

2. I rischi insiti nella tendenza a patologizzare la normalità

La sociologia dello stress e la psicologia evolutiva mostrano come anche le persone prive di disturbi conclamati spesso vadano in stress in contesti come la perdita di status, risorse e attaccamenti o l'incapacità di raggiungere obiettivi di valore. In tali casi lo stress deriva da meccanismi psicologici che rispondono in modo appropriato a circostanze stressanti.

Trattare gli esiti "tipici" e naturali del processo di stress alla stregua di disturbi mentali, promuovendo l'associazione di emozioni normali con un'idea di disfun-

zione, produrrà lo spiacevole risultato di sopravvalutare il numero di persone considerate “disturbate”.

Di fronte e in seguito al disastro, le persone impattate dimostrano un’ampia gamma di reattività psicologica, che va dal distress/disagio breve e transitorio alla vera e propria psicopatologia a lungo termine.

L’approccio sociale allo studio degli *hazards*³ si deve al lavoro di White, che in *Human adjustment to floods* (1945) dà inizio a una nuova era nello studio dei disastri, spostando l’attenzione dalla sola analisi fisica degli eventi alla soluzione dei problemi sociali connessi al rischio.

I disastri vengono considerati come dipartite dal funzionamento sociale consueto, dove l’intervento è concepito come un ritorno alla normalità (Blaikie et al., 2004).

Ma se si legge il ritorno alla normalità come un ritorno allo stato che caratterizzava il pre-evento, si devono considerare le innumerevoli obiezioni formulate in campo scientifico: si pensi in particolare alle teorie di “building back better” e alle discussioni che considerano il disastro come un’opportunità di cambiamento (Lewis, Kelman 2010).

Negli studi sulla sostenibilità, la resilienza è identificata con quei fenomeni e processi che possono attualizzare gli obiettivi della sostenibilità (Childers et al., 2014), ed è una delle condizioni attraverso le quali raggiungere la sostenibilità dei sistemi.

Un ragionevole punto di partenza per spiegare questo processo dinamico è il Modello di Conservazione delle Risorse (COR- *Conservation of Resources*) di Hobfoll (1989), il quale postula che le persone sono spinte ad acquisire e proteggere le risorse che considerano di valore. Quando queste risorse vengono perse o minacciate ciò causerà stress e condurrà potenzialmente a una cattiva salute o ad esiti comportamentali inappropriati. Molti di questi esiti negativi si traducono in una transitoria interruzione del funzionamento adattivo, che può essere seguita da adattamenti resilienti.

È generalmente ben accettato che tanto il capitale economico quanto quello sociale siano essenziali per il processo di resilienza in ambito pedagogico. In particolare, la convergenza dei dati di ricerca suggerisce che il deterioramento sociale (declino post-disastro a livello d’integrazione sociale, sostegno sociale e fiducia negli altri: Norris, Kaniasty 1996) sia associato ad esiti psicologici particolarmente compromessi.

Da quando il Covid-19 ha colpito il mondo su scala globale il mandato obbligatorio di auto-isolamento ha generato innegabili vissuti di paura, tristezza, rabbia e solitudine. Ansia e depressione, dicono, c’è da aspettarsi colpiscono la maggior parte delle persone.

Patologizzare lo stress emotivo provato a causa della situazione di emergenza sanitaria è profondamente sbagliato.

Appare infatti normale che la popolazione generale abbia avvertito e avverta un certo livello di disagio e incertezza invadere le proprie vite, ma solo per alcuni l’ansia è salita a livelli clinici, in particolare in fase di lockdown, quando a manifestarsi sono stati sintomi di stress mentale (difficoltà ad addormentarsi o a concentrarsi, paura per la propria salute, rapidi cambiamenti d’umore, ecc.).

L’idea che incornicia il quadro appena esposto è che le questioni di salute mentale sono ora diventate più “convenzionali” che in passato.

3 Il termine *hazard* va inteso come rischio di catastrofe e può coincidere, tra le altre cose, con calamità naturali, conflitti armati, epidemie.

La ricerca mostra come gli echi di questo periodo traumatico tenderanno a protrarsi a lungo, anche quando l'emergenza sanitaria andrà scemando. Ciò significa che tutti noi avremo bisogno di maggiori livelli di supporto sociale.

Nel quadro attuale, dunque, tutti gli studenti saranno identificabili come dei BES, sicuramente nel breve termine. Dobbiamo pertanto prepararci ad affrontare quella che lanes (2013) definisce una "normalità speciale", ma generalizzata.

1	<p>L'incertezza medica</p> <p>Più di qualunque altro aspetto legato all'agente patogeno e alla malattia che esso causa, le incertezze su chi è maggiormente a rischio di infezione o di ammalarsi più seriamente (o addirittura di morire), chi può diffondere il virus, quali passi protettivi sono giustificati (è sufficiente lavarsi le mani e tenersi lontani dalle folle, o piuttosto si dovrebbe non uscire mai di casa?) e in che modo evolverà l'epidemia instillano un profondo senso di paura. Ciò che sappiamo dalle scienze psicologiche è che è proprio l'incertezza ad alimentare l'ansia. Questo perché le persone temono l'ignoto. Questo virus ha prodotto torrenti di incertezza e una quasi totale mancanza di chiarezza, non solo per quanto concerne le questioni sanitarie di base. In realtà l'ansia dell'incertezza rappresenta una risposta del tutto normale, che non ha nulla di realmente patologico. L'incertezza riguardo a ciò che sarà e quanto grave potrà ancora riconfermarsi la situazione è qualcosa che "al cervello non piace", poiché non sa quali passi intraprendere, il che ci fa sentire vulnerabili. Al cervello piace pianificare e sapere cosa sta per succedere. Le imprevedibili interruzioni della nostra routine contribuiscono a farci sentire "con le spalle al muro". Ci troviamo a vivere la "seconda ondata" della pandemia, ci parlano di una "terza ondata" e di mutazioni del virus che preoccupano, anche se a fine 2020 è diventata concreta la speranza di combattere il virus con vari vaccini realizzati in tempi record dagli scienziati.</p>
2	<p>La mancanza di familiarità</p> <p>Il motivo per cui l'alto tasso di mortalità dell'influenza non suscita terrore è la sua familiarità. L'influenza, infatti, non è nuova, si ripresenta ogni anno e ha una certa prevedibilità in termini di stagionalità. Poiché il nuovo Coronavirus è venuto fuori dal nulla, la mancanza di familiarità si combina con l'incertezza, producendo un aumento dell'ansia. Si tratta con ogni probabilità di un'eredità evolutiva: di fronte ad un rischio sconosciuto, dimostrarsi estremamente cauti appare il modo migliore per sopravvivere, rispetto al presumere con leggerezza che "comunque andrà tutto bene".</p>
3	<p>I messaggi contrastanti della leadership</p> <p>Coloro che ricoprono importanti cariche istituzionali, specialmente in un ambiente dominato dall'incertezza, dovrebbero avere a disposizione informazioni accurate in merito alla situazione. Quando non è così, le persone dubiteranno di qualunque dichiarazione rassicurante che faranno in futuro. Quando le rassicurazioni suonano a vuoto, l'ansia aumenta. Si pensi all'utilizzo improprio dell'espressione "distanza sociale" come sinonimo di "distanza fisica". L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nelle prime settimane della crisi, invitava i cittadini di tutto il mondo a mantenere il più possibile una "distanza sociale" dagli altri, al fine di prevenire il contagio. Ma dalla conferenza stampa tenutasi il 20 marzo 2020, la politica è cambiata. Da allora, l'OMS ha preferito usare l'espressione "distanza fisica", per evitare gli effetti negativi di un messaggio che avrebbe potuto spingere le persone all'isolamento sociale e all'alienazione. Questo cambiamento di terminologia su una questione centrale nella comunicazione istituzionale sul Covid-19 e nel bel mezzo della crisi, pare violare uno dei principi chiave di una comunicazione efficace del rischio, ossia garantire che ci sia chiarezza e coerenza nei messaggi trasmessi. Insieme al senso di crisi e di precarietà legati alla crisi pandemica, abbiamo sperimentato anche un'incertezza normativa generale, in riferimento alle modalità di contenimento della diffusione del virus.</p> <p>In Italia il lockdown totale è iniziato il 9 marzo 2020 e da allora la regolamentazione nazionale è cambiata molto rapidamente, di settimana in settimana, tanto che solo durante i giorni di quarantena sono stati introdotti 763 atti diversi, da parte degli enti nazionali, regionali e locali.</p>
4	<p>Il superamento delle possibilità di controllo</p> <p>L'incertezza riguarda molteplici aspetti, non solamente questioni di natura medica. La gente non sa se la scuola dei propri figli riaprirà in sicurezza, se c'è il rischio che richiuda, se potrà riprendere a lavorare in presenza oppure dovrà continuare con lo smart working, o se addirittura si perderà il lavoro, se un viaggio pianificato sarà cancellato, se la propria città potrà divenire area rossa ed essere quindi isolata per la comparsa di nuovi focolai. In parte l'ansia deriva dal sentirsi fuori controllo, come se non ci fosse nulla che possiamo fare per pianificare le cose che sono importanti per la nostra vita quotidiana.</p>
5	<p>Rischio personale versus rischio comunitario</p> <p>Il cervello non è molto bravo a separare i rischi generali dai rischi personali. Misure estreme come il lockdown, la chiusura delle scuole, ecc. hanno trasmesso il messaggio che il Covid-19 rappresenta una minaccia sistemica per la salute pubblica. Con un numero di casi che ad oggi supera i 90 milioni a livello mondiale e 2 milioni di morti, il rischio per la comunità in generale è chiaramente immenso.</p> <p>Per il cervello è difficile riconciliarsi anche con il rischio molto basso che un individuo in salute possa sviluppare malattie gravi (laddove tale rischio è invece più alto per i viaggiatori internazionali, gli individui anziani e le persone affette da gravi patologie). Per quanto il Covid-19 non sia la "Morte Nera", le persone trovano difficile tenere a mente due idee contrastanti, ossia il rischio di crisi molto reale per un Paese e per la sua economia, a fronte di un rischio molto più basso per il singolo individuo. Questo perché tendiamo ad estrapolare ed attribuire il rischio più elevato a noi stessi.</p>

Tab. 1- Le risposte del cervello di fronte all'incertezza: motivi che contribuiscono alla diffusione dell'ansia da Covid-19

L'alternativa ad un'epidemia di diagnosi di fobia e disturbo post-traumatico da stress è l'opportunità di uscire da questa crisi in una condizione migliore della precedente, restando connessi con i nostri sentimenti e con le minacce urgenti

che li hanno alimentati, e intraprendendo azioni collettive per affrontarne le cause più profonde⁴.

Le ricerche degli scienziati sociali sugli effetti psicosociali dei disastri su larga scala dimostrano come l'azione migliore da intraprendere consista nel garantire al meglio delle nostre possibilità la resilienza della popolazione, attraverso l'incoraggiamento di risultati comunitari positivi a favore della salute pubblica, come il comportamento altruistico, la coesione sociale e il volontariato.

	Consigli per la popolazione generale	Consigli generali per gli studenti	Consigli per i bambini con BES
1. CREARE ROUTINE	<p><u>Creata una routine quotidiana</u>: stabilisci le cose da fare per aiutarti a creare un senso di normalità e di produttività.</p> <p><u>Suddividi la tua giornata</u>, trovando attività che la scandiscano e, se possibile, dedicando un ambiente diverso della casa ad attività diverse.</p> <p><u>Considera un giorno per volta</u>: non cercare di proiettarti troppo lontano nel futuro; ricorda che si tratta di misure temporanee e che non sei da solo.</p>	<p><u>Diamo agli studenti un po' di tempo per elaborare tutto questo</u>: avranno bisogno di tempo per abituarsi a questa nuova realtà, che non hanno scelto per se stessi.</p> <p><u>Creiamo spazi che incoraggino l'apprendimento</u>: gli studenti devono avere un posto tranquillo per fare il loro lavoro, che si tratti di spazio condiviso, della propria stanza, del tavolo della cucina o di un'altra zona della casa.</p>	<p><u>Creare una routine per il bambino</u>. È normale che la mancanza di routine e di struttura renda i bambini ansiosi e turbati, specialmente se hanno bisogni educativi speciali e disabilità. È importante includere il bambino quando si pensa a come strutturare la giornata e alle attività che potete fare insieme.</p> <p>Ad esempio, è possibile prevedere diverse routine o attività in diverse stanze, a seconda dello spazio a disposizione in casa. Forse c'è qualcosa che il tuo bambino ama fare, come disegnare o giocare con le costruzioni, che può diventare parte della sua routine quotidiana. Può essere d'aiuto chiedere alla scuola di tuo figlio cosa usano normalmente per creare le routine.</p> <p>Gli esempi più popolari includono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una scheda "Ora e Dopo", che utilizza due immagini per mostrare al bambino cosa sta succedendo ora e cosa farà successivamente; - una tabella visiva, che utilizzi immagini per pianificare la giornata. Se l'intera giornata è troppo su cui concentrarsi, si può fare un calendario per la mattina o uno per il pomeriggio; - un calendario settimanale per mostrare le cose chiave da considerare in giorni diversi. <p>Le immagini sono più facili da comprendere per molti bambini, rispetto alle parole scritte. Alcuni bambini vogliono sapere l'ora in cui inizieranno le diverse attività, altri bambini invece non ne avranno bisogno. Può aiutare chiedere al bambino cosa preferisce.</p>
2. RESTARE CONNESSI	<p><u>Rimani connesso</u>: sfrutta al meglio la tecnologia per rimanere in contatto con colleghi, amici e familiari tramite telefonate, messaggi, social media e videoconferenze.</p>	<p><u>Incoraggiamo la socializzazione</u> (a distanza, naturalmente): tutti abbiamo bisogno dei nostri amici e della nostra famiglia. Aiutiamo i nostri studenti a connettersi con loro, anche se attraverso forme di ritrovo "virtuale".</p>	<p><u>Aiuta il bambino a rimanere in contatto con amici e familiari</u>. Al bambino potrebbero mancare i suoi amici, come anche gli adulti che vede regolarmente. Prova a pensare ad altri modi per farglieli vedere e per farlo parlare con loro, ad esempio, attraverso telefonate o videochiamate, oppure attraverso una chat o giocando a videogames online. Dedicare orari regolari quotidiani per far parlare il bambino con i cugini, con i nonni o con gli amici può aiutare. Se il bambino trascorre più tempo online in questo periodo, parlargli della sicurezza online e di quali contenuti sono inappropriati.</p>
3. AIUTARE CHI HA BISOGNO	<p><u>Aiuta gli altri</u>: se non ti trovi sotto rigide regole di isolamento e sei nella condizione di poterlo fare, trova il modo per aiutare coloro che hanno bisogno.</p>	<p><u>Invitiamo i genitori a contattare dei professionisti, se necessario</u>: è importante riconoscere che questo ci interesserà tutti profondamente, e anche molti studenti beneficerebbero di un aiuto professionale (ad es. di sostegno psicologico).</p>	<p><u>Aiuta il bambino a gestire l'ansia</u>. L'attuale incertezza può essere una sfida particolarmente difficile da gestire per alcuni bambini con bisogni educativi speciali e disabilità.</p> <p>È consigliabile che i genitori parlino ai loro bambini del Coronavirus, soprattutto se lottano contro l'ansia.</p> <p><u>Aiuta il bambino ad esprimere i suoi sentimenti</u>. Molti di noi si sentono isolati in questo momento, ma questo può essere ancora più difficile per i bambini che hanno problemi di comunicazione. In tal caso risulta molto utile realizzare un "cartellone delle emozioni", che può aiutare il bambino ad esprimere i suoi bisogni e sentimenti. Si può scegliere di utilizzare storie sociali per parlare del Coronavirus. Il bambino potrebbe quindi utilizzare le immagini delle emozioni per identificare ed esprimere come si sente.</p>

4 La risposta del disturbo post-traumatico da stress, disfunzionale, si contrappone alla risposta funzionale di tipo resiliente, a seguito dell'esposizione ad eventi potenzialmente traumatici.

CONTINUA...

CONTINUA...		
Consigli per la popolazione generale	Consigli generali per gli studenti	Consigli per i bambini con BES
<p>4. COSE DA FARE/COSE DA EVITARE</p> <p><u>Limita il "consumo" di media:</u> mantieniti informato sulla situazione tramite fonti affidabili, ma limitati nel fagocitare troppe notizie, per evitare di sentirti sopraffatto.</p> <p><u>Evita il burnout:</u> imposta limiti rigorosi ai tuoi ritmi di lavoro, per evitare di essere sopraffatto. Contestualmente trova anche il tempo per rilassarti.</p> <p><u>Concentrati sugli aspetti positivi:</u> amplifica le buone notizie e onora tutti quei professionisti della salute che lavorano instancabilmente per cercare di risolvere la situazione.</p> <p><u>Prenditi cura del tuo corpo:</u> mangia in modo sano, dormi il giusto e fai esercizio ogni giorno, ad esempio attraverso sessioni di allenamento indoor, stretching e praticando la meditazione.</p> <p><u>Combatti la noia:</u> sfrutta al meglio il recupero di Serie TV, la lettura di libri, la definizione di progetti che avevi lasciato in sospeso, per combattere la noia e mantenerti mentalmente attivo.</p>	<p><u>Costruiamo e ricostruiamo insieme:</u> prendiamoci del tempo per elaborare ciò che sta accadendo, restituendoci i nostri necessari spazi di riflessione in solitudine.</p> <p><u>Dimostriamoci flessibili e comprensivi:</u> anche dopo che il periodo di adattamento iniziale è finito, avremo giorni difficili, e così sarà per i nostri studenti. Dovremo capire quando ci troveremo di fronte a quei giorni e regolare i nostri piani e programmi didattici in base alle esigenze del momento.</p>	<p><u>Svolgi delle attività insieme al bambino.</u> Il bambino potrebbe comportarsi in modo diverso perché si sente ansioso di cambiare le cose. Aiutalo a trovare lo spazio e il tempo per esprimere i sentimenti attraverso attività diverse. Per i bambini piccoli si tratterà di brevi attività della durata di pochi minuti, mentre i bambini più grandi (ad es. affetti da autismo) potrebbero trovare più utile dedicarsi ad attività che possano assorbirli per lungo tempo. Non bisogna tuttavia sentirsi addosso la pressione di dover creare un sacco di nuove attività, considerata l'importanza e l'utilità della ripetizione. Attività pratiche e divertenti che coinvolgono sensi diversi sono le più interessanti. Se possibile, crea uno spazio tranquillo per le attività in casa, anche solo l'angolo di una stanza, e riempi di giocattoli e giochi fatti in casa.</p> <p>I bambini più piccoli apprezzeranno attività come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'utilizzo della plastilina (l'introduzione di essenze o spezie aggiunge anche profumo, stimolando il senso dell'olfatto); - sciogliere la cioccolata o mescolare degli ingredienti; - ascoltare musica; - creare suoni con oggetti vari presenti in casa; - ascoltare storie (online, in videochiamata o con qualcuno a casa); - cantare e recitare filastrocche. <p>I bambini più grandi apprezzeranno attività come:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chattare con un gruppo di amici, oppure giocare insieme a loro a giochi online o provare insieme altre applicazioni; - trasformare una storia nota in un piccolo gioco da fare con genitori e fratelli, assegnando a ciascuno una breve parte da recitare, in modo da ricreare l'intera storia. È possibile adattare l'attività in base all'età o all'abilità del bambino; - giocare (anche online) con amici e/o fratelli, scegliendo giochi appropriati per l'età; - realizzare un quadro colorato utilizzando diversi materiali o vernici; - fare una torta e sfidare un amico a fare di meglio; - organizzare in famiglia una gara per riconoscere i cibi dagli odori, senza poterli vedere. Se il bambino segue una dieta specifica, si possono selezionare gli odori più appropriati.

Tab. 2- Confronto e analogie tra le linee guida dell'OMS per la protezione generale della salute mentale della popolazione durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, e i consigli su come aiutare gli studenti "tipici" e i bambini con bisogni educativi speciali a gestire lo stress da Covid-19

E se la pandemia di Covid-19 in corso fosse un'opportunità per ripensare a come la pianificazione educativa, al di là di condizioni di emergenza, possa essere più inclusiva per tutti?

2.1 La resilienza per promuovere salute mentale e benessere

Definizioni recenti hanno considerato la resilienza come un processo, identificandola con la capacità di un sistema di resistere o recuperare, di fronte a disturbi significativi che minacciano la sua funzione adattiva o il suo sviluppo (Masten 2001). Ciò implica la combinazione di diversi fattori quali: competenza sociale e valori prosociali; ottimismo; capacità di problem solving; stile di coping efficace; immagine di sé positiva.

Viene dunque proposto un quadro concettuale di riferimento (Fig. 1) nel quale si ipotizza che l'accesso alle risorse sociali (informazioni, assistenza sociale, orientamento formativo, salute e servizi sanitari, ecc.) possa attivare attributi di resi-

lienza inerenti agli individui e alle comunità, determinando migliori adattamenti a livello psicologico, di salute e di benessere.

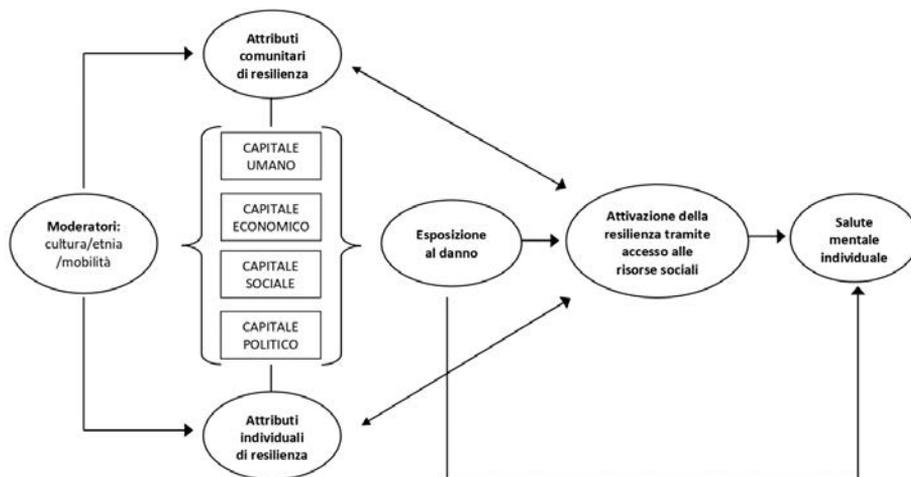


Fig. 1- Schema concettuale dell'attivazione della resilienza (Masten, 2011)

Valutare la resilienza della pedagogia è importante perché ad essa si associano migliori risultati educativi a lungo termine, quindi può essere utile per guidare la pianificazione didattica per gli studenti le cui routine siano state "interrotte" da traumi, disastri o abusi.

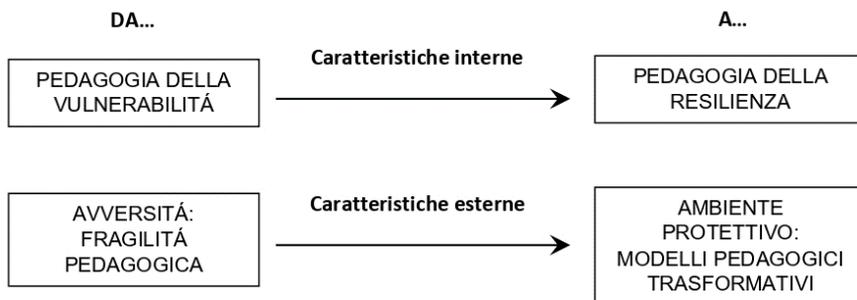


Fig. 2- La matrice della resilienza pedagogica: possibili reazioni dell'ambiente educativo e formativo alla situazione di emergenza (in analogia con lo schema proposto nel 2000 da F. Becker & R. Gordon in *The Child's World*. Pacchetto formativo prodotto da NSPCC, DOH e l'Università di Sheffield)

Il modo in cui la pedagogia risponde alle avversità dipenderà dalle sue caratteristiche di resilienza vs. gli elementi di vulnerabilità. Attraverso l'analisi incrociata dei quattro fattori interattivi di resilienza, vulnerabilità, avversità e fattori protettivi, possiamo iniziare a comprendere come soddisfare al meglio le attuali

esigenze degli studenti, passando di fatto dalla promozione di una pedagogia della vulnerabilità ad una valorizzazione della pedagogia della resilienza.

2.2 La questione della fragilità pedagogica

La prospettiva della fragilità pedagogica è emersa dopo oltre un decennio di lavoro sullo sviluppo accademico, costruito sull'analogia con il concetto di fragilità clinica (Kinchin 2015).

La letteratura di stampo clinico ha individuato vari indicatori di fragilità, tra cui l'incapacità di integrare risposte di cambiamento di fronte allo stress e la perdita della capacità adattiva (Clegg, Young 2011).

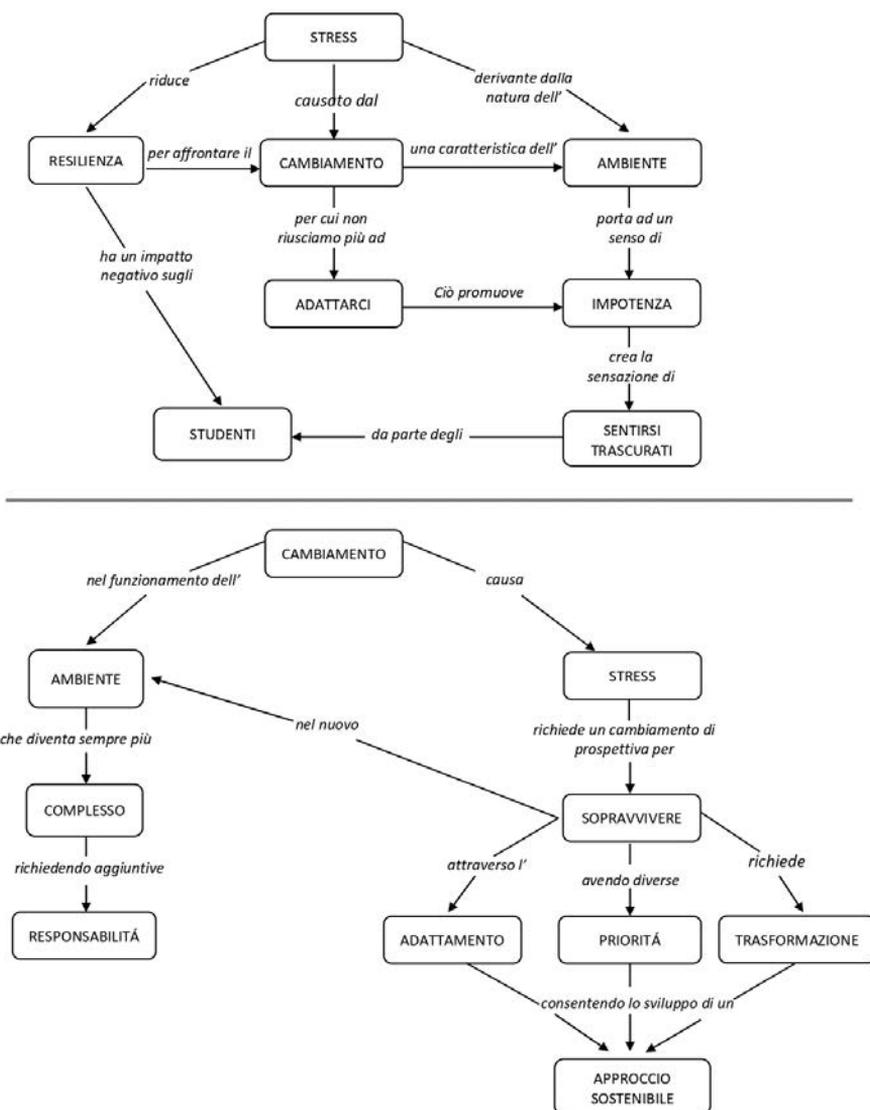


Fig. 3- Modello della fragilità pedagogica vs modello della resilienza pedagogica

Nel contesto dell'insegnamento è possibile osservare la fragilità pedagogica quando un docente trova che la pressione a cui è sottoposto finisce con l'inibire la sua capacità di cambiare le sue pratiche in risposta ad un ambiente didattico in evoluzione, portandolo di conseguenza ad adottare quello che potrebbe considerare un approccio pedagogico sicuro e sostenibile (Canning 2007).

Una delle cause alla base della fragilità pedagogica può essere il modo in cui i discorsi sui meccanismi didattici dell'insegnamento sembrano avere la precedenza sulla questione dei valori che ne sono alla base. Tale fragilità si traduce in un limitato repertorio di risposte da parte delle istituzioni alle rinnovate esigenze degli ambienti di insegnamento e apprendimento.

Sappiamo infatti che se da un lato il cambiamento può portare ad un sentimento di impotenza accademica, che a sua volta ha un impatto negativo sugli studenti (modello della fragilità pedagogica), dall'altro l'insegnante resiliente è in grado di riconciliarsi con i cambiamenti (anche di ruolo) nell'ambiente accademico, favorendo lo sviluppo di un approccio sostenibile al lavoro (modello della resilienza pedagogica).

Lo sviluppo della resilienza nell'ambiente di apprendimento può essere un fattore chiave per evitare la fragilità pedagogica e il burnout degli insegnanti (Bel-tman, Mansfield, Price 2011).

Falaschi (2019) sottolinea come i sociologi affermino che le nuove generazioni, vivendo in situazioni troppo favorevoli, sarebbero poco abituate alla pazienza, alla fatica e all'attenzione. Ciò comporta «una grande difficoltà nel “resistere” [...] “rimodellare” [...] e soprattutto sviluppare “resilienza”» (Falaschi 2019, p. 206). Le cose oggi stanno davvero cambiando.

Promuovere la resilienza in una comunità come quella educativa implica migliorare le competenze, i valori e la cultura, in modo che possano rappresentare una risorsa per affrontare le difficoltà e sostenere l'adattamento degli studenti. Il passaggio è quindi da una prospettiva in cui l'attenzione è posta su carenze e vulnerabilità, ad una considerazione delle risorse presenti nell'individuo e nella comunità.

Per quanto non appaia possibile “insegnare” la resilienza attraverso i canali delle capacità cognitive, è tuttavia possibile educare noi stessi alla resilienza (Magluti 2005). «L'importanza dell'educazione – infatti – non è insegnare la resilienza, affermando la lotta contro la pedagogia nera, ma promuovere lo sviluppo della persona, nei suoi bisogni emotivi, cognitivi, sociali e ideologici» (Desmet, Pourtois 2005, p. 168).

2.3 Il percorso verso una pedagogia digitale trasformativa

Nei mesi del lockdown abbiamo imparato che lo schermo tra di noi mentre lavoriamo a distanza è assimilabile a una finestra, attraverso cui è più facile rimanere in contatto e preservare la nostra umanità, nonostante il digitale e attraverso di esso.

Una pedagogia digitale trasformativa è quella che guarda prima al rapporto tra docente e studente e ai modi multivalenti in cui l'apprendimento fluisce tra di loro. E lo fa con uno sguardo che ricorda molto da vicino l'approccio pedagogico di Freire (2008), il quale definiva gli attori presenti in una classe come “insegnante-studente” e “studente-insegnante”, per incarnare meglio la natura di un'esperienza di apprendimento cooperativo.

Questa particolare pedagogia, fondata su ideali di equità, agency, resilienza e

coscienza critica, è una pedagogia digitale *critica*, secondo l'accezione proposta da Giroux (2011).

L'apprendimento ruota così attorno all'idea di liberazione dall'oppressione di schemi di pensiero (sotto forma di pratiche educative) che limitano l'espressione dei talenti e la creatività umana, che da soli possono portarci a una pratica trasformativa in tempi di crisi.

In altre parole, l'approccio disumanizzante e tecnicista del design tradizionale dell'apprendimento online non ci serve più in questa epoca in cui l'immaginazione, la cura (di sé e degli altri) e la coscienza critica sono necessarie per risolvere i grandi problemi del nostro mondo. Non ci sarà modo migliore per dimostrarlo, che attraverso le risposte del mondo dell'educazione alle conseguenze sociali derivanti dall'attuale stato di emergenza, articolabili secondo una progressione da un'iniziale approccio emergenziale ad una pedagogia digitale trasformativa, passando attraverso l'approccio-cuscinetto della Pedagogia positiva e della Teoria salutogenica.

Livello 1. Modello di vulnerabilità pedagogica – INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO REMOTO D'EMERGENZA (ERTL- Emergency Remote Teaching & Learning)

La didattica proposta in periodo di lockdown non corrisponde a quello che, prima della pandemia, veniva chiamato eLearning, ma è meglio identificabile come un intervento di Insegnamento (e Apprendimento) Remoto d'Emergenza (ERTL), una distinzione necessaria, ma troppo spesso offuscata nelle ultime settimane. Qualcuno ha addirittura parlato di "pedagogia pandemica".

Il modello dell'ERT evidenzia a cosa dovrebbe essere più sensibile non solo l'educazione in fase di emergenza sanitaria, ma l'educazione più in generale.

Gli studenti hanno affrontato sfide significative con l'ERT, legate all'accesso ad Internet, allo stress e all'ansia causati dalla pandemia, alle condizioni di vita instabili, non ultimo ai problemi di salute mentale e fisica esistenti. Anche per i nostri studenti "telematici" – che hanno scelto di studiare in una università telematica, spesso lavorando a tempo pieno – le ultime settimane sono state straordinariamente stressanti e difficili da gestire. Eppure, se ci riflettiamo bene, i nostri studenti affrontano queste sfide da sempre, ma forse adesso ci troviamo in una posizione migliore per considerare questo problema anche dopo la pandemia.

Il lato positivo del modello ERT, in tempi di pandemia, è che ci fa capire in quali modi la tecnologia può aiutare l'apprendimento, costringendoci a riconsiderare ciò che abbiamo perso dall'insegnamento di persona, che non abbiamo potuto compensare.

Tab. 3A- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 1: Insegnamento-Apprendimento Remoto D'Emergenza (modello di vulnerabilità pedagogica)

Livello 2. Modelli di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza – SALUTOGENESI E PEDAGOGIA POSITIVA

La Teoria salutogenica e il Modello SoC

La Teoria salutogenica di A. Antonovsky (The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promot Int*, 11: 11-18, 1996) e il suo modello di riferimento SoC (Senso di Coerenza- Sense of Coherence, che secondo l'autore si svilupperebbe entro l'età di 30 anni, mantenendosi relativamente stabile fino all'età della pensione, per poi diminuire in tarda età), si concentrano sulle risorse socialmente costruite che permettono alle persone di raggiungere e mantenere una buona salute.

La teoria salutogenica chiarisce cosa è necessario fare per rendere la pedagogia positiva. Antonovsky sviluppò il concetto di salutogenesi come riferimento alle origini della salute, per adottare un approccio positivo e olistico, sottolineando ciò che offre sostegno alla salute e al benessere, piuttosto che ciò che causa la malattia, discostandosi anche dall'approccio della sociologia della devianza che considera lo "stile di vita", attento all'identificazione dei fattori di rischio.

Rifiutando la dicotomia tra salute e malattia, il modello SoC di Antonovsky offre uno strumento utile per identificare i modi in cui la didattica può produrre apprendimento/sviluppo positivo. Esso si interessa principalmente alle dimensioni affettive e sociali della vita, piuttosto che ai suoi aspetti cognitivi, con un focus sull'esperienza, considerando tre elementi come necessari per una buona salute: 1) Comprensibilità; 2) Gestibilità; 3) Significatività, utilizzabili anche per identificare le condizioni che promuovono esperienze positive di apprendimento.

La Comprensibilità è sviluppata attraverso l'esperienza e si riferisce alla misura in cui le cose hanno senso per l'individuo. Per essere considerato comprensibile, l'apprendimento dovrà aiutare gli studenti a sapere non solo come fare qualcosa, ma anche quando, dove e perché. Dovrebbe anche favorire il *deep learning*, che in genere comporta la comprensione dei concetti o delle *big ideas*, che sono alla base dell'apprendimento. La comprensione completa comporta dunque non solo la conoscenza razionale, cosciente e articolata, ma anche una comprensione pratica o "di senso", sviluppata attraverso l'esperienza e l'impegno in un processo di apprendimento che nel dipanarsi delle conoscenze include anche "l'imparare ad imparare".

La Gestibilità è invece la misura in cui un individuo sente di poter gestire lo stress e le sfide della vita, avendo le risorse a portata di mano. Le risorse possono essere oggetti quali strumenti e attrezzature, competenze, capacità intellettuali, capitale sociale e culturale, ecc. Nella Pedagogia Positiva ciò include le risorse disponibili attraverso le interazioni, il dialogo e il "dibattito delle idee" all'interno di gruppi.

La Significatività, infine, si riferisce a quanto l'individuo sente che la vita ha senso per lui e che le sue sfide sono degne di impegno. Secondo Antonovsky, la Significatività promuove un'aspettativa positiva per il futuro e incoraggia le persone a vedere le sfide come interessanti, rilevanti e degne di impegno emotivo. L'offerta di un ambiente socio-culturale di supporto contribuisce a rendere le sfide gestibili e gratificanti. Quando le attività coinvolgono gli studenti in modo affettivo e sociale, nonché fisicamente e intellettualmente, è probabile che siano significative.

Tab. 3B- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 2a: Teoria salutogenica e Modello del Senso di Coerenza (modello di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza pedagogica)

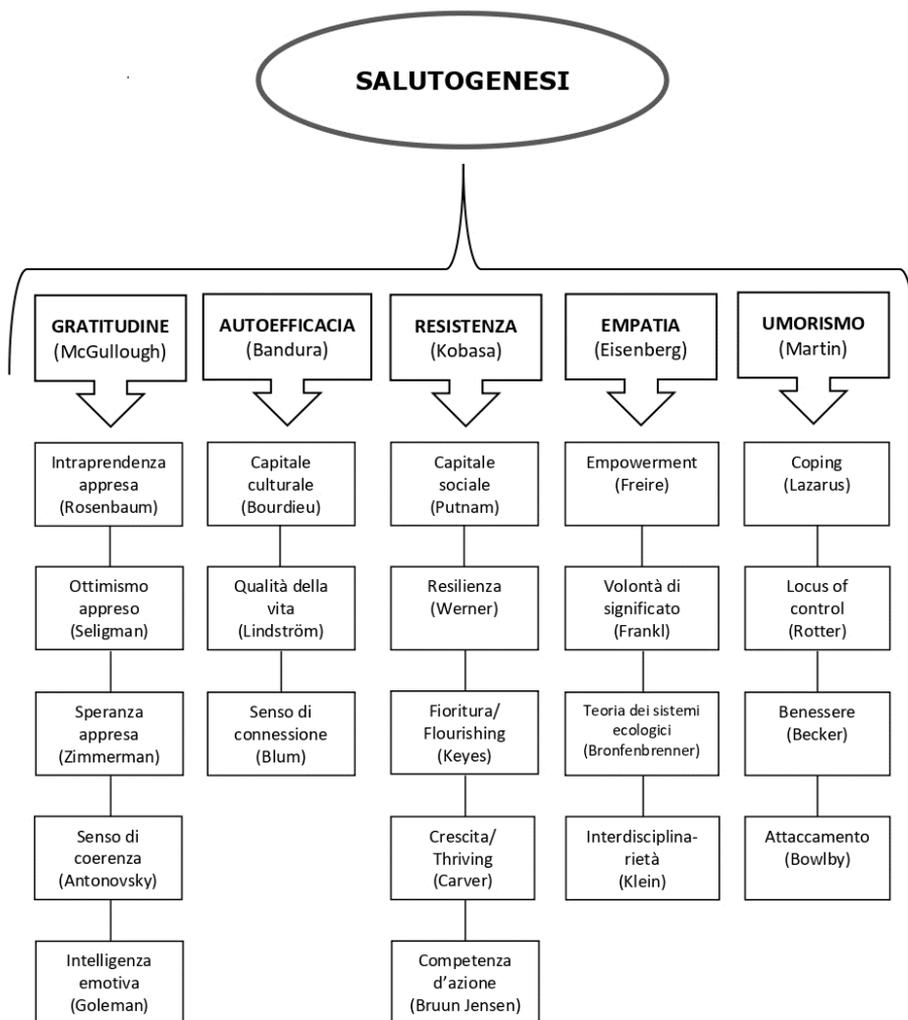


Fig. 4- Costrutti primari e secondari ricompresi sotto il concetto-ombrello di salutogenesi. Fonte originale: M. O'Brien, L. Blue (2017) *Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. Educational Action Research, 26: 365-384*

Livello 2. Modelli di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza – SALUTOGENESI E PEDAGOGIA POSITIVA

La Pedagogia Positiva

In passato gli insegnanti davano molta attenzione ad approcci basati sui deficit, che prevedevano l'utilizzo di misure disciplinari e punizioni per gestire i problemi di comportamento. I tempi stanno cambiando e un nuovo approccio influenzato dal bisogno di compensare il dilagante senso di vulnerabilità attuale evidenzia la necessità che gli insegnanti si focalizzino su un modello pedagogico basato sui punti di forza degli studenti, invece di concentrarsi sui tratti indesiderabili, promuovendo al contempo il loro benessere e la loro resilienza.

La Pedagogia Positiva si basa sui metodi della Psicologia Positiva e sul modello PERMA di Martin Seligman, che aiuta l'individuo a svilupparsi attraverso i suoi cinque elementi chiave: P- *Positive emotions* (Emozioni positive); E- *Engagement* (Impegno); R- *Relationships* (Relazioni); M- *Meaning* (Significato); A- *Accomplishment* (Realizzazione) (M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction. Am Psychol*, 55: 5-14, 2000). Prevenire la depressione, migliorare il senso di soddisfazione personale, imparare attraverso le emozioni positive la capacità di essere felici, sono i motivi per cui la Pedagogia Positiva dovrebbe essere impiegata in tutte le scuole, in quanto capace di innescare il potenziale di resilienza di docenti e studenti. La Pedagogia Positiva intende infatti insegnare competenze che aiutino ad affrontare lo stress, a costruire relazioni forti, a migliorare la fiducia in se stessi, a sviluppare un pensiero equilibrato e uno stile di vita sano. Se la Psicologia Positiva si propone di reindirizzare la preoccupazione della psicologia per le patologie, riparando gli aspetti peggiori della vita attraverso la promozione di qualità positive, la Pedagogia Positiva analogamente si concentra sul benessere e sulle soddisfazioni del passato, sulla felicità e sulla cosiddetta "esperienza di flusso" nel presente e sulla speranza e l'ottimismo per il futuro. Nella condizione di "flusso" si è così assorbiti dall'esperienza in atto - affettivamente positiva - da arrivare a "perdersi" nel fluire della stessa. L'intensa concentrazione che ne deriva permette il verificarsi del cosiddetto *deep learning*.

La Pedagogia Positiva mira quindi a costruire individui "fiorenti", ben disposti ad identificare e a coltivare i loro talenti (U. Margiotta, *La formazione dei talenti*. Franco Angeli, Milano, 2018) e a rendere la vita "normale" più appagante, attingendo ai concetti di flusso e di consapevolezza come stati positivi che generano apprendimento. Ad essere sottolineata è dunque la natura olistica e sociale dell'apprendimento, e il ruolo dell'esperienza, del corpo e dei suoi sensi. Incoraggia lo sviluppo delle social skills coinvolte nell'impegnarsi in un dialogo propositivo, la volontà e la capacità di negoziare, nonché la comprensione dei processi democratici coinvolti nel processo decisionale collettivo e nella sua messa in opera, rendendo al contempo l'apprendimento piacevole; può inoltre favorire l'imparare ad imparare, che a sua volta può includere l'apprendimento secondario di molti degli stessi tratti personali positivi che la Psicologia Positiva mira a sviluppare, come la compassione, la resilienza, la fiducia in se stessi, la creatività, la competenza, la capacità di coping e la salute mentale.

Gli approcci basati sulla Pedagogia Positiva, come il TGfU (*Teaching Games for Understanding*), possono generare emozioni positive come divertimento o gioia, impegno nell'apprendimento, costruzione di relazioni e senso di appartenenza, significato e opportunità di realizzazione, sia individualmente che collettivamente.

La Pedagogia Positiva sottolinea quindi ciò che lo studente può fare e come può attingere alle risorse individuali e sociali esistenti, per affrontare le sfide dell'apprendimento attraverso la riflessione e il dialogo. Uno degli obiettivi generali della Pedagogia Positiva consiste infatti nel consentire ai punti di forza e alle capacità delle persone di "brillare", attraverso le loro debolezze o vulnerabilità (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, cit.).

Nel setting scolastico, ciò può essere ottenuto quando ad essere incorporati sono i seguenti elementi: un ambiente fisico stabile e sicuro; uno spazio psicologicamente sicuro; relazioni di sostegno e una comunità affiatata; un senso di appartenenza e di identificazione; norme sociali positive; opportunità per la costruzione di competenze, per la valorizzazione dei talenti, per attivare il processo decisionale e per la pianificazione; integrazione sociale e culturale della famiglia e della comunità. Una volta combinati, questi elementi offrono un contesto ideale perché gli studenti possano prosperare nel processo di apprendimento e nella loro vita interiore e sociale. Al centro della Pedagogia Positiva c'è dunque lo scopo di capacitarne le persone a vivere bene in un mondo in cui valga la pena vivere (S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer & L. Bristol L., *Changing Education, Changing Practices*. Singapore, Springer, 2014). Kemmis et al. (2014) suggeriscono che entro questa posizione educativa vi sia una preoccupazione esplicita per pratiche d'apprendimento che orientino i nostri figli verso certi modi di "essere nel mondo", ossia: 1) forme di comprensione che favoriscano l'espressione di sé individuale e collettiva; 2) modalità d'azione che favoriscano lo sviluppo del sé individuale e collettivo; 3) modi di relazionarsi l'uno con l'altro e con il mondo, che promuovano l'autodeterminazione individuale e collettiva, orientati verso il bene di tutti. I vincoli di un ambiente professionale sempre più "prescritto", dicono gli insegnanti, ostacolano il raggiungimento di tali obiettivi. Le misure adottate per la corretta e sensibile gestione dell'emergenza epidemiologica hanno rappresentato, in tal senso, un'opportunità non di contrazione, ma anzi di ampliamento degli orizzonti professionali.

Una disposizione positiva è associata all'amplificazione delle capacità e delle risorse personali, nonché ad un aumento della resilienza e delle capacità di coping, quando ci si trovi di fronte a situazioni difficili o particolarmente impegnative, di vitale importanza per l'apprendimento. Questi tratti, caratteristiche e preferenze interattive associate alla positività non sono innati nel funzionamento umano. Infatti i bambini e i giovani identificati come "a rischio" sono notoriamente privi o estremamente carenti in tali risorse. È tuttavia possibile costruire punti di forza e potenzialità personali positivi in modo efficace (B. Fredrickson, *Positivity*. New York: Crown Publishers, New York, 2009) e il settore scolastico si è affrettato a elaborare interventi a tale scopo (D.J. Shernoff, *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Springer, New York, 2013). Per quanto vi sia indubbiamente stato un rapido sviluppo di strategie volte al miglioramento e al rafforzamento di tali risorse, resta comunque reale la necessità di ulteriori ricerche sullo sviluppo di interventi scolastici che mirino ad innescare la positività.

Tab. 3C- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 2: Modello della Pedagogia Positiva (modello di appoggio nel passaggio da vulnerabilità a resilienza pedagogica)

Livello 3. Modello di resilienza pedagogica – LA PEDAGOGIA EMOTIVA DIGITALE

Covid o no, alcune abilità – come la creatività, l’iniziativa, la resilienza, la collaborazione e l’empatia – sono difficili da insegnare e far fiorire all’interno di una classe, sia essa scolastica o universitaria. Tali competenze sono da sempre sviluppate in modo più forte, quando gli studenti sono immersi nel mondo esterno a quello educativo istituzionale formale.

Alcuni insegnanti si dimostrano tuttavia dei veri e propri “outsider” nel facilitare tali esperienze di apprendimento. Nel loro processo di formazione alla didattica, hanno sviluppato alcune competenze pedagogiche molto specifiche, tra cui un uso innovativo degli strumenti digitali e una tendenza a fare affidamento sugli eventi emotivi.

Costringendo per mesi docenti e studenti a lasciare le aule per un lungo periodo, la pandemia di Covid-19 ci ha dato la paradossale opportunità di approfittare del mondo emotivamente carico e meravigliosamente ricco al di fuori della classe e dentro le nostre dimore, che ci ha chiesto di optare per qualcosa di più della mera digitalizzazione delle pratiche didattiche tradizionali, orientate alla cognizione. Ad essere richiesto è stato un cambiamento non tanto tecnologico, quanto psicopedagogico.

L’attuale forte interesse per le pedagogie digitali potrebbe nel tempo innescare anche un significativo cambiamento, orientando gli insegnanti a superare la tecnologia per fare i primi passi verso l’affascinante mondo dell’apprendimento esperienziale, emotivamente carico.

La pedagogia emotiva digitale offre una serie di utili insight per iniziare a strutturare un approccio resiliente all’educazione e alla formazione:

Insight 1. Integrare la teoria con la pratica in modo attento e dettagliato

Quando il mondo della pratica è integrato con le prospettive teoriche, spesso vediamo gli studenti crescere in modo esponenziale. Invece di avere insegnanti che insegnano per il superamento del test di valutazione, otteniamo studenti che imparano per la vita. Mettere subito in pratica la teoria fa sì che gli studenti vedano lo scopo e il vero significato della conoscenza e delle competenze. Ma la pratica non deve sostituire la teoria, devono essere integrate in modo che si rafforzino a vicenda.

Insight 2. Il ciclo di azione-riflessione: valutare gli studenti attraverso una profonda riflessione

L’insegnamento è spesso dettato dal regime di valutazione in atto. Quando l’apprendimento si sposta al di fuori dell’aula e quando i risultati d’apprendimento includono skills difficili da insegnare, gli insegnanti devono rivolgersi a metodi di valutazione più innovativi. Una delle pratiche di valutazione più comuni tra gli insegnanti “outsider” riguarda le riflessioni offerte dagli studenti stessi. Quando il *learning-by-doing* diventa la norma, la valutazione dell’apprendimento viene spesso fatta chiedendo agli studenti di riflettere per iscritto su ciò che hanno imparato attraverso “il fare”. Le riflessioni scritte (e il corrispondente feedback offerto dagli insegnanti) devono essere integrate nei processi quotidiani di action learning degli studenti. Anche in questo caso gli strumenti digitali possono essere utilizzati per facilitare la riflessione da parte degli studenti. A tal proposito l’innovativo lavoro di Jennifer Moon (*A handbook of reflective and experiential learning*, Routledge Falmer, New York, 2004) offre buoni consigli.

Insight 3. Una pedagogia per la creazione di valore: fare in modo che gli studenti facciano la differenza per gli altri

Gran parte dell’emotività nell’insegnamento “oltre l’aula” deriva dalla significatività insita nell’aiutare gli altri. La conoscenza e le competenze sono innescate e attivate nella mente degli studenti, attraverso la pura emotività derivante dalle esperienze profondamente personali e fortemente relazionali e comunitarie legate all’offrire supporto e cura ad altri esseri umani. In tale contesto di social care, gli insegnanti potranno attingere alle riflessioni degli studenti sulla creazione di valore, per farne il nucleo fondante delle loro pedagogie dell’emergenza e della resilienza.

Insight 4. Apprendimento sociale: rendere l’interazione con gli altri l’argomento centrale di discussione per gli studenti

Quando insegnamento e apprendimento si muovono al di fuori dell’aula, senza poter uscire dalle pareti domestiche (come è accaduto durante il lockdown), ci sono una miriade di modi per rendere l’esperienza di apprendimento più sociale.

La socialità pedagogica si basa su un principio chiave: progettare compiti che richiedano agli studenti di interagire con gli altri. Più “remote” sono le persone esterne in tali interazioni, più potente diventa l’apprendimento. In questo caso, gli strumenti digitali diventano un fattore chiave per le interazioni esterne degli studenti. Le piattaforme di social media non sono che un modo per consentire agli studenti di connettersi con il mondo esterno. In un mondo digitale, anche uno studente positivo al Covid-19 che si trovi in quarantena può sperimentare l’apprendimento sociale. Gli studenti sono spesso aiutati da uno scopo chiaramente articolato con le loro interazioni esterne: se da un lato lo scopo, dal punto di vista dell’insegnante, è ancora favorire l’apprendimento di conoscenze e competenze curriculari, dall’altro gli studenti spesso trovano uno scopo di aiuto più coinvolgente e significativo. Ciò è particolarmente importante nell’era del Covid-19, che ha reso i processi di apprendimento auto-diretto una pura necessità.

Insight 5. Andare oltre i Learning Management Systems, utilizzando strumenti digitali più specializzati

Ciò che è ovvio, in linea con le quattro intuizioni di cui sopra, è che le pratiche pedagogiche sono destinate a diventare significativamente più complesse. Una parte di questa complessità può essere assorbita da un sistema di gestione dell’apprendimento regolare (LMS). Ma i Learning Management Systems non sono stati concepiti con l’insegnamento d’emergenza “oltre l’aula” in mente. Sono stati piuttosto costruiti per sostenere la gestione dell’insegnamento in classe.

Tab. 3D- I tre livelli pedagogici di progressione da un approccio alla vulnerabilità ad un approccio alla resilienza. Livello 3: Modello della Pedagogia Emotiva Digitale (modello di resilienza pedagogica)

Conclusioni: l'arte del Kintsugi e la trasformazione della pedagogia verso la sostenibilità

Mai come oggi è importante offrire alternative educative capaci di contribuire alla reinvenzione del progetto democratico globale e all'elaborazione di risposte efficaci alle situazioni di rischio e disastro.

Entro questo processo il ruolo di scuola e università è centrale, in quanto essendo luoghi di formazione dei futuri cittadini, rappresentano lo scenario ideale per la sperimentazione di strategie partecipative di *cooperative learning*.

L'attenzione all'adattamento trasformativo è giustificata in un mondo che sta sperimentando complessi processi di forzato cambiamento.

Il ruolo dell'agency umana nei processi di trasformazione ha guadagnato notevole considerazione da parte di una vasta gamma di letteratura. Le ricerche su valori, visioni del mondo, auto-efficacia e "cittadinanza ecologica" si concentrano sul potenziale che individui e gruppi hanno di diventare agenti di cambiamento (Hedlund-de Witt 2012).

L'attuale pandemia globale ha trasformato i nostri mondi. Studenti, famiglie e insegnanti si sono sentiti disconnessi, incapaci di adattarsi alla realtà attuale.

Più che mai in questo momento gli educatori devono ripensare le loro pedagogie, considerando e affrontando la piramide dei bisogni di Maslow, prima della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom. Ossia, dobbiamo anteporre la sicurezza, la salute e il benessere all'educazione formale, al curriculum e soprattutto alla valutazione. La comunità, il senso di cooperazione e le relazioni devono essere poste all'apice delle decisioni e delle pratiche educative.

Gli insegnanti che educano alla resilienza in classe possono cambiare la traiettoria della vita dei loro allievi. Ciò richiede interazione e coinvolgimento e va ben oltre i metodi tradizionali di apprendimento. La resilienza, infatti, riguarda il processo del diventare, che diviene comprensibile a patto di aver sviluppato una ferma convinzione su quale sia il proprio posto nel mondo.

Quando gli studenti pensano di avere un valore intrinseco e di essere degnamente capaci di superare sfide e *défaillances*, allora diventano resilienti.

L'antica arte giapponese del Kintsugi o "delle preziose cicatrici", un metodo di lavorazione dei materiali che consiste nell'assemblare pezzi rotti di un vaso incollandoli insieme con oro o argento liquido (Santini 2018), offre una valida metafora per questa idea di resilienza.

La ceramica così riparata, mostrando le sue nervature che la rendono ancora più preziosa, rappresenta simbolicamente l'arte di non vergognarsi delle ferite subite, ma anzi di imparare ad affrontare in modo positivo gli eventi traumatici e a crescere attraverso le esperienze dolorose.

In riferimento alla costruzione della resilienza nell'educazione, come possiamo trasformare queste "crepe" della vita in oro vivo?

La pandemia di Covid-19 ha messo in luce il fatto che gli insegnanti, operando sul campo nei sistemi scolastici di tutto il mondo, sono essi stessi il sistema educativo e attualmente stanno imparando, adattandosi e insegnando, mentre ribaltano e rimodellano il sistema educativo da zero.

Se iniziamo a considerare l'emergenza da Covid-19 anche come un evento di apprendimento emotivo in sé per gli insegnanti e per gli studenti di tutto il mondo, allora il 2020 può a ragione rappresentare un punto di svolta nell'era delle pedagogie coinvolgenti.

Riferimenti bibliografici

- Arslan G., Yıldırım M., Tanhan A., Bulu M. & Allen K.-A. (2020) Coronavirus Stress, Optimism-Pessimism, Psychological Inflexibility, and Psychological Health. *Int J Ment Health Addiction*, 1-17.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beltman S., Mansfield C.F. & Price A. (2011) Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience. *Educ Res Rev*, 6: 185-207.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015) *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bhamra R., Dani S. & Burnard K. (2011) Resilience: The concept, a literature review and future directions. *Int J Prod Res*, 49: 5375-5393.
- Blaikie P., Wisner B., Cannon T. & Davis I. (2004) *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N. & Rubin G.J. (2020) The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-20.
- Brown B. (2012) *Daring Greatly. How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. New York: Penguin Books.
- Canevaro A. (2007) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canning J. (2007) Pedagogy as a Discipline: Emergence, Sustainability and Professionalisation. *Teach High Educ*, 12: 393-403.
- Childers D.L. Pickett S.T.A., Grove J.M., Ogden L. & Whitmer A. (2014) Advancing urban sustainability theory and action: challenges and opportunities. *Lands Urban Plan*, 125: 320-328.
- Clegg A., & Young J. (2011) The Frailty Syndrome. *Clin Med*, 11: 72-75.
- De Clercq M. & Lebigot F. (2001) *Les traumatismes psychiques*. Paris: Masson.
- Desmet H. & Pourtois J.-P. (2005) *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Di Blasio P. (Ed.) (2005) *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. Milano: Unicopli.
- Falasci E. (2019) The epistemological challenge of the "pedagogy of talents": educating for resilience in order not to waste social capital. *SF*, 22: 197-214.
- Freire P. (2008) *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Giroux H. (2011) *On Critical Pedagogy*. London: CIP.
- Hedlund-de Witt A. (2012) Exploring worldviews and their relationships to sustainable lifestyles: Towards a new conceptual and methodological approach. *Ecol Econ*, 84: 74-83.
- Hobfoll S.E. (1989) Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *Am Psychol*, 44: 513-524.
- Ianes D. (2013) *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Kinchin I.M. (2015) Pedagogic Frailty: An Initial Consideration of Aetiology and Prognosis. Paper presented at the annual *SRHE Conference*, Celtic Manor, Wales, December 9-11.
- Kinchin I. & Winstone N. (Eds.) (2017) *Pedagogic frailty and Resilience in the University*. Rotterdam: Sense.
- Lewis J. & Kelman I. (2010) Places, people and perpetuity: community capacities in ecologies of catastrophe. *ACME*, 9: 191-220.
- Loughran J. (2006) *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Luhmann N. (1996) *Sociologia del rischio*. Milano: Mondadori.
- Malaguti E. (2005) *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Massa R. (2004) La clinica della formazione. In R. Massa. R. (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Masten A.S. (2001) Ordinary magic: resilience processes in development. *Am Psychol*, 56: 227-238.
- Netolicky D.M. (2020) *Transformational Professional Learning. Making a difference in schools*. Abingdon: Routledge.
- Norris F.H. & Kaniasty K. (1996) Received and perceived social support in times of stress: a

- test of the social support deterioration deterrence model. *J Pers Soc Psychol*, 71: 498-511.
- Rosa H. (2013) *Social acceleration: A theory of modernity*. New York: CUP.
- Santini C. (2018) *Kintsugi. L'arte segreta di riparare la vita*. Milano: Rizzoli.
- Shulman L.S. (2005) Pedagogies of Uncertainty. *Liberal Educ*, 91.
- Smelser N.J. (2011) *Manuale di Sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Thompson J.B. (2020) Mediated interaction in the digital age. *Theory Cult Soc*, 37: 3-28.
- Tomarchio M., & Ulivieri S. (2015) *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Tramma S., & Kanizsa S. (Eds.) (2010) *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Traverso A. (2018) *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2016) *Le prove della vita: promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael S., & Lecomte J. (2000) *Le bonheur est toujours possible*. Paris: Bayard.
- Vaughn D. (1997) *The Challenger Launch Decision: Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA*. Chicago: UCP.
- White G.F. (1945) *Human adjustment to floods. Research paper 29*. Department of geography, University of Chicago.
- Winstone N. (2017) The '3Rs' of Pedagogic Frailty: Risk, Reward and Resilience. In I. Kinchin & N. Winstone (Eds.), *Pedagogic Frailty and Resilience in the University*. Rotterdam: Sense.



Pedagogia, sostenibilità e crisi:
riflessione su una ricerca in ottica di genere al tempo del Covid 19
Education, sustainability and crisis:
considerations on a gender-based research in times of Covid 19

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – caterina.braga@unicatt.it

ABSTRACT

The complexity of the current reality, characterized by environmental, economic and social tensions, and worsened by the pandemic crisis, requires signals of attention to the centrality of the person.

In the post-Covid-19 re-start period, paying attention to the value of diversity means staying in the transformations in a generative, synergistic and project-oriented way.

During the lockdown, women had to go through greater efforts, and experienced more suffering and precariousness, but at the same time the pandemic highlighted their essential role. They can be considered privileged interlocutors for drafting strategies in order to face the challenges of today's society. This will be possible by creating new "places" for dialogue, discussion and participation, which can lead to an empowerment in terms of health and well-being.

In this perspective, a continuous search for new contexts, environments and tools for education is necessary, so that everyone can be involved through a capacitive key.

La complessità della realtà attuale, caratterizzata da tensioni ambientali, economiche e sociali, aggravate dalla crisi pandemica, richiede segnali di attenzione alla centralità della persona.

Nel *re-start* post Covid-19, porre attenzione al valore delle diversità significa stare nelle trasformazioni in modo generativo, sinergico e progettuale.

Durante il *lockdown* le donne hanno conosciuto in misura maggiore fatica, sofferenza e precarietà, ma allo stesso tempo la pandemia ha evidenziato il loro ruolo essenziale. Possono essere considerate interlocutrici privilegiate per la stesura di strategie atte ad affrontare le sfide della società di oggi. Questo sarà possibile creando nuovi "luoghi" di dialogo, confronto e partecipazione, che possano portare ad un *empowerment* in termini anche di salute e benessere.

In questa prospettiva si rende necessaria una continua ricerca di contesti, ambienti e strumenti per l'educazione affinché tutti possano essere coinvolti in chiave "capacitativa".

KEYWORDS

Education, Crisis, Sustainability, Well-being, Gender.
Pedagogia, Crisi, Sostenibilità, Benessere, Genere.

1. Crisi, sfide e sostenibilità per una pedagogia proiettata al cambiamento ed all'innovazione

L'attuale situazione di crisi, e le gravi ripercussioni sociali su scala planetaria, richiamano l'attenzione degli studiosi a considerare la rilevanza di comportamenti etici per promuovere lo sviluppo.

Le emergenze attuali sono diverse e di varia natura: ambientale, con le questioni legate al cambiamento climatico, alla qualità dell'aria, dell'acqua e dei suoli; economica, da molti avvertita con grande sofferenza; sanitaria, di cui la pandemia ha accentuato la gravità; occupazionale e *lato sensu* sociale.

L'insicurezza di cui stiamo trattando è un fenomeno sociale con conseguenze sul piano dei comportamenti, ciò che si sperimenta è un contesto che tende a facilitare atteggiamenti di isolamento individualista volti alla tutela del proprio sé e dei propri interessi. Per la pedagogia è necessario e doveroso rispondere alle crisi emergenti in termini di pensiero e di educazione (Minello 2012).

Questione ambientale e questione sociale, appaiono tra loro intrinsecamente connesse e le direttrici per la soluzione di tale crisi richiedono un approccio integrale, chiamando in causa i percorsi educativi e la ricerca scientifica, l'economia e la politica (Malavasi, Giuliadori 2016). Quello che è richiesto, in una cornice politico-istituzionale, è l'impegno di tutti, attivo e concreto verso lo sviluppo sostenibile. Come si legge nell'Agenda ONU 2030, nessuno è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità (ONU 2015). L'Agenda ONU 2030 è la *roadmap* che dal 2015 abbiamo a disposizione per intraprendere un cambiamento condiviso su larga scala verso la sostenibilità. Con i suoi 17 obiettivi (SDGs), 169 target e 240 indicatori, essa è di fatto un'architettura complessa e di carattere sistemico che legittima in modo nuovo diverse linee di progetto per una società migliore, inclusiva e democratica. Con l'Agenda siamo di fronte a una codifica internazionale e i suoi 17 goals evidenziano come la sostenibilità economica, sociale, ambientale e istituzionale possano essere raggiunte, garantendo modelli di produzione e di consumo sostenibili. La sostenibilità rappresenta oggi un concetto chiave per interpretare e progettare modelli e processi di sviluppo, stili di vita individuali, scelte formative e professionali (Vischi 2019).

Secondo Malavasi (2017), in gioco non vi è «soltanto il rapporto costi/benefici delle azioni compiute dagli individui sui contesti sociali e naturali, ma, in modo radicale, la centralità delle persone nel realizzare presente e futuro della vita sulla terra, nel concepire il loro diritto a un rapporto in armonia con la natura; è in discussione la responsabilità morale a un'educazione integrale nel cerchio della creazione, di fronte alla possibilità della catastrofe» (p. 19). Mettere al centro dello sviluppo le persone significa fare in modo che abbiano un ruolo attivo nel cambiamento, per muovere verso un progresso equo e diffuso, assicurando che i risultati di oggi non siano ottenuti a scapito delle generazioni future (Vischi 2019).

Oggi alle numerose crisi già esistenti si aggiunge quella sanitaria con la pandemia che ha accresciuto la consapevolezza della vulnerabilità del nostro modello di sviluppo, per la scoperta del legame, colpevolmente dimenticato da tanti, tra condizioni dell'ambiente e della nostra società (ASVIS 2020). La crisi sanitaria richiama alla problematicità, oltre che della salute in senso stretto, del benessere in generale. Risulta fondamentale supportare le persone ad apprendere come "progettare il proprio benessere" e gestire le diverse condizioni di vita legate sia al benessere che al malessere (Iavarone 2008). «Appare perseguibile l'idea di una pedagogia del benessere che, soprattutto attraverso lo sviluppo di specifiche relazioni educative, punti a generare negli individui atteggiamenti e comportamenti

positivi e pro-attivi nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale. [...] La prospettiva entro la quale ci si muove è, naturalmente, quella che considera le relazioni educative e di cura come particolari processi di comunicazione tesi a sviluppare l'autonomia delle persone coinvolte nell'ottica dell'*empowerment* all'interno della quale coltivare un progetto di cura educativa per il benessere individuale» (Lavarone 2008, p. 31). In questa direzione svolge un ruolo importante la formazione anche quale cura del territorio e dell'ambiente perché, come sostiene Lavarone (2008) «il consolidamento di una cultura della tutela ambientale e della valorizzazione dei luoghi consente di rinvigorire il legame responsabile con il territorio da cui deriva un rinforzato senso di identità, di appartenenza e quindi di benessere» (p. 17). La complessità della realtà attuale richiede che la forma e il significato dell'apprendimento vengano modificati (Costa 2016a), diventando la condizione fondamentale per la realizzazione, lungo tutto l'arco della vita, di una socialità allargata e di un nuovo senso di appartenenza.

Emblematico è il tema delle disuguaglianze ancorate a stereotipi riconducibili alle diversità, in particolare alle diversità di genere, ben visibile nel suo incremento in pandemia influenzando in modi molto diversi sulle vite di donne e uomini.

Come sostiene Alessandrini (Alessandrini, Mallen 2020) la disuguaglianza impatta sulla coesione sociale e sui diritti umani fondamentali, mina la fiducia nei governi ostacolando le prospettive di crescita. «Il tema dello *sviluppo umano* – in particolare l'approccio alle *capabilities* (Nussbaum/Sen) – è un punto di riferimento fondamentale, dunque, nel *ripensare le pratiche educative in un'ottica generativa* anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sul *contrasto alle disuguaglianze*» (p. 39).

La sfida del futuro riguarda certamente l'ambiente naturale assunto di per sé ma anche la questione antropologica in senso proprio, perché lo sviluppo di ogni persona sia autentico ed integrale. La pedagogia, quale scienza che mira ad interrogare per garantire coerenza e produrre conoscenze attendibili proiettate al cambiamento ed all'innovazione (Calaprice 2010) deve confrontarsi con le crisi per rispondere a nuovi bisogni sociali ed economici attraverso il ripensamento di processi formativi. L'importanza di porre attenzione al rapporto tra ambiente e società è ampiamente riconosciuta, non esiste un modo obiettivo di guardare al mondo naturale e alle tecnologie, occorre adottare una prospettiva riflessiva sulla maniera in cui la società interagisce con il mondo naturale, sulla maniera in cui essa definisce e risponde ai problemi dell'ambiente (De Marchi, Pellizzoni, Ungaro 2001).

Anche la pedagogia, quale scienza finalizzata allo studio dell'educazione dell'uomo è chiamata ad interrogarsi su questo, sempre più in prospettiva "capacitativa" e di *lifelong learning*.

La sostenibilità richiede una profonda riflessione antropologica e morale (Vischi 2019) che coinvolga l'educazione, che attraverso le scienze in modo transdisciplinare, al fine di riconoscere la dignità umana, "capacitare l'innovazione" (Costa 2016b) e costruire una società inclusiva (Nussbaum 2006)

2. Differenze, centralità della persona e salute per una ricerca in ottica di genere

Le crisi che incombono sul nostro tempo e le nuove complessità a livello sociale, economico ed ambientale aumentano l'incertezza ed esigono segnali di attenzione alla centralità delle persone.

Come sostiene Iori (2014) saper stare nei cambiamenti, valorizzando le molteplici e differenti risorse umane, è una componente decisiva per una gestione efficiente dei processi in tempo di crisi. La valorizzazione delle diverse competenze

e dei talenti deve diventare un tratto distintivo delle strategie. È necessario individuare le potenzialità e l'arricchimento che deriva dal valore delle differenze e se la cultura delle differenze sta diventando sempre più rilevante, quelle di genere non possono rimanere in secondo piano. Le differenze tra uomini e donne sono in parte da riferire alle caratteristiche biologiche e fisiologiche, ma in larga parte esse dipendono dall'insieme dei ruoli sociali, storicamente prodotti, che caratterizza i due sessi. È in questa seconda prospettiva che si parla di disuguaglianze di genere (Scott 2020).

Sen (2001) sottolinea come lo sviluppo sia il risultato delle libertà fondamentali degli individui e come proprio la disuguaglianza di genere rappresenti il più grave fallimento dello sviluppo stesso, questo è ancor più vero nel periodo che stiamo vivendo.

Le donne nella pandemia hanno conosciuto fatica e sofferenza, perdita di lavoro e precarietà, la pandemia ha aumentato le disuguaglianze di genere, o più probabilmente sono state proprio le disuguaglianze di genere ad avere determinato differenze profonde su come la pandemia abbia influito sulla vita quotidiana di uomini e donne. Le donne durante il Covid-19, come delle perfette circensi, hanno dovuto mantenere tutto in equilibrio lavoro, casa, relazioni parentali e amicali, compiti, gioco, spesso senza poterne condividere il carico mentale e fisico (Save The Children 2020). La pandemia ha evidenziato che il ruolo delle donne è essenziale, in ogni luogo e contesto, a partire dal lavoro domestico, diventato in questo periodo non più una faccenda privata, ma necessità sociale, improvvisamente visibile agli occhi di tutti e determinante per la sopravvivenza del Paese (IPSOS 2020).

Emblematica per diversi aspetti è la ricerca dal titolo "*Smart women in smart cities. Ambiente e salute: percezione e comunicazione in ottica di genere nella città di Brescia*", svolta dall'Alta Scuola per l'Ambiente nel 2017, che ha visto la partecipazione di più di 200 donne, durante la quale si è cercato di cogliere l'arricchimento e le potenzialità del pensiero e dell'azione femminile in tema di ambiente, salute e sostenibilità.

La ricerca è partita dalla consapevolezza, ormai fondata a livello europeo, che le condizioni ambientali colpiscono donne e uomini in maniera diversa a causa delle disuguaglianze di genere, questo è stato anche uno dei grandi temi trattati in agenda della Conferenza internazionale (COP 21) tenutasi a Parigi nel dicembre 2015.

Se adottiamo uno sguardo planetario, per esempio, siccità, alluvioni ed eventi meteorologici estremi colpiscono soprattutto le donne, ovvero il 70% dei poveri del mondo, ma al tempo stesso le donne svolgono un ruolo fondamentale nelle azioni di adattamento e mitigazione dei cambiamenti climatici (Cinquepalmi 2015). In questo è possibile osservare un parallelismo tra le condizioni femminili in relazione alle tematiche ambientali e le conseguenze del *lockdown* e della pandemia durante l'emergenza Covid.

Le ricerche internazionali analizzate durante il lavoro di studio hanno portato ad affermare che l'*empowerment* delle donne, la capacità di resilienza al cambiamento delle comunità di cui queste ultime fanno parte e il miglioramento della parità di genere contribuiscono alla formazione di decisioni che portano a una *governance* ambientale e sociale più efficace e che le donne possono essere considerate interlocutrici privilegiate per la stesura di strategie atte ad affrontare le sfide della società di oggi (Braga 2018). Questo può essere ancora più vero in un'ottica di ricostruzione post pandemia. A livello mondiale la complessità del vivere contemporaneo richiede una riqualificazione dei contesti di vita, attraverso la partecipazione attiva delle donne e una loro assunzione di responsabilità.

Alle donne viene riconosciuto un forte senso civico e una profonda sensibilità nei confronti di temi sociali quali il benessere della famiglia, l'educazione e l'istruzione, nonché il possedere, per tradizione, una funzione di cura e di accudimento. Non va dimenticato poi l'importante ruolo educativo nella crescita delle future generazioni; in un'ottica di rinnovamento sociale, significa poter disporre di un buon veicolo per trasferire le informazioni ai più giovani (Braga 2015).

Per quanto riguarda più nello specifico le donne di Brescia sembrano chiedere che venga loro assicurato un alto livello di alfabetizzazione sui temi ambientali e della salute, e una maggiore accessibilità alle informazioni per poter affrontare le sfide. Ritengono che le autorità e realtà pubbliche possano svolgere un ruolo fondamentale nel creare strutture adatte a facilitare la partecipazione del pubblico e favorire l'*empowerment* delle donne in chiave "capacitativa".

Grazie anche al contributo della ricerca ha preso vita a Brescia il Centro di documentazione e informazione sulla salute di genere, nato dalla collaborazione tra diversi *stakeholder* territoriali (tra cui il Comune di Brescia), con sede in una delle RSA cittadine.

L'idea progettuale è nata dalla consapevolezza che la mancanza di un corretto approccio di genere ha creato diseguglianze sociali, economiche e di salute, e che la salute che guarda al futuro deve essere una salute di iniziativa, proattiva, capace di dare voce agli assistiti per migliorare l'organizzazione delle cure. Tutte le attività del centro approfondiscono il concetto di diversità tra i generi per poi applicarlo nelle varie branche della scienza medica e non solo, al fine di contribuire a ridurre le diseguglianze in tema di salute e qualità della vita. Il Centro fin dalla sua nascita si è posto due macro-obiettivi strettamente interconnessi uno all'altro: 1) favorire una condivisione dei saperi tra i diversi professionisti, in un'ottica multidisciplinare e interdisciplinare; 2) contribuire ad aumentare la capacità di ciascun individuo di prendersi cura di se stesso.

Questa esperienza può essere modellizzata e replicata anche in altre città quali spazi per promuovere nel post-Covid momenti di dialogo e confronto tra i molteplici *stakeholder* del territorio. Possono diventare il fulcro per avviare progettazioni partecipate che promuovano azioni informative, formative, di divulgazione scientifica e di prevenzione, anche in un'ottica di salute di genere, col fine ultimo di creare nella collettività una nuova cultura della "salute", non solo clinica ma anche sociale, individuando domande di cure più appropriate, e risposte integrate. L'obiettivo è contribuire ad aumentare la capacità di ciascun individuo di prendersi cura di sé stesso e di meglio comprendere l'importanza di essere protagonista della propria salute, cercando occasioni per conoscere e confrontarsi con nuovi stili di vita.

3. Società, salute e benessere per una cittadinanza partecipata

Il successo di una società oggi può essere misurato anche in termini di salute dei cittadini, di benessere e di qualità della loro vita. In tale prospettiva, la salute diventa un fattore di definizione del buon governo (WHO 2014).

I governi oggi operano in contesti interamente nuovi, complessi, dinamici e interrelati così come lo sono i problemi che devono affrontare. Ogni situazione sembra essere unica e a sé stante, ma appare sempre più chiaro come ci siano schemi sottostanti comuni e interconnessioni che richiedono risposte da parte di tutta la società; quella che risulta necessaria è una *governance* globale comune a tutti i paesi. Proprio come i problemi di salute oggi trascendono i confini nazionali e fanno parte di reti complesse di interdipendenza, la separazione tra le agende politiche nazionali e straniere è diventata anch'essa sfuocata.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute lo stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non semplicemente quale assenza di malattia o infermità (WHO 1986). Oggi questa definizione si è rafforzata grazie alla percezione della salute come il risultato di una vasta gamma di sviluppi politici, sociali ed economici, e tenere presente questa complessità è un fattore fondamentale per poter rispondere a quelle che sono le sfide ambientali di oggi. La rapida urbanizzazione, i cambiamenti epidemiologici, la transizione demografica, i mutamenti climatici, la competizione per le scarse risorse naturali, l'ampliamento delle disparità economiche e l'integrazione di nuove tecnologie e dei social media nella vita quotidiana incidono profondamente sul benessere e la salute della società sia in modo positivo che negativo. Questi problemi richiedono una prospettiva sistemica che includa la comprensione dell'interdipendenza globale di tutte le parti interessate, la loro natura sociale e le motivazioni individuali. Ciò rende necessari cambiamenti delle comunità e dei singoli a livello politico e organizzativo, e che i governi si aprano ad accordi innovativi di *governance multistakeholder*.

Come sostiene Alessandrini nella pedagogia vi è una *responsabilità politica* «nel merito dello studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulla formazione integrale della persona, al giudizio critico, all'apertura mentale, alla dignità ed al rispetto dei diritti democratici» (Alessandrini, Mallen 2020, p. 39).

In tema di politiche pubbliche Sen (1993) protende favorevolmente verso la fornitura pubblica di alcuni beni essenziali, come la sanità, l'istruzione, la sicurezza sociale e sottolinea come l'iniziativa privata, se adeguatamente incentivata e sostenuta, possa assicurare l'incremento della ricchezza, ma anche come la rete dei servizi pubblici faccia sì che questo incremento possa tradursi realmente in un aumento del tenore di vita e del potere di acquisto per la popolazione.

Il rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO 2014) dal titolo *Smart governance for health and well-being: the evidence* evidenzia che proprio le persone, con le loro potenzialità e capacità, sono le risorse chiave della società della conoscenza: gli investimenti nella loro salute, informazione e formazione, costituiscono un fattore critico. «Il "benessere individuale" (*well-being*) in questa prospettiva non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, ma un "processo" nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo; le condizioni di povertà o di eguaglianza sono opportunità che risiedono nello spazio di vita e di azione degli individui e delle società. La società cessa di essere equa se non garantisce a tutti i suoi cittadini un livello

minimo di quelle opportunità che sono enunciate nella lista delle capacità» (Alessandrini, Mallen p. 39).

In questo quadro, assumono un nuovo ruolo i cittadini e la società civile. Come sostiene Margiotta (2013) si può parlare di un "*welfare* attivo e plurale", un *welfare* delle capacitazioni che trova le sue fondamenta nel principio di "cittadinanza societaria", dove il soggetto pubblico garantisce agli attori coinvolti la possibilità di agire in base a regole eque e solidali che riconoscano la libertà di partecipazione ed espressione del talento, senza andarsi a sostituire agli attori stessi.

Mortari (2008) «sostiene che la problematicità del vivere contemporaneo rende evidente la necessità di riquilibrare i contesti di vita, sia quelli materiali sia quelli immateriali, obiettivo questo che presuppone nuove forme di politica, ossia agita dai cittadini, non semplicemente rappresentata» (p. 5). Questo implica un'assunzione di responsabilità politica da parte dei cittadini che trova espressione nella "cittadinanza partecipata". Mortari (2008) continua affermando che per realizzare esperienze di educazione alla partecipazione democratica efficaci è necessario

valorizzare le “pedagogie dell’impegno” che trovano base in quella che viene definita *experiential education* «che comprende tutte quelle attività educative che si fondano sul principio secondo il quale la possibilità di promuovere un apprendimento significativo è favorita dal costruire situazioni di apprendimento non astratte, ma radicate nell’esperienza ordinaria (*real-life setting*)» (p. 63). Affinché questo porti allo sviluppo di competenze sociali e politiche è opportuno adottare i principi del *collaborative learning*, il cui obiettivo è lo sviluppo delle competenze collaborative in cui ciascuno cerca di raggiungere risultati e trovare soluzioni significative, non solo per se, ma anche per gli altri. L’obiettivo è quello di contribuire a creare comunità di pratica e di apprendimento al centro delle quali vi sia il rispetto e la responsabilità in un’ottica di cura che possa favorire atteggiamenti collaborativi.

La società della conoscenza richiede una *governance* che sappia rispondere all’incertezza mobilitando il maggior numero di punti di vista possibile, per esaminare i valori e i sistemi che danno forma alle politiche pubbliche e alle scelte istituzionali. Le persone devono avere la possibilità di agire anche attraverso una *governance* della salute e del benessere condivisa, per la quale i singoli attori e le istituzioni lavorino insieme al fine di creare un sistema sociale e un ambiente che permetta a tutti di essere in buona salute (Ruger 2010).

«Il benessere sta diventando sempre più una pratica culturale e politica. Essa appare sempre meno una promessa legata a un futuro prestabilito e fuori dalla portata della persona, [...] implica protagonismo della persona mediante l’esercizio della libertà e della scelta responsabile. Il diritto a stare bene sembra più facilmente garantibile ed esercitabile, diventa meno inaffidabile, più umano, più quotidiano e realizzabile oltre che meno quantitativo e maggiormente incentrato sulla qualità dell’esperienza umana e dei contesti. Sempre meno si identifica con l’assenza di malessere e sempre più con la possibilità che la capacità di vivere in maniera più ampia, profonda e significativa sia una dimensione soggettiva della propria esistenza» (Parricchi 2017, p. 18).

Riprendendo il tema della cittadinanza partecipata e attiva, in relazione alla ricerca educativa, come sostiene Viganò (2007), quest’ultima «può essere intesa come risorsa al fine di promuovere sia l’educazione dei cittadini ad una partecipazione libera, autonoma e responsabile alla vita della comunità civile sia il governo dei processi di riforma e aggiornamento delle istituzioni democratiche nelle mutate condizioni storico-sociali, a vantaggio della costruzione di una società rispettosa dell’uomo e dei suoi diritti di cittadinanza» (p. 62).

Conclusione

La capacità di imparare nell’arco di tutta la vita, intesa come sviluppo e valorizzazione delle proprie competenze e come formazione di personalità aperte, curiose intellettualmente e attente, acquista un valore centrale nella generazione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze (Alessandrini 2017). È questo il nodo centrale per la partecipazione del soggetto quale attore-autore dei processi decisionali della comunità e della vita sociale, in qualità di persona capace di leggere la realtà, comprenderla e quindi trasformarla per scopi umani (Costa 2017).

Nell’odierna società lo sviluppo umano in chiave “capacitativa” si traduce anche nella costituzione di una comunità educante fortemente connessa con le risorse umane e sociali del territorio (Costa 2017).

In tema di salute, l’obiettivo per l’intera umanità è il raggiungimento del miglior

stato di salute e che costituisce uno dei diritti fondamentali di ogni essere umano, quali che siano il suo sesso, la sua razza, la sua religione, le sue opinioni politiche, la sua condizione economica e sociale (WHO 1986). Il concetto di salute può anche essere riletto alla luce di ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare, ovvero nella prospettiva delle capacità umane (Sen 1985; Nussbaum, Sen 1993) che devono essere accresciute per produrre salute o, laddove compromesse, ripristinate con interventi di cura. La salute di fronte alla quale siamo, o dovremmo essere, tutti eguali, è dunque una risorsa della vita quotidiana di pertinenza non esclusiva del settore sanitario. I requisiti della stessa devono essere visti in un'ottica intersettoriale e promossi al fine di mantenere, promuovere o migliorare lo stato di salute di ciascuno.

Come sostiene Alessandrini, in un'ottica "capacitativa", le «dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo [...] contribuiscono, se promosse, a definire il senso della *dignità di ogni individuo* nei contesti sociali [...] e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono e devono essere *oggetto di sviluppo attraverso la formazione*» (Alessandrini, Mallen 2020, p. 39).

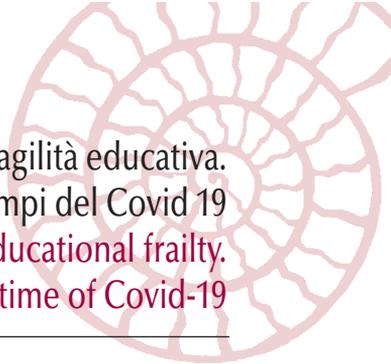
Nell'attuale momento di re-start post Covid-19, portare l'attenzione al ruolo delle strategie di *gender* potrebbe essere importante per attraversare i cambiamenti e stare nelle trasformazioni in modo progettuale, ma anche per generare innovazione, attraverso pratiche di comportamento e strumenti di progettualità idonei alle diverse situazioni (Lori 2014). Garantire un'adeguata formazione e informazione in tema di ambiente, salute e qualità della vita, anche creando nuovi "luoghi" di dialogo, confronto, partecipazione e ricerca, che possano portare ad un *empowerment* delle donne, è fondamentale.

Le autorità e realtà pubbliche possono svolgere un ruolo fondamentale facendo nascere strutture adatte a facilitare la partecipazione del pubblico e favorire l'*empowerment* delle donne in tema di ambiente e salute in chiave "capacitativa". Si rende necessaria la continua ricerca di nuovi contesti, ambienti e strumenti per l'educazione affinché tutti possano essere coinvolti nel processo educativo e di formazione (Dozza, Chianese 2012).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., Mallen, M. (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando Editore.
- Alessandrini, G. (2017). Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 19-30.
- ASVIS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. Retrieved December 15, 2020, from https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020-Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf
- Braga, C. (2015). Smart cities e Societal challenges. Tra inclusione sociale e crisi occupazionale. In I. Beretta (Ed.), *L'umanesimo della Smart City. Inclusione, innovazione, formazione* (pp. 59-72). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Braga, C. (2018). *Donne, ambiente, salute. Formazione, smart city e comunicazione. Verso un centro studi di genere*. Milano: EduCatt.
- Calaprice, S. (2010). Le ragioni che portano la pedagogia ad occuparsi di giovani e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 2, 253-255.
- Cinquepalmi, M. (2015). *Cambiamento climatico, il ruolo delle donne*. Retrieved December

- 15, 2020, from <http://www.vita.it/it/article/2015/12/09/cambiamento-climaticoil-ruolo-delle-donne/137660/>.
- Costa, M. (2016a). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78.
- Costa, M. (2016b). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2017). La *governance* capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 165-178.
- De Marchi, B., Pellizzoni, L., Ungaro, D. (2001). *Il rischio ambientale*. Bologna: Il Mulino.
- Dozza, L., Chianese, G. (2012). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*. Milano: Franco Angeli.
- Iavarone, M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iori, V. (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- IPSOS (2020). *L'Italia ai tempi del Coronavirus*. Retrieved December 15, 2020, from <https://www.ipsos.com/it-it/litalia-ai-tempi-del-coronavirus-9deg-aggiornamento>.
- Malavasi, P., Giuliadori, C. (2016). *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente educazione allo sviluppo sostenibile responsabilità sociale, in Iavarone M. L., Minerva F., Orefice (Eds), *Pedagogia dell'ambiente 2017 tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2013). Dal *welfare* al *learnfare*: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 25-70). Milano: Giuffrè.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M., Sen, A. K. (1993). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.
- Parricchi, M. (2017). Il benessere: definizione e questioni educative. in M. Parricchi (Ed), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 13-25). Milano: Franco Angeli.
- Ruger, J. P. (2010). *Health and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Save The Children (2020). *Le Equilibriste: la maternità in Italia*. Retrieved December 15, 2020, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/le-equilibriste-la-maternita-italia-nel-2020.pdf>.
- Scott, L. (2020). *Economia doppia x il pamphlet*. Milano: Rizzoli.
- Sen, A. K. (1985). *Capabilities and commodities*. Amsterdam: Elsevier.
- Sen, A. K. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Viganò, R. (2007). Ricerca educativa e cittadinanza. In G. Vico (Ed), *Orientamenti per educare alla cittadinanza* (pp. 55-66). Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi, M. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- WHO (1986). *La Carta di Ottawa per la Promozione della Salute – The Ottawa Charter for Health Promotion – 1° Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*. Ottawa, Ontario, Canada: 17-21 novembre 1986.
- WHO (2014). *Smart governance for health and well-being: the evidence*. Retrieved December 15, 2020, from <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/smart-governance-for-health-and-well-being-the-evidence-2014>.



Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa.
Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19
Pedagogy, climate change adaptation, educational frailty.
A meaning of sustainable development at the time of Covid-19

Sara Bornatici

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – sara.bornatici@unicatt.it

ABSTRACT

Sustainable development compares with the experience of Covid 19. The severe health, economic and social crisis generated by the pandemic has changed global scenarios and dramatically affected, the implementation of the Sustainable Development Goals, forcing individuals and communities to reflect on the need to build a healthier and more resilient world. The UN testifies that even in this time of crisis the natural environment has been subject to an alarming process of degradation, exacerbating previous inequalities and injustices. The global community is called to face the climate crisis and to consider -as undeferrable- the issue of adaptation to climate change in its various dimensions. The essay, through the results of a project of Alta Scuola per l'Ambiente-Università Cattolica del Sacro Cuore, aims to demonstrate how training in climate adaptation can become a prolific object of theoretical reflection and practical intervention by Education.

Lo sviluppo sostenibile fa i conti con l'esperienza del Covid 19. La severa crisi sanitaria, economica e sociale generata dalla pandemia ha mutato gli scenari globali, incidendo in modo significativo anche sull'attuazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile ed imponendo a singoli e comunità di riflettere sulla necessità di costruire un mondo più sano e resiliente. L'Onu documenta come in questo periodo di crisi l'ambiente naturale abbia continuato a deteriorarsi in maniera allarmante, esacerbando disuguaglianze e ingiustizie già esistenti. La comunità globale è chiamata ad affrontare la crisi climatica e a considerare come non rimandabile il tema dell'adattamento nelle sue diverse dimensioni. Il saggio, attraverso le risultanze di un progetto dell'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, esplora come la formazione all'adattamento climatico possa divenire oggetto fecondo di riflessione teorica e di intervento pratico da parte della pedagogia.

KEYWORDS

Pedagogy, Education, Sustainable Development, Educational Frailty, Climate Change Adaptation.
Pedagogia, Educazione, Sviluppo Sostenibile, Fragilità Educativa, Adattamento Climatico.

1. Adattamento climatico, educazione

L'indagine Ipsos *Earth day 2020: How does the world view climate change and Covid-19?* (IPSOS, 2020) documenta come, per più di 20000 persone intervistate, nella ripresa economica dopo il Covid 19 sia importante dare priorità al tema dei cambiamenti climatici, obiettivo 13 dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (United Nations 2015). La vicenda legata alla pandemia ci consegna comunità per molti aspetti più fragili e vulnerabili; i modelli di vita di gran parte delle società mondiali hanno subito importanti trasformazioni che chiedono di ripensare tanto i sistemi di *governance* quanto le azioni individuali.

Si tratta di uno scenario che prefigura rilevanti impatti sanitari e sociali.

Affrontare il Covid 19 è un'importante priorità che invita al contempo a considerare come gettare le basi per un futuro sostenibile, per una nuova e inedita "normalità". Si tratta di un tema non solo medico ed economico, ma anche pedagogico, educativo, formativo che configura una dimensione fondante della convivenza uomo-natura, nel segno di scelte consapevoli, orientate a uno sviluppo equilibrato (United Nations 2015). Il Rapporto del Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente (UNEP 2020) segnala sotto diversi aspetti il peggioramento delle condizioni del pianeta; la complessità del nostro tempo mette in luce la necessità di educare a considerare quali non procrastinabili alcuni temi di cui l'umanità è principale responsabile: il mutamento del clima, l'inquinamento, la scomparsa della biodiversità.

Da un lato l'ampia restrizione degli spostamenti intervenuta con il lockdown generalizzato legato al Covid 19 ha facilitato la riduzione del trasporto aereo, dei viaggi su strada e in generale del trasporto terrestre; ciò ha avuto come effetto una diminuzione delle emissioni di anidride carbonica, tuttavia ancora inferiore al 7,6% di riduzione annua necessaria per limitare il riscaldamento globale a 1,5 ° C (UN 2020, p. 20).

Per un altro verso, l'impatto a lungo termine della pandemia sul riscaldamento globale sarà strettamente connesso sia alle azioni intraprese a livello di *governance* nel supportare una trasformazione prospettica per rendere più eque e resilienti le economie, sia alla capacità di ciascuno di pensare secondo una logica di adattamento quale insieme di azioni volte a «gestire gli impatti dei cambiamenti climatici riducendo la vulnerabilità e l'esposizione ai suoi effetti dannosi e sfruttando qualsiasi potenziale benefico» (IPCC 2018, p. 51). La comunità scientifica ha avvertito che il pianeta raggiungerà nei prossimi anni un punto di non ritorno. Il riscaldamento globale diventerà catastrofico e irreversibile.

In questa prospettiva accanto al tema della mitigazione, occorre considerare con attenzione la necessità di adottare strategie globali di adattamento per rafforzare la tenuta socio-economica dei territori e delle comunità di fronte al peso degli eventi naturali cui sono esposte.

In risposta alle emergenze umane e ambientali risultano necessari una trasformazione dei nostri modi di pensare e agire e un cambiamento di stili di vita nel segno della responsabilità e della reciprocità. Si tratta di ripensare, in chiave generativa a nuovi obiettivi di apprendimento, nuovi valori e comportamenti, affrontando quegli "ostacoli sistemici" che impediscono la costruzione di società più sostenibili (Unesco 2017, p. 6).

Il più noto trattato internazionale legalmente vincolante sul cambiamento climatico è il *Paris Agreement* del 2015, nel quale si individua nel *climate change* un motivo di preoccupazione per la sopravvivenza dell'intera umanità, e si pone a tema l'importanza dell'educazione, della formazione e della partecipazione a tutti i livelli sulle questioni trattate (art.12).

L'intesa negoziale indica altresì nel rafforzamento della capacità di adattamento, nella promozione della resilienza a questi cambiamenti e nei principi di equità e responsabilità le risposte più efficaci e progressive alla minaccia del cambiamento climatico (art. 2).

In tale contesto la riflessione pedagogica è chiamata in causa, *iuxta propria principia*, per confrontarsi con la capacità di resilienza delle persone più deboli e vulnerabili, spesso sottoposte ad esperienze prolungate di povertà ecologica, soprattutto in situazioni di emergenza climatica e sanitaria quale quella attuale.

Affrontare i problemi ecologici significa investire sull'educazione, secondo una prospettiva multidisciplinare. Alla pedagogia spetta il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità.

Accostare il tema dell'adattamento ai cambiamenti climatici secondo una prospettiva pedagogica formativa significa altresì intenderlo come opportunità di crescita collettiva, investimento economico e politico, presupposto indispensabile per operare cambiamenti emblematici nel segno della sostenibilità. I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità.

La necessità di elaborare strategie e risposte educative adeguate ai problemi del presente chiede di immaginare percorsi più sistematici, meno emergenziali, capaci di orientare il comportamento nella direzione dell'impegno personale e collettivo; il tema dei cambiamenti climatici sollecita la pedagogia ad un'interpretazione che «promuova reciprocità fra il cognitivo e l'emozionale così che una rinnovata consapevolezza delle loro differenze possa condurre all'acquisizione di inedite possibilità esistenziali» (Malavasi 1998, p. 228). L'intenzionalità progettuale che consente di proporre strategie di adattamento al *climate change* chiama ciascuno a una nuova ricerca di senso, chiede di stabilire inediti rapporti nel segno della reciprocità relazionale e di contributi positivi e arricchenti, forieri di scelte consapevoli.

Si tratta di produrre una nuova cultura educativa, un orizzonte aperto a molteplici contributi in cui fare incontrare prospettive inattese così da considerare che indagare il tema dei cambiamenti climatici significa ritenere centrale la questione della *cura* che attraversa e riempie di senso le nostre vite (Mortari, 2018), alimentandole e conservandole anche nella fragilità e vulnerabilità.

2. Il Progetto Clic Plan 2: CLIma in Cambiamento

Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, nell'ambito del progetto CLIC PLAN 2¹ ha inteso elaborare, sulla scia di quanto già realizzato in precedenza sul Lago di Garda, un modello di Piano locale di adattamento partecipato per territori lacustri attraverso azioni pilota su tre comuni della sponda bresciana del Lago di Iseo.

1 L'acronimo CLIC PLAN è riferito alla ricerca *CLIma in Cambiamento. Piano Locale di Adattamento per comuni lacustri in territorio subalpino con forte vocazione turistica*, condotta dall'Università Cattolica del Sacro Cuore. Il contributo pedagogico si è focalizzato sulla promozione nelle comunità locali di un pensiero riflessivo per far fronte, in modo responsabile, agli impatti del degrado climatico.

A tal fine, dopo un'iniziale ricognizione sugli scenari rispetto all'impatto dei cambiamenti climatici nei territori lacuali coinvolti, attraverso un approccio pedagogico di tipo narrativo e riflessivo, sono stati attivati percorsi formativi e partecipativi per aumentare la consapevolezza dei rischi cui la comunità è esposta, ragionando sulle vulnerabilità del contesto locale per poi costruire insieme *soft solutions* di adattamento di tipo *bottom-up*.

«Teatro di un'azione euristica transdisciplinare nella prospettiva della resilienza e della capacitazione all'adattamento climatico» (Sandrini 2019, p. 1232), il progetto si è proposto di creare un circolo virtuoso per generare consapevolezza e comprensione pubblica attraverso un'efficace comunicazione scientifica integrata con elementi pedagogici.

La scelta di procedere con un approccio integrale e partecipativo poggia sulla convinzione delle grandi implicazioni educative e sociali della questione climatica: alla comunità è stato chiesto di assumere una responsabilità collettiva nell'individuare proposte e comportamenti di adattamento ai cambiamenti climatici per abitare in modo competente il proprio territorio. Ciò per consentire di promuovere migliori standard di qualità della vita per la crescita personale, sociale e organizzativa: una nuova consapevolezza per la centralità della questione ecologica deve essere sorretta da un orientamento valoriale fondato sul confronto, il rispetto e il dialogo. La dimensione collegiale e collaborativa e lo sviluppo di *skills* connesse all'intelligenza pratica sono elementi fondamentali con cui ci si è confrontati secondo un disegno educativo. «Da qui il richiamo ad una nuova economia dello sviluppo umano che abbia come obiettivo la promozione del benessere e della crescita e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo» (Alessandrini 2014, p. 21).

La situazione di pandemia ha chiesto di riprogettare, avvalendosi della modalità a distanza, l'intero percorso. La formazione ha preso le mosse da un *focus group online* iniziale, attraverso il quale si è ragionato sulle vulnerabilità del contesto locale, raccogliendo le percezioni dirette e le idee dei rappresentanti della società civile, ognuno con la propria specifica competenza e consapevolezza rispetto ai fenomeni dei cambiamenti climatici. Ci si è proposti di accogliere un «procedere esplorativo che alterna, integra, associa sguardi, congetture, conclusioni di sfondo e attenzioni alla soggettività biografica di ciascuno» (Demetrio 2012, p. 19) chiamando in causa un impegno educativo per una cittadinanza solidale, plurale e interconnessa.

La fase successiva del progetto Clic Plan 2, tesa ad individuare politiche e buone pratiche di adattamento specifiche per il territorio interessato, si è rivelata un'importante occasione per «riflettere coscientemente sul significato degli attuali modelli di consumo e di produzione e sui processi di educazione e sensibilizzazione per renderli coerenti con la dignità umana» (Francesco 2019).

Il confronto tra i partecipanti al focus group, animato a favore del bene comune e di un cambiamento di prospettiva, ha generato interessanti proposte di adattamento, aumentando la consapevolezza dei rischi cui la comunità è esposta, ma al contempo generando l'idea che ognuno possa contribuire a rafforzare la resilienza del proprio territorio e della comunità.

Il progetto, tutt'ora in corso, prevede un evento finale di disseminazione: l'intento è mettere a disposizione dei territori stimoli e contesti che «inducano ad una riflessività trasformativa, ovvero la capacità di rielaborare pensieri, riflessioni, opinioni sulla base delle esperienze di apprendimento continuo» (Costa 2014, p. 49).

Qual è il guadagno per la riflessione pedagogica? Sviluppare un pensiero ri-

flessivo sulle emergenze ambientali è una via per alimentare il senso di comunità attraverso un impegno progettuale; testimonia un approccio generativo e di cambiamento nel segno della sostenibilità, dice il prendersi cura dell'altro e del proprio territorio «nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo» (Margiotta 2017, p. 448).

3. Infanzia, fragilità, cambiamento climatico

I docenti che hanno preso parte al focus group nell'ambito del progetto Clic Plan 2 hanno segnalato come i cambiamenti climatici consentano in alcuni momenti dell'anno di fruire di tempi e spazi all'aperto precedentemente non accessibili. Allo stesso tempo le ondate improvvise di calore hanno evidenti ripercussioni sulla concentrazione e sul sereno svolgimento delle lezioni dentro e fuori dall'aula, minacciando il benessere fisico e mentale degli alunni.

Esiste ampio consenso scientifico sul fatto che il cambiamento climatico farà aumentare la frequenza di siccità, inondazioni, eventi meteorologici estremi. Queste minacce, secondo l'Unicef (2015) configureranno importanti rischi per l'infanzia nei prossimi decenni: gli impatti sopra descritti potranno distruggere o rendere inagibili infrastrutture essenziali per il benessere dei bambini, comprese le scuole, le strutture sanitarie e i trasporti. Siccità e inondazioni possono danneggiare i raccolti, contaminare le riserve idriche e spesso sovrapporsi ad aree di elevata povertà e scarso accesso ai servizi essenziali.

Il percorso che il mondo sceglie adesso segnerà in modo indelebile il domani delle giovani generazioni: le modalità con cui comunità e i governi pianificheranno e risponderanno oggi agli impatti del cambiamento climatico attraverso politiche e azioni pratiche avrà un effetto duraturo e per taluni aspetti irreversibile sul vivere futuro. I bambini sono i meno responsabili per il cambiamento climatico in atto, ma sarà lasciato a loro sopportare il peso delle sue conseguenze. Di là dal configurare un fenomeno in via esclusiva fisico, il tema è denso di questioni etiche, filosofiche e pedagogiche; è una questione di equità, che chiama in causa lo sviluppo sostenibile e i diritti umani e chiede di educare ad una nuova alleanza tra umanità ed ambiente per «promuovere, accompagnare e far prosperare reti, progetti, percorsi, azioni educative rivolte alla cura della casa comune» (Malavasi 2020, p. 4).

Lo scenario appena descritto sollecita la pedagogia a considerare per un verso il tema dell'infanzia quale categoria più vulnerabile esposta al *climate change*, e per un altro il ruolo strategico che bambini e adolescenti possono assumere nelle decisioni odierne sulle risposte ai cambiamenti climatici, tenuto anche conto che, per aspettativa di vita, avvertiranno questi effetti per un periodo di tempo più prolungato degli adulti. Si tratta di attivare conoscenze adeguate, un'*alfabetizzazione climatica* su cui innestare percorsi formativi per potenziare la resilienza, investire sull'infanzia come parte attiva dei piani nazionali sull'adattamento; solo una corretta formazione sui ruoli e sulle responsabilità di ciascuno potrà aprire la strada alla trasformazione.

Affrontare il cambiamento climatico richiede un'azione a tutti i livelli della società, dai cittadini, agli educatori, ai responsabili delle politiche e alle imprese. Promuovere la consapevolezza, il rafforzamento delle capacità e l'innovazione aiuta le comunità a ridurre le emissioni di gas serra e ad adattarsi efficacemente ad eventi naturali estremi.

Coinvolgere e responsabilizzare i bambini oggi pone le basi per una cultura

della sicurezza, della gestione del rischio e della sostenibilità ambientale per rispondere alle sfide ecologiche, sociali ed economiche di un ambiente in evoluzione. Di fronte agli impatti inevitabili per la prossima generazione, l'adattamento incentrato anche sull'infanzia è un aspetto ineludibile della risposta globale (Child Center Adaptation 2015).

Nello specifico, è importante interrogarsi sul significato del fare educazione quando il clima intorno a noi cambia. Cosa significa pensare alla scuola quando l'ambiente circostante si modifica e rende fragili i territori? Quali possibilità e limiti?

L'Agenda 2030 ricorda come un'istruzione di qualità sia una componente necessaria della capacità di adattamento; la Nuova Agenda Strategica dell'UE 2019-2024 evidenzia tra le priorità per il prossimo quadro politico la costruzione di «un'Europa verde, equa, sociale e a impatto climatico zero» (2019, p.3), capace di aumentare la resilienza rispetto alle catastrofi naturali anche attraverso la solidarietà attiva e la messa in comune delle risorse.

In via preliminare è necessario riflettere criticamente su *come* "insegnare il cambiamento climatico" alle generazioni che più di tutte nei prossimi anni dovranno affrontarne le conseguenze sempre più intense. Se, come afferma Gallezani (2019, p. 23) «l'ambiente umano e quello naturale continuano a degradarsi insieme, ma data la loro stretta interconnessione sta alla nostra specie introdurre quei cambiamenti necessari per invertire la tendenza e far sì che i due sistemi si sostengano reciprocamente», è necessario rivedere criticamente l'assetto progettuale dell'educazione al *climate change*, individuando e sperimentando strategie idonee; si tratta di sviluppare oltre alle conoscenze di tipo dichiarativo e procedurale anche competenze trasversali quali quelle comunicative metacognitive personali e sociali. Dare vita ad una civiltà umana realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale che chiama in causa le giovani generazioni; in un quadro di collaborazione tra famiglia, scuola e territorio improntato alla cura e alla responsabilità, esse possono trovare nell'adattamento ai cambiamenti climatici *nuove chiavi di comprensione della vita*. Per muovere in questa direzione è indispensabile considerare il valore della *co-progettazione*, per elaborare «progetti educativi condivisi, mettendo a confronto le rispettive culture educative e perseguendo l'obiettivo della coerenza degli interventi» (Pati 2019, p. 81) nel segno di una rinnovata cultura partecipativa.

Un territorio per prosperare deve saper progettare percorsi educativi intenzionali e competenti frutto dell'intelligenza e dell'impegno corale, nella specificità dei propri ruoli anche istituzionali.

Un altro interrogativo riguarda il *dove* educare l'infanzia ai cambiamenti climatici: i luoghi della scuola vanno rivisitati, come ci insegna la recente emergenza della pandemia e come documentano numerosi studi sull'*otdoor education* (Birbes 2018). Aiutare i bambini a gestire il rischio, incoraggiarli ad accogliere le sfide e a proporre nuove soluzioni di adattamento al cambiamento climatico deve prendere le mosse anche da un rinnovato rapporto con il fuori (Guerra 2014): cogliere i segni della sostenibilità, leggere le possibilità di adattamento che il territorio stesso offre, assume per ogni persona non solo il significato di uno sguardo prospettivo ma un'intenzione, una proiezione di sé che si sostanzia anche nel valorizzare e comunicare buone prassi orientate all'abitare con saggezza il pianeta. Questo richiede una progettualità sostenibile fondata sul dialogo, sulla messa in comune di conoscenze ed esperienze: si tratta di una responsabilità individuale e comunitaria che, declinata in azioni e misure concrete, educa, orienta il processo di crescita e pone le basi per la costruzione di un mondo più solidale e aperto, capace di accogliere contaminazioni e differenze. È importante in una lo-

gica di sostenibilità ridefinire il rapporto tra marginalità e potere, tra generazioni e saperi accogliendo la sfida lanciata da nuovi luoghi e spazi che, orientati in maniera educativa, sono potenzialmente portatori di conoscenze valori che possono contribuire allo sviluppo di comportamenti ecologicamente e socialmente responsabili.

Un approccio centrato sull'adattamento dei bambini al *climate change* fa emergere non solo l'importante tema del rafforzamento del loro benessere, ma anche l'istanza della *partecipazione alla ricerca di senso dell'agire umano*.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza pone a tema il diritto dei minori di essere ascoltati e a partecipare alle decisioni che li riguardano. Co-costruttori e agenti attivi nello stabilire relazioni con gli adulti e con il gruppo dei pari, i più piccoli contribuiscono attivamente alla qualità della vita propria e di quella altrui. Diverse evidenze in ambito scientifico, tuttavia, documentano che spesso le generazioni più giovani non sono adeguatamente incluse nei processi decisionali a livello globale, e i tentativi per facilitare la loro partecipazione sono sovente solo di facciata e simbolici.

È irrinunciabile al proposito progettare un cammino pedagogico che consideri l'infanzia parte attiva nell'adattamento al cambiamento climatico, aiutando i più piccoli ad esprimere i propri pensieri, ad impegnarsi in attività significative che consentano loro di far germogliare e condividere proposte innovative, di prepararsi al meglio per far fronte a futuri shock climatici e diventare più resilienti. In questo contesto l'elaborazione pedagogica e l'azione didattica sono chiamate, di là da qualsiasi riduzione strumentale, ad individuare indicazioni azioni che sostengano attraverso un corretto approccio ai cambiamenti climatici la crescita e la formazione umana disegnando un'innovativa prospettiva euristica. Al centro del dibattito devono essere posti elementi di novità che riconoscano l'urgenza delle sfide future e si collochino ad una giusta distanza dal razionalismo, del sentimentalismo. È chiesto un cambio di paradigma, un mutamento profondo che faccia spazio a modelli in cui solidarietà, uguaglianza e cooperazione siano cifre emblematiche del vivere comune.

La complessità dei problemi che riguardano la sopravvivenza del pianeta necessita una prospettiva «capacità di guardare al di là degli steccati generazionali. per affermare il diritto alla vita dignitosa per ogni persona e il diritto al futuro» (Milani 2019, p. XXIV).

4. Conclusioni

La studiosa M. Ojala (2012) nel sottolineare il fondamentale compito della comunità nell'educazione al *climate change* e alle sue dimensioni scientifiche e sociali, invita a considerare la valenza formativa della *speranza*, concetto complesso ma cruciale per affrontare le proprie preoccupazioni senza sperimentare un ridotto benessere e un aumento di sentimenti quali il fallimento o l'impotenza. Il termine speranza, come interpretato da Ojala (2017) non allude ad un ottimismo irrealistico o ad un minore impegno personale che rischia di non generare apprendimenti trasformativi o di fornire soluzioni estemporanee, ma apre la riflessione all'azione, al sentirsi chiamati a custodire e migliorare l'esistenza con responsabilità.

L'autrice ipotizza che le persone molto fiduciose siano disposte a ricevere informazioni sui reali impatti dei cambiamenti climatici e ad agire in modo più costruttivo e prospettico attraverso comportamenti ecologicamente competenti e impegnati.

Si tratta di correlare questo costrutto ad una nuova educazione allo sviluppo sostenibile, un'educazione al futuro che consenta di affrontare, secondo una logica trasformativa, anche i temi che recano in sé maggiore preoccupazione; emerge la necessità che le giovani generazioni evitino la resistenza ai fatti e affrontino le difficili emozioni connesse alla prefigurazione degli scenari riguardo al clima.

Alla pedagogia, scienza teorico pratica, «scienza dell'impegno e dal forte ruolo sociale» (Dato 2019, p.136) è chiesto di assumere un'alternativa all'attuale *mainstream* caratterizzato in prevalenza da un antropocentrismo forte e dello sfruttamento indiscriminato delle risorse che hanno portato a trascurare «i bisogni e le aspirazioni della mente e dell'animo umano» (Morin 2018, p.127); i cambiamenti climatici, letti come una sfida aperta alle istanze della speranza e del futuro, possono aiutarci a risignificare la relazione tra persona e ambiente naturale, riscoprendo il valore formativo insito nella biosfera.

Assumere il discorso educativo come catalizzatore per rispondere alle sfide climatiche globali, comporta interpretare i cambiamenti che denotano l'attuale complessità, sottende il padroneggiare conoscenze approfondite mutuandole da altri ambiti di sapere, chiede di formare con competenza le risorse umane e di alimentare il desiderio di impegnarsi attivamente per il bene comune.

È chiamata in causa una tensione pedagogica capace di spostare il senso di un umanesimo fondato sull'idea che etica e valori derivino direttamente dall'interno di ogni individuo (inteso come Dio di se stesso e del creato) verso una visione che ci faccia percepire quanto la nostra stessa sopravvivenza sia legata alla cura che dobbiamo essere in grado di porre verso tutto ciò, di vivente e non, che abita con noi il pianeta Terra (Harari 2017).

La promozione di coscienze responsabili esige un costante riferimento ad un sistema di valori teso a sviluppare la cura per la vita, il dialogo, il sostegno all'altro e un atteggiamento di rispetto nei confronti del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *“La pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Birbes, C. (Ed.) (2018). *Outdoor education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Child Center Adaptation (2015). *Realising children's rights in a changing climate*. Retrieved March 20, 2021, from <http://www.childreninachangingclimate.org>.
- Consiglio europeo (2019). *Una nuova Agenda strategica 2019-2024*. Retrieved March 19, 2021, from <https://www.consilium.europa.eu/media/39937/a-new-strategic-agenda-2019-2024-it.pdf>.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, XII, 3, 41-54.
- Dato D. (2019). Lavoro e formazione: ripensare le parole nella comunicazione intergenerazionale. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 129-138). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio, D. (2012). Due e più motivi in uno. In B. Mapelli, S. Olivieri Stiozzi (Eds.), *Uomini in educazione* (pp. 19-32). Milano: Stripes.
- Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco ai partecipanti alla conferenza sul clima delle Nazioni Unite*.
- Gallerani, M. (2019). L'abitare etico tra cura e prossemicità. In M. Gallerani, C. Birbes (Eds.), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali* (pp. 23-54). Bergamo: ZeroSeiup.

- Guerra, M. (Ed.) (2016), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- IPCC, Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). *Global Warming of 1.5°C*. Geneva, Switzerland. Retrieved March 19, 2021, from <https://www.ipcc.ch/sr15/>.
- IPSOS (2020). *Earth day 2020: How does the world view climate change and Covid-19?* Retrieved March 19, 2021, from <https://www.ipsos.com>.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 447-457.
- Milani L. (2019). Trent'anni della convenzione. Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e deontologia professionale. In L. Milani (Ed.), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. XV-XXV). Bari: Progedit.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Olivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. progetti e proposte per il cambiamento* (pp.71-88). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Ojala, M. (2012). Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change? *International Journal of Environmental & Science Education*, 7, 537-561.
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures: The journal of policy, planning and futures studies*, 94, 76-84.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Sandrini, S. (2019). Formazione e adattamento climatico: percorsi partecipativi. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 1232-1244). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Unicef (2015). *Unless. We act now. The impact of climate change on children*. Retrieved March 20, 2021, from <https://www.unicef.org/reports/unless-we-act-now-impact-climate-change-children>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- United Nations Environment Program (2020). *Emissions Gap Report 2020*. Nairobi. Retrieved March 20, 2021, from <https://www.unenvironment.org/emissions-gap-report-2020>.
- United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020* in <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>.
- Vaghri, Z. (2018). Climate Change, An Unwelcome Legacy: The Need to Support Children's Rights to Participate in Global Conversations. *Children, Youth and Environments*, 28(1), 104-114. Retrieved March 20, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyou-tenvi.28.1.0104>.



Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni

Generating sustainability at the time of COVID-19. Educational planning, new generations

Teresa Giovanazzi

Università Cattolica del Sacro Cuore – teresa.giovanazzi@unicatt.it

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has overwhelmed our lives, catching us unprepared and putting us in front of our frailties. Education represents the potential value for radically changing the world, as it is stated in the UNESCO 2020 report *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. It is about seizing the opportunity to reflect on the organization of educational institutions and learning environments. An opportunity that implies a new design perspective on the relationship between man and the environment, from the viewpoint of integral ecology. Innovation in educational practices lies within the framework of sustainable and supportive development for the whole of humanity, as declared in the 2030 Agenda. Pursuing objectives to generate sustainability in educational processes requires rebuilding the relationship with the other and acting with responsibility, starting from the new generations, in the sign of universal fraternity and care for the common home.

La pandemia da COVID-19 ha travolto la nostra vita, cogliendoci impreparati e ponendoci di fronte alle nostre fragilità. L'educazione rappresenta il valore potenziale per cambiare radicalmente il mondo, come emerge nel rapporto dell'UNESCO 2020 *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Si tratta di cogliere la possibilità di riflettere sull'organizzazione delle istituzioni educative e degli ambienti di apprendimento. Un'opportunità che implica un nuovo sguardo progettuale nel rapporto tra uomo e ambiente, nella prospettiva dell'ecologia integrale. L'innovazione nelle pratiche educative si colloca nella cornice di uno sviluppo sostenibile e solidale per l'intera umanità, come dichiarato nell'Agenda 2030. Perseguire obiettivi per generare la sostenibilità nei processi educativi richiede di ricostruire la relazione con l'altro e di agire con responsabilità, a partire dalle nuove generazioni, nel segno della fraternità universale e della cura per la casa comune.

KEYWORDS

Sustainability, Integral Ecology, Relationship, Planning, Generations.
Sostenibilità, Ecologia Integrale, Relazione, Progettualità, Generazioni.

1. Fragilità umana. Uno sguardo pedagogico

La pandemia da COVID-19 ha travolto la vita di tutti noi, costringendoci dall'oggi al domani ad un cambio di abitudini, prospettive, modalità di relazione e lavoro, cogliendoci impreparati e ponendoci di fronte alle nostre fragilità. Non mancavano tuttavia i presentimenti di possibili tragedie, osservando come e quanto il comportamento dell'essere umano ferisca continuamente la nostra Terra, sconvolgendo l'esistenza di tutta l'umanità. Papa Francesco ci ricorda che «la pandemia sta continuando a causare ferite profonde, smascherando le nostre vulnerabilità». Occorre «assumere uno spirito creativo» per «trasformare le radici delle nostre infermità fisiche, spirituali e sociali. Potremo guarire in profondità le strutture ingiuste e le pratiche distruttive che ci separano gli uni dagli altri, minacciando la famiglia umana e il nostro pianeta» (Francesco, 2020). In questa situazione di emergenza, assume maggiore importanza l'espansione del concetto di resilienza, inteso come la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, trasformando il mondo esterno per poter trasformare se stessi e, di conseguenza, riorganizzare costruttivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà stesse.

«Sopravvivenza e progresso delle società umane dipendono dalla capacità di trasmettere e di elaborare saperi utili, di coltivare virtù civili per costruire relazioni eque e solidali» (Malavasi, 2017, p. 18). La consapevolezza delle profonde trasformazioni che contraddistinguono il mondo odierno, e in modo repentino l'impatto impresso all'organizzazione sociale dalla pandemia di COVID-19, porta con sé effetti dirompenti sul piano culturale e sui modelli educativi della formazione umana. Muovere dalla dinamicità dei processi di cambiamento in atto, dalla crescente importanza attribuita al ruolo dell'educazione significa promuovere un'approfondita riflessione sulle attuali forme di conoscenza e sugli strumenti necessari per la sua fruizione e trasmissione. Questo comporta l'elaborazione di un nuovo spazio del sapere per poter sviluppare potenzialità umane e ideare un nuovo modo di essere società nello scenario attuale.

Il discorso pedagogico è chiamato a ripensare senza posa il suo statuto epistemologico, approfondendo riferimenti etici ed antropologici per rispondere in modo creativo a nuove sfide educative e bisogni emergenti. Esso si pone come un contenitore di «indicazioni concettuali e metodologiche che tratteggiano un profilo complesso di scienza pratico-progettuale, curvata sui fenomeni sociali nella loro immanenza e contingenza, e nello stesso tempo protesa verso l'orizzonte del senso e dei valori» (Polenghi, Elia, Rossini, 2019, p. XIX).

2. Formazione come processo permanente

La complessità delle problematiche culturali e sociali che interessano il sistema nazionale di istruzione e formazione richiede una *governance* efficace ed efficiente del progetto pedagogico, dell'impianto curricolare e delle prassi metodologico-didattiche da porre in atto all'interno di un contesto sempre più composito, segnato dall'evoluzione della vita sociale e dalle imponenti questioni ambientali. Nell'epoca della frammentazione e del relativismo valoriale, il sapere pedagogico, secondo una disamina critico-ermeneutica, è sollecitato ad interpretare le dinamiche di sviluppo e di formazione dell'*humanum*. Riflettere sui processi formativi connessi con le differenti forme organizzative e stili di insegnamento e di apprendimento per individuare autentiche possibilità educative e, per alcuni aspetti, doverosi rispetto alla situazione creatasi dall'emergenza sanitaria, implica riconoscere anche il valore attribuito all'ambiente.

La formazione è un processo permanente che accompagna l'uomo per tutta la sua vita nella continua tensione a ripensarsi in ogni momento, in relazione alle opportunità e alle esigenze sociali. I nuovi scenari e approcci formativi, affermando la centralità dello sviluppo umano, devono contribuire in maniera profonda a riformulare quanto ruota intorno alla complessa questione della formazione, ai diversi spazi e luoghi deputati all'educazione. «Interpretare il senso (e il sentimento) profondo dell'uomo che si forma» (Gennari, 2001, p. 13) è essenziale in ordine alla civilizzazione e umanizzazione della società nel segno della sostenibilità.

L'insieme dei presupposti teorici, dei significati e delle pratiche che definiscono il termine formazione è assai complesso, ricco di sfaccettature e interpretabile a partire da una molteplicità di punti di vista. È «trasmissione, elaborazione e ristrutturazione individuale del sapere socialmente codificato e necessario, e questo sia nella interazione da una generazione all'altra sia attraverso tutto il corso della vita» (Alberici, 2002, p. 26). In relazione a questo aspetto, risulta necessario evidenziare come le pratiche formative debbano essere accompagnate da un pensare e da una riflessione congruenti all'idea di libertà e autodeterminazione del soggetto, considerato protagonista attivo. Questo rappresenta una possibilità per evitare un adattamento acritico all'esperienza in cui si attenua ogni tensione progettuale, mediante uno sguardo consapevole sulle diverse esperienze per imparare a problematizzarle e a coglierne possibilità e limiti.

La formazione non è mai lineare ma procede per decostruzione e ricostruzione, ispirata a principi di incertezza, tensione, ricerca di una forma che è sempre incompiuta. Non deve essere intesa come attività orientata a dare forma, di conformare gli individui a modelli e ruoli predefiniti di qualsiasi tipo, ma come opportunità offrendo stimoli affinché ciascun soggetto possa "darsi forma", autorealizzarsi ed esprimere tutte le proprie potenzialità nei vari ambienti di vita, acquisendo le competenze necessarie per divenire cittadino responsabile della casa comune.

La ricerca e l'individuazione di risposte adeguate in relazione alle esigenze e ai mutamenti posti dalla società in situazione ancora di emergenza non può risolversi nell'utilizzo di modelli formativi da utilizzare in modo generalizzato, ma anzi comporta un riferimento sistematico alla diversità dei contesti, alle peculiarità e capacità dei soggetti coinvolti, come condizione imprescindibile di ogni processo innovativo. Tra natura e cultura, dimensione materiale e spirituale della vita occorre interrogarsi sui modi e le forme con cui dovranno modificarsi i modelli di insegnamento in coerenza con il mutare delle stesse modalità del sapere e dell'imparare.

La formazione è un «progetto esistenziale al cui centro deve esserci l'uomo nelle sue molteplici dimensioni e possibilità di esplorazione e di comprensione del mondo» (Vischi, 2019, p. 134). È un processo attivo che contempla non solo situazioni strutturate di apprendimento, ma anche tutto ciò che rende autentica un'azione volta alla creazione di nuove trame di conoscenza orientate al valore in cui ciascuno si forma e si trasforma continuamente.

3. Il ruolo dell'educazione per la comunità umana

Nell'affrontare i problemi relativi alla qualità della formazione e le auspicabili aspettative di rinnovamento nelle pratiche educative che si intendono mettere in atto, con riferimento ai cambiamenti socioculturali e ambientali, l'istruzione si

pone come sapere, acquisizione critica di teorie, padronanza di strategie di azione, ma anche di abilità metodologiche e tecniche specifiche.

Le decisioni a livello locale e globale prese oggi nel contesto del COVID-19 avranno conseguenze a lungo termine per il futuro dell'istruzione: hanno da essere orientate da principi condivisi che riconoscano il valore dell'educazione quale potenziale per rimodellare radicalmente il nostro mondo, come emerge nel rapporto del 2020 *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action* redatto dalla Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione istituita dall'UNESCO. Cogliere questa eccezionale opportunità di trasformare il mondo conduce a reimmaginare l'organizzazione delle nostre istituzioni educative e dei nostri ambienti di apprendimento, riflettendo su futuri alternativi e possibili. Secondo una visione umanistica dell'educazione e dello sviluppo, nel documento si sottolinea, tra i vari aspetti emblematici, l'impegno a rafforzare l'istruzione come diritto e bene comune, promuovendo la solidarietà globale per porre fine agli attuali livelli di disuguaglianza.

L'educazione, «che è al contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa nuova missione» (Morin, 2001, p. 73) ed ancor più un'educazione alla sostenibilità può fare la differenza, giocare un ruolo critico e strategico per il cambiamento attraverso l'innovazione nelle pratiche educative. La capacità di generare innovazione scaturisce da un'intenzionale tensione educativa che promuove il valore della cura per le nuove generazioni e la significanza pedagogica dello slancio progettuale rivolto ad accrescere i benefici per la comunità umana nel suo complesso. È un'istanza pedagogica delineare sempre nuovi modelli teorici volti ad assicurare l'adattamento continuo delle prassi educative alle trasformazioni della società. Un'attività di pensiero che ambisca a diventare immediatamente pratica, quale la riflessione pedagogica, è chiamata a elevare il livello di conoscenza critica attuale, favorendo l'implementazione di metodologie in stretta relazione con il cambiamento, promuovendo un progresso autenticamente umano, portando con sé valori di equità e solidarietà, migliorando continuamente i processi di produzione e costruzione di conoscenza.

4. La sostenibilità per trasformare il mondo

Ogni cambiamento implica un cammino educativo orientato a promuovere una cultura della responsabilità e a contribuire a creare società più accoglienti, inclusive e solidali attraverso una sensibilità ai problemi, alla capacità di produrre idee e soluzioni originali, ad un'apertura a definire e a strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze. Nel quadro delineato, rispondere ai nuovi bisogni culturali e formativi che emergono dal contesto e dalle dinamiche sociali in corso conduce ad elaborare strategie e progetti educativi sostenibili in grado di orientare e concretizzare azioni in senso positivo e costruttivo, rintracciando i segni dell'esperienza umana.

Educare nella problematicità del presente significa far emergere a livello cosciente le resistenze alla necessità di cambiare stili di vita, per affrontare il difficile compito di imparare a trasformare il proprio modo di essere nei confronti dell'ambiente, luogo di relazione che partecipa a pieno titolo alla formazione e alla realizzazione umana. Viviamo in un tempo che ci invita a rispondere del "dono" dell'intera creazione, a partire dalla cura di noi stessi, degli altri e della Terra nella prospettiva di un'ecologia integrale dove tutto è connesso (Giuliodori, Malavasi, 2016).

Le sfide emblematiche dell'educazione impongono un nuovo sguardo al rap-

porto tra uomo e ambiente, richiamano a direzioni di senso formativo, nella cornice di uno sviluppo sostenibile antropologicamente orientato ed integrale, come dichiarato nell'Agenda 2030 degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile promossa dalle Nazioni Unite (United Nations, 2015). Il mondo dell'educazione e della formazione ha da essere ripensato nello scenario odierno, facendo appello al compito di creare le condizioni affinché si possa realizzare pienamente uno sviluppo equo e solidale. Una trasformazione nelle prassi educative implica «uno sguardo progettuale, una prospettiva di ricerca e formazione per generare responsabilità e azioni centrate su un nuovo patto educativo» (Malavasi, 2020, p. 3), chiamato a sviluppare relazioni di pace e mutua convivenza con la natura per ricercare la verità della vita umana nel creato. Un'interpretazione pedagogica critica, intenzionale e consapevole sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta riflette sulla necessità di investire e valorizzare i talenti di ciascuno (Margiotta, 2018) per prospettare un futuro all'umanità.

Una pedagogia per la formazione delle risorse umane richiede una responsabilità educativa di fronte alle emergenze ambientali attraverso «lo sviluppo delle capacità personali di analizzare, investigare, valutare, immaginare creativamente, progettare, comunicare, negoziare, pianificare, cooperare e dare esecuzione e rinforzo alla motivazione e al coraggio necessario al cambiamento» (Parricchi, 2020, p. 28). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità (Loiodice, 2018), che si sostanzia nell'equilibrio tra ambiente, economia e società, è un processo da tessere affidando alla ricerca pedagogica il compito di far maturare una responsabilità ambientale ed una coscienza solidale per la cura della casa comune e garantire il benessere delle nuove generazioni. La riflessione pedagogica, nell'indagare le potenzialità educative lungo tutto l'arco della vita, si interroga su ciò che sta accadendo e sulle trasformazioni in atto per renderci più consapevoli e spingerci a ricercare soluzioni nuove nei diversi contesti educativi, muovendo dal mondo dell'infanzia. «Alle prime età della vita va attribuita centralità formativa: va pensato un Progetto grande per i più piccoli». (Dozza, 2017, p. 329). In questo tempo governato dall'incertezza, caratterizzato da sconvolgimenti ed equilibri instabili in ogni settore dell'esistenza, generare la sostenibilità di nuovi processi educativi significa agire con responsabilità e fiducia nel futuro, rimettendo in moto passione e talenti, progetti e valori nel segno della fraternità universale. «L'educazione generativa implica ben più della semplice apertura del mondo a nuove possibilità, poiché va sostenuta da una direzione etica che governi lo spazio relazionale del cambiamento» (Minello, 2020, p. 9). Si tratta di «leggere i bisogni esistenti di ciascun bambino per offrire quelle situazioni esperienziali che consentono di nutrire la tensione cognitiva, etica, estetica, sociale e spirituale dell'essere di ciascuno» (Mortari, 2015, p. 22).

5. Progettare l'educazione, prospettive future

La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, è sollecitata a interpretare criticamente eredità culturali e ad elaborare teorie e protocolli operativi efficaci di fronte ai cambiamenti in atto, per ripensare gli spazi e i linguaggi dell'educazione del futuro. Le sfide dell'epoca che viviamo non possono essere disgiunte da una profonda, continua revisione nel progettare la formazione umana, sempre da storicizzare e ricalibrare in situazione, decifrando l'esistere quotidiano per una ricostruzione intenzionale degli itinerari formativi nella dimensione della sostenibilità. «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).

L'emergenza sanitaria che ci vede coinvolti interroga la responsabilità pedagogica, affinché il futuro si possa leggere già negli accadimenti dell'oggi. Come sostiene Dewey (1951, p. 25), «il futuro non è una minaccia, ma una promessa; circonda il presente come un alone. Consiste di possibilità che sono sentite come un possesso di ciò che è qui e ora». Sviluppare un pensiero pedagogico in tale quadro di riferimento pone una sorta di dialogo aperto e costruttivo con la realtà, ripensando al proprio agire educativo per promuovere processi di esplorazione e interpretazione di ciò che accade attorno a noi.

La pedagogia in quanto «scienza capace di anticipare il futuro, in verità e in libertà» (Margiotta, 2015, p. 12), è chiamata a riflettere su ragioni e finalità della formazione della persona dentro una società sempre più orientata verso il cambiamento planetario. L'educazione e la formazione richiedono la capacità di proiettarsi nel tempo futuro, custodendo il presente e salvaguardando il passato, tra valori e dinamicità delle trasformazioni. Il continuo susseguirsi di teorie e pratiche didattiche verso l'innovazione che proviene dal mondo della ricerca scientifica richiede di trovare una linea di convergenza e confrontarsi continuamente «sulla difficoltà e necessità di raccordo tra un piano teorico-regolativo ed uno pratico-attuativo» (Agostinetto, 2013, p. 69).

6. Progettazione pedagogica sostenibile e nuove generazioni

Una consapevole riflessione etico-educativa sulla relazione tra innovazione didattica e ricerca educativa consente di rivedere i processi formativi, riconoscendo nella progettazione pedagogica sostenibile lo strumento per designare la costruzione di una cultura educativa per le nuove generazioni, tra sviluppo umano e ambiente. Progettare l'educazione indica la "tensione verso" come strumento di sintesi tra idealità e realtà, una visione oltre che supera il dato concreto e immediato, direzionandosi tra la possibilità e la necessità nel rapporto fra essere e dover-essere. Questo consente di «agire con strumenti metodologici appropriati entro un quadro di vincoli di obiettivi e di risorse definito, per delineare interventi di formazione dotati di variabile grado di complessità, finalizzati e orientati al conseguimento di risultati apprezzabili» (Lipari, 1995, p. 89). L'azione della logica processuale porta ad azioni formative e organizzative adeguate alle nuove esigenze, dischiude nuove possibilità per ampliare l'articolazione di schemi interpretativi e reimpostare modalità di azione finalizzate a precisi scopi, ma anche ad immaginarne di nuove. Interpretare e costruire nuovi mondi educativi sostenibili richiede una tensione cognitiva ed affettiva, un impegno per una responsabilità intergenerazionale quale progetto esistenziale al cui centro c'è l'irripetibilità e unicità del soggetto attivo che apprende nelle sue molteplici dimensioni e potenzialità, «capace di elaborare significati originali e inedite rappresentazioni della realtà, esploratore e co-costruttore dei processi di crescita» (Amadini, 2020, p. 28). Una responsabilità chiamata a contribuire alla formazione di una società civile e solidale, per favorire quella fioritura piena della vita umana.

Progettare l'educazione per il futuro delle nuove generazioni, al fine di dare vita al migliore sviluppo possibile per tutti e ciascuno, suppone l'intenzione di orientare con intelligenza l'acquisizione del sapere quanto la competente capacità di rinnovamento della realtà e delle istituzioni per elaborare nuove modalità di conoscenza e molteplici contesti di apprendimento nella prospettiva della progettualità educativa che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il saper fare

e il saper essere nel segno della sostenibilità. Emerge l'esigenza in forma emblematica di accostarsi alla progettualità educativa in prospettiva ermeneutica, secondo una scelta epistemologica di interrogare la molteplicità dei significati dell'esperienza per comprenderne il senso educativo. Tale direzione della progettazione allude alla comprensione e alla possibilità costruttiva di avviare e sostenere la promozione delle comunità umane. L'attuale contesto socio-culturale invoca la ricerca pedagogica a delineare strategie di azione per accrescere la necessità di individuare quali orientamenti l'educazione ha da assumere nell'orizzonte di una società orientata al bene comune. «Nuove e più incisive prospettive di teoria dell'educazione che siano in grado di spostare l'attenzione verso prassi costruttive e progettuali» (Elia, 2015, p. 69) conducono a generare iniziative di educazione per le nuove generazioni nel segno di un futuro prospero. Una progettualità sostenibile impegnata a sviluppare la comprensione del mondo contemporaneo, proiettandosi in uno scenario culturale che contempla orientamenti valoriali e un atteggiamento riflessivo basato sull'azione responsabile. Educare all'assunzione di responsabilità individuali conduce ad incoraggiare ciascun soggetto ad essere promotore di un ruolo attivo nella comunità di appartenenza, a prendersi cura delle risorse naturali che abbiamo a disposizione.

La riflessione pedagogica, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, richiama alla necessità di analizzare in modo multidisciplinare le questioni attuali per addivenire a progettualità formative di sviluppo efficaci attraverso l'impiego di approcci educativi innovativi. Una pedagogia che sappia nel contempo essere orizzonte di senso educativo, recuperando quello spazio di dialogo e di sintesi per cogliere l'essenziale che dovrebbe costituire il fondamento di azioni e obiettivi, sentimenti e culture, incidendo sulla qualità culturale dell'insegnamento.

Ripensare il mondo della formazione è un impegno pedagogico urgente, per sostenere la domanda di cambiamento che emerge in ogni contesto e non solo in situazione di emergenza, per saper rispondere in modo operativo a quanti avvertono un'esigenza di innovazione in una pratica didattica dialogica e trasformativa di relazioni e saperi. La questione cruciale da affrontare è rappresentata dallo spazio-tempo educativo in cui recuperare la pluralità delle dimensioni relazionali, formative, apprenditive e di crescita personale, culturale, cognitiva ed emotiva del soggetto. Una capacità di analisi riflessiva e critica del contesto attraversato da rapidi e complessi cambiamenti per sviluppare una relazione educativa e di apprendimento è orientata a riconsiderare i modi «attraverso cui favorire il fiorire della persona, aiutarla a definire il proprio universo esistenziale, sostenerla nel cammino di crescita, nella costante valutazione degli influssi provenienti dai molteplici settori esperienziali» (Pati, 2016, p. 35).

La trasformazione verso la quale avviarsi non dovrà porre rammenti emergenziali, essa esige un altro modo di pensare, di vedere, di osservare, di agire, di ascoltare, di sentire, di toccare per la formazione dell'uomo di domani. La sfida educativa è «lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni» (Simeone, 2002, p. 19) per ipotizzare altri mondi possibili, scenari esistenziali sentendosi cittadino chiamato ad una vocazione planetaria per un benessere comunitario.

La pedagogia ha da contribuire a trasformare gli intenti in progetti educativi, a prospettare il cambiamento della visione del mondo, richiamando al compito di rendere lo sviluppo plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria a cui abbiamo il dovere di aspirare. La necessità della formazione umana nella sua integralità richiama alla promozione di atteggiamenti e

comportamenti adeguati, attraverso una plausibile e auspicabile riforma dei modelli educativi e un diverso rapporto tra sistemi formativi e comunità umana. Le esperienze formative non devono prescindere dall'orientamento personale verso la vita buona, la tensione a costruire relazioni significative in istituzioni giuste e l'anelito alla verità dell'esistenza, tra visione antropologica ed emergenza educativa. L'educazione autentica è testimonianza e comunicazione di valori, avvaloramento della dignità umana e del significato ontologico della vita.

Riflettere sul futuro delle nuove generazioni impone uno sguardo lungimirante sul mondo, un modo di comprendere e vivere la realtà, rappresentando un decisivo elemento propulsivo di apertura all'avvenire per una ricerca di senso e responsabilità per il divenire dell'umanità. Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19 richiede un impegno educativo verso la creazione di percorsi formativi volti ad alimentare inediti significati ed opportunità di cambiamento, affinché possano intravedere nell'educazione il percorso da avviare per la valorizzazione dell'essere umano e delle sue potenzialità nel prendersi cura della casa comune, affidando «a ciascuno i mezzi per modellare liberamente la propria vita e per contribuire allo sviluppo della società» (Delors, 1997, p. 72).

Conclusione

Che cosa vuol dire insegnare ed educare oggi, trasmettendo contenuti culturali e valori educativi? Nell'attuale fase storico-culturale riflettere sulle emergenze educative e sociali del nostro tempo diventa occasione di discernimento e nuova progettualità tesa a «governare ogni aspetto della pratica educativa, conservando la direzione di senso data dall'intenzionalità nell'agire quotidiano, significando e inventando le prassi e coltivando speranza pedagogica» (Milani, 2017, p. 236). Si tratta di individuare nuovi obiettivi da perseguire e metodologie adatte per conseguirli, trovare nuove forme di impegno educativo senza trascurare l'esigenza della relazione educativa come spazio, luogo di incontro che favorisce, sostiene e promuove il dialogo e la responsabilità verso l'altro.

Costruire reti di vicinanza e di solidarietà è contribuire allo sviluppo sostenibile della comunità umana e dare vita ad una cultura della speranza per la crescita delle nuove generazioni. Coltivare la speranza come virtù umana significa assumere consapevolezza della complessità dell'esistenza, riconoscendo nella relazione il pilastro della vita e il senso dell'esistere: l'uomo è per sua natura un essere in relazione. La speranza è un ancoraggio di certezza che dischiude una prospettiva di futuro, rispettosa della dimensione del limite, radicata nella memoria e tesa a riprogettare il tempo e lo spazio circostante. Un rinnovamento culturale e educativo, consapevole e intenzionale, restituisce la dimensione della relazione tra culture e generazioni per un nuovo umanesimo nell'esperienza della vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa, pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione In-*

- ternazionale sull'Educazione per il XXI secolo presieduta da J. Delors. Roma: Armando.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L. (2017). Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 327-341). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Elia G. (2015). La ricerca pedagogica tra saperi e pratiche educative. In Id. (Ed.). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp.67-77). Milano: Franco Angeli.
- Francesco (2020). Udiene generale 5 agosto. Retrieved August 10, 2020, from http://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2020/documents/papa_francesco_20200805_udienza-generale.html.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipari D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 235-248.
- Minello R. (2020). Identità, Generatività e Trasformazioni Sociali. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 2, 8-10.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parricchi M. (2020). Dall'abitare la natura alla cultura della sostenibilità: sentieri pedagogici. In M. Parricchi, B. Bocchi, C. Lelli (Eds.), *Abitare la sostenibilità. Riflessioni e percorsi di educazione alla natura* (pp. 21-30). Bergamo: Zeroseiup.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Polenghi S., Elia G., Rossini V. (2019). Introduzione. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. XVII-XXII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.



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 criticizzante¹(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 osmotico².

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.

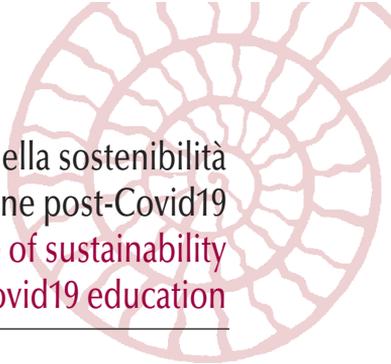
Accade anche che il soggetto non possiede una sufficiente capacità di riflessione e che lo porta a non scegliere in quanto pesano delle condizioni esterne che fungono da barriera per un'emancipazione, per un uscire fuori e in queste situazioni non è facile agire in termini formativi.

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 Oprimido*. 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.



La koinè della sostenibilità
per l'educazione post-Covid19
The koinè of sustainability
for the post-Covid19 education

Maria Caterina De Blasis

Università degli Studi di Roma Tre – mariacaterina.deblasis@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper aims at presenting a theoretical reflection about the relationship “education-sustainability” in the light of some arguments related to the theory of the capability approach, with its prospect of development linked not only to the increase in individual incomes or to industrial and technological progress, but which guarantees a process of growth of every human being freedoms. The current critical situation, clearly worsened by the Covid-19 pandemic, calls for a new idea of development in a common language, that of sustainability, starting with the goal of quality education.

Il contributo propone una riflessione teorica sul rapporto “educazione-sostenibilità” alla luce di alcuni argomenti relativi alla teoria del *capability approach*, con la sua concezione di sviluppo non legata esclusivamente a un aumento dei redditi individuali o al progresso industriale e tecnologico, ma che garantisca un processo di espansione delle libertà di ogni essere umano. Le criticità del presente, evidentemente aggravate dalla pandemia di Covid-19, rendono infatti necessaria una nuova idea di sviluppo che si declini secondo un linguaggio comune, quello della sostenibilità, a partire dall’obiettivo dell’educazione di qualità.

KEYWORDS

Sostenibilità, Capability approach, Educazione di qualità, Sviluppo umano.
Sustainability, Capability approach, Quality education, Human development.

Introduzione

Il presente contributo propone alcune riflessioni teoriche sul rapporto “educazione-sostenibilità”, maturate nel corso di una ricerca dottorale dedicata agli habitat apprenditivi delle giovani generazioni e alle *skill* che saranno loro necessarie per abitare i propri ambienti scolastici e non solo.

La crisi sanitaria, economica e sociale causata dalla pandemia di coronavirus ha poi “imposto” anche ulteriori valutazioni e considerazioni che possano mettere in luce l’articolato intreccio delle dinamiche che caratterizzano la complessità del presente, fatta di interconnessioni e interdipendenze (Ceruti, 2018).

Per molto tempo si è creduto che la sostenibilità fosse una mera questione ambientale. Le vicende della contemporaneità mostrano, invece, che laddove è presente l’insostenibilità a risentirne non è solamente l’ambiente, ma l’intero sistema socio-economico. È indubbio, quindi, che la sostenibilità debba aprirsi a una visione integrata dello sviluppo (Giovannini, 2018) che soddisfi i bisogni presenti senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri (ONU, 1987).

Siamo di fronte a una «nuova consapevolezza sul mondo in cui viviamo: l’equilibrio globale», il quale può essere interpretato come una matrice in cui sono messi in correlazione tutti gli ordini di fattori che si influenzano e condizionano vicendevolmente (Mastrojeni, 2016). Tale matrice, come indicato da Mastrojeni, Deputy Secretary General presso il Segretariato dell’Unione per il Mediterraneo, può essere interpretata come una lettura pratica che lega in maniera dinamica quattro fattori: sviluppo, ambiente, diritti umani e sociali, pace e stabilità (*Ibidem*). Non è dunque possibile “abdicare” a uno di tali fattori senza avere ricadute sulla stabilità degli altri e conseguenti squilibri. La stessa Agenda ONU 2030, con i suoi 17 SDGs (*Sustainable Development Goals*), propone il medesimo approccio “globale” e “olistico” su una strada condivisa, in un “viaggio collettivo” (ONU, 2015) orientato verso la rotta della sostenibilità.

Diventa dunque essenziale, soprattutto con una crisi globale in corso, ragionare su una visione – che non sia previsione, ma progetto – del futuro, interrogandosi su quali basi questo debba poggiare perché si arrivi a risultati equi, inclusivi e sostenibilmente integrati, affinché alcune esigenze (per esempio economiche, finanziarie) non prevalgano sulle altre (ambientali, sociali, culturali, educative).

1. Sostenibilità ed educazione di qualità: il punto di partenza

Insieme all’interdipendenza, l’emergenza sanitaria ha dimostrato che non esistono “questioni-isola”, ma, al contrario, la “mondializzazione” che trascina l’“avventura umana” (Ceruti, 2018) necessita di un approccio pluridisciplinare, orientato allo sviluppo integrale di ogni donna e ogni uomo, abbandonando definitivamente una crescita a due o più tempi.

In una tale prospettiva non può ovviamente mancare una “pagina chiave”, quella dell’educazione che, nel quarto obiettivo dell’Agenda ONU 2030, viene descritta come equa, inclusiva e in grado di offrire opportunità di apprendimento per tutti. Un’educazione di qualità, quindi, che deve essere alla base della creazione e della promozione dello sviluppo sostenibile e che, oltre a migliorare le condizioni di vita di ciascuno, risulta essenziale per dotare donne e uomini degli strumenti necessari per affrontare le complesse dinamiche della contemporaneità.

Si tratta di un'educazione, legata all'apprendimento permanente, che si fonda sulla dignità di ognuno, sulla giustizia sociale, sulla responsabilità condivisa, ed è intesa quale bene pubblico e diritto umano fondamentale non solo in sé, ma anche come base per la realizzazione di altri diritti. Un'educazione essenziale per la pace, la tolleranza, ma anche per la realizzazione umana, l'occupazione e l'eliminazione della povertà (Unesco, 2015a). Come si legge nella dichiarazione di Incheon, approvata nel maggio del 2015 dal Forum mondiale dell'educazione e adottata nel corso della 38esima Assemblea generale dell'Unesco nel novembre successivo, in linea con i target del quarto SDG, per permettere a ciascuno di cambiare la propria vita attraverso l'istruzione, è necessaria una formazione globale, accessibile a tutti, quale "motore principale" dello sviluppo sostenibile. L'allora presidente dell'Unesco, Irina Bokova, salutò la Dichiarazione come un enorme passo in avanti che rifletteva la determinazione a garantire che ogni bambino, giovane e adulto potesse acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per vivere dignitosamente, realizzare il proprio potenziale e contribuire alla crescita della società in qualità di "cittadino del mondo" responsabile. Nel documento si incoraggiano poi i governi a fornire opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in modo tale che ogni individuo possa proseguire a crescere dalla "parte giusta del cambiamento" (*Ibidem*).

Parlare di educazione di qualità significa riferirsi alla sua finalità "emancipante" e abbracciare una visione della sostenibilità concettuale, ma anche etica e politica, che supera il solo aspetto delle condizioni ambientali per includere anche altri valori quali la parità di genere, i diritti umani, il consumo responsabile, la promozione di stili di vita e abitudini salutari, il rispetto della diversità, la responsabilità condivisa per un futuro comune.

La crisi pandemica ha evidentemente implicazioni dirompenti, anche per l'educazione, ma – si sottolinea nell'ultima edizione di "Education at a Glance" (OECD, 2020), nello speciale *insight* dedicato all'impatto del Covid-19 sull'istruzione – gli esiti non sono necessariamente determinati (Schleicher, 2020). Questi ultimi dipenderanno, infatti, dalle risposte collettive e sistemiche alla pandemia che, in questo senso, può essere intesa come

una chiamata a rinnovare l'impegno verso gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Garantire che tutti i giovani abbiano l'opportunità di avere successo a scuola e di sviluppare conoscenze, competenze, attitudini e valori che permetteranno loro di contribuire alla società è al centro dell'agenda globale e della promessa dell'educazione alla nostra società futura (*Ivi*, p.26).

I dati raccolti dall'ASviS mostrano che uno degli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 più interessati dalla crisi causata dal coronavirus è proprio quello dedicato all'istruzione. La chiusura forzata delle scuole, si legge nell'ultimo Rapporto (ASviS, 2020), ha aumentato la disparità tra chi ha i mezzi per proseguire la propria attività didattica (connessione internet, computer, tablet) e chi invece ne è sprovvisto, aggravando ulteriormente le situazioni più critiche.

Le traiettorie strategiche (qualità degli apprendimenti, contenimento della dispersione scolastica, inclusione, apprendimento permanente, educazione allo sviluppo sostenibile, cittadinanza globale), individuate lo scorso anno dall'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile quali priorità per il quarto obiettivo dell'Agenda, sono state rallentate e ampiamente condizionate dal Covid-19.

Le analisi relative a tale *goal* avevano fatto registrare un certo peggioramento già dal 2014 (Fig.1) e, nonostante alcuni miglioramenti riscontrati, l'Italia sembra essere in una posizione che l'ASviS definisce di "grave ritardo", rispetto ad altri

Paesi europei, per ciascun indicatore analizzato. La differenza più marcata si rileva nell'istruzione terziaria che nel nostro Paese ha un tasso del 27,6% (dato relativo al 2019) contro una media europea del 41,6% (*Ibidem*).

GOAL 4

Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti



Fig.1: Indicatori sintetici per l'Italia – Quarto SDG

Fonte: ASviS, 2020

Il lungo periodo di *lockdown* ha inevitabilmente influito su un contesto già in parte compromesso e, secondo l'Istat, sono stati circa tre milioni gli studenti, di età compresa tra i 6 e i 17 anni, che hanno riscontrato difficoltà nel seguire le lezioni a distanza per mancanza o carenza di dispositivi informatici in famiglia. A ciò si aggiunge anche un'ulteriore dimensione che influenza negativamente il processo di apprendimento scolastico, ovvero la possibilità di spazi abitativi adeguati. Il sovraffollamento abitativo, infatti, nel 2018 riguardava il 41,9% dei minori italiani (ISTAT, 2020). I dati destano particolari preoccupazioni soprattutto per i possibili esiti relativi all'abbandono scolastico, specialmente per le fasce già in precedenza maggiormente vulnerabili (ASviS, 2020; ISTAT, 2020).

Appaiono, quindi, ancora più stringenti le azioni indicate negli ambiti di applicazione del piano di istruzione globale, derivato dalla Dichiarazione di Incheon, attraverso le quali si intende:

- A partire dall'apprendimento della prima infanzia, giungere alla formazione e preparazione di giovani e adulti;
- Sottolineare l'importanza dell'acquisizione delle abilità per il lavoro;
- Sottolineare l'importanza dell'educazione alla cittadinanza in un mondo plurale e interdipendente;
- Concentrarsi su inclusione e parità di genere;
- Assicurare un'educazione di qualità per tutti, per tutta la vita¹.

In tema di sostenibilità, l'Unesco ritiene conoscenza e apprendimento le maggiori risorse rinnovabili dell'umanità, indispensabili per affrontare le sfide e im-

1 <http://ficlu.org/educazione-21-secolo/>.

maginare soluzioni e alternative. L'educazione, inoltre, non risponde solo a un mondo che cambia, ma sa e può andare oltre poiché è in grado di trasformarlo².

Educazione e sostenibilità hanno dunque una relazione biunivoca, integrale e complementare: «l'educazione sostenibile [...] costituisce da un lato un paradigma pedagogico e allo stesso tempo abbraccia un'ampia serie di obiettivi che riguardano l'istruzione: equità, lotta all'abbandono scolastico, promozione dell'educazione globale, del rispetto delle differenze, di una cultura di pace» (Santnerini, 2018, p.73).

Per percorrere il cammino della sostenibilità bisogna "abbracciare" la dimensione dell'"investimento in sapere" non come apparato proprietario di singoli soggetti, ma come un bene condiviso che possa essere a servizio della collettività, al fine di potenziare le reali condizioni di vita degli individui e dei luoghi che essi abitano (Alessandrini, 2019). A questo punto, l'educazione allo sviluppo sostenibile può essere intesa anche come una sorta di "risveglio delle coscienze", nella consapevolezza che il bene di uno è necessariamente anche il bene di tutti (Navarra, 2019). Lo sviluppo sostenibile è infatti un piano di azione a "misura d'uomo", con un approccio umanista e non utilitarista o funzionale solo alla crescita economica e a una visione mercatistica della società (Santerini, 2018; Alessandrini, 2019).

Alcune ricerche di Save the Children hanno evidenziato che, nonostante le difficoltà incontrate a scuola dagli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, i quali, ad esempio, hanno una probabilità cinque volte maggiore di non superare il livello minimo di competenze in lettura e in matematica rispetto ai coetanei che vivono in famiglie più benestanti (24% contro 5%), si registra una quota di "resilienti" che può lasciare ben sperare. Si tratta di bambini e giovani favoriti dalla "comunità educante" che si attiva intorno a loro. I fattori che aiutano i minori di 15 anni a emanciparsi dalle situazioni di disagio sono, per esempio, l'aver frequentato un asilo nido (+39% di probabilità), una scuola ricca di attività extracurricolari (+127%), provvista di infrastrutture adeguate (+167%) o con relazioni positive tra insegnanti e studenti (+100%) (Save the Children, 2018).

Il messaggio del quarto SDG va dunque capitalizzato per la realizzazione di progetti educativi aperti e inclusivi che garantiscano, a studentesse e studenti, libertà ed equità, consentendo a ciascuno, in qualsiasi momento della propria vita, di acquisire non solo conoscenze e competenze, ma anche la consapevolezza necessaria per affrontare il presente e "mettere mano al proprio futuro" immaginando nuove visioni ed esplorando nuovi percorsi.

2. *Capability approach* e responsabilità: una guida per lo sviluppo

Partendo da tali premesse, l'educazione deve rappresentare un processo che sappia assicurare a ogni persona la possibilità di essere protagonista e guida del cambiamento. Un cambiamento che sia ispirato a e da alcuni valori fondamentali quali il rispetto della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la sostenibilità, la giustizia sociale, la solidarietà (Unesco, 2015b).

Se, con Dewey (1897), intendiamo ogni forma di educazione come «partecipa-

2 È questa la *vision* dell'iniziativa globale dell'Unesco "Futures of Education. Learning to become". Un programma che mira a ripensare l'educazione e a dare forma al futuro, dibattendo su come la conoscenza, l'educazione e l'apprendimento debbano essere ridisegnati in un mondo di crescente complessità, precarietà e incertezza (Cfr. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>).

zione dell'individuo alla coscienza sociale della specie» (tr. it., 2016, p.49), la scuola deve essere impegnata a rivestire un ruolo centrale che le consenta di rendere la vita sociale "intelligibile" alle facoltà degli studenti, dando un ordine significativo alle loro esperienze e facendo sì che ogni problema possa giungere a un'adeguata maturazione delle loro capacità e del loro bagaglio culturale, in vista di un utilizzo successivo (Mariuzzo, 2016). Una scuola che sappia formare esseri umani liberi e associati gli uni agli altri su un piano di parità (Chomsky, 2019). Individui ben integrati, indipendenti e liberi nel proprio pensiero, interessati alla valorizzazione del mondo e alla realizzazione di un progetto di vita significativo e di valore per sé e per gli altri (Chomsky, 2008).

Gli studenti vanno quindi formati a essere cittadini responsabili, capaci di pensare e scegliere in merito a questioni di portata nazionale e universale (Nussbaum, 2011), "coltivando l'umanità" nella propria peculiarità e, insieme, interdipendenza per una vita aperta al mondo che permetta di scoprire «quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare criticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità» (Nussbaum, 1999, p. 95).

In questi termini, l'approccio dello sviluppo umano e il *capability approach* propongono una convergenza tra i bisogni formativi intrinseci alla scuola e il senso della società umana (Baldacci, 2014). Secondo tale prospettiva, lo sviluppo va a coincidere con la rimozione delle diverse "illibertà" presenti nelle società, le quali lasciano agli individui pochi spazi di scelta e di azione "secondo ragione" (Sen, 2000). La loro eliminazione rappresenta infatti «un aspetto costitutivo dello sviluppo» (Ivi, p.6). Tra sviluppo e libertà c'è quindi un nesso molto forte che, però, può essere compreso solo coinvolgendo anche l'"efficacia strumentale" di alcune particolari forme di libertà indispensabili nel promuovere le altre.

Lo sviluppo non va pertanto legato esclusivamente a un aumento dei redditi individuali o al progresso industriale e tecnologico, ma, come priorità, deve garantire il processo di espansione delle libertà di ogni essere umano (Di Bari, 2020). Queste dipendono, infatti, anche da altri elementi quali, ad esempio, gli assetti sociali, il sistema sanitario e scolastico, i diritti politici e civili. «Concepire lo sviluppo come espansione delle libertà sostanziali ci porta a focalizzare l'attenzione su quei fini che rendono importante lo sviluppo stesso, e non solo su alcuni dei mezzi che – *inter alia* – svolgono in questo processo un ruolo di primo piano» (Sen, 2000, p. 9).

Risulta pertanto evidente la volontà di una nuova concettualizzazione della nozione di benessere individuale che sposti l'attenzione dai concetti di mezzo, strumento o risorsa, a quelli di scopo e fine, e che prenda in esame il tema della "giustizia distributiva" e, soprattutto, l'esigenza che, nell'era della globalizzazione, le società contemporanee si impegnino nel miglioramento delle condizioni di vita di ciascuno (Baglieri, 2019). Il processo di sviluppo seniano presenta quindi un'impostazione complessiva in cui vengono integrate considerazioni economiche, sociali e politiche, consentendo così di apprezzare i ruoli ricoperti in questo processo dalle diverse istituzioni: dai governi ai mercati, dai luoghi di dialogo e confronto pubblico alle strutture educative e formative.

Affinché ogni cittadino abbia la possibilità di vivere una vita autodeterminata e responsabile – per sé e per gli altri –, è necessaria una costante vigilanza che impedisca la creazione di quelle condizioni che rischierebbero di bloccare la piena realizzazione dei "consociati", «perché è solo garantendo a ciascuno di loro la possibilità di vivere una vita autenticamente umana che [la politica] realizza una società di eguali» (Margiotta, 2014, p. 50).

L'odierna complessità chiama a rispondere a urgenze non solo economiche, ma che riguardano anche l'accesso alle risorse e il loro utilizzo, cosa si intenda per crescita e democrazia, i diritti e la dignità di ogni individuo (Ellerani, 2014). Si fa sempre più urgente, quindi, un progetto educativo etico con il controllo di processi cognitivi e metacognitivi verso la formazione di «capacità di discorso critico, pensiero creativo, coinvolgimento nell'apprendimento, di impegno verso un sentire democratico e una ricca e attiva vita pubblica nel ventunesimo secolo» (Ivi, p. 135). La promozione delle *capabilities* conduce pertanto alla possibilità di perseguire i propri progetti di vita, scelti con autonomia e consapevolezza.

L'aspetto pedagogico, in Sen e Nussbaum, si presenta come una sorta di *fil rouge* che lega le esigenze individuali che ciascuno decide di perseguire nel corso della propria vita. Nelle opere dell'economista, per esempio, le politiche formative vengono considerate come dominio da sottrarre allo spazio economico o all'interesse privatistico, per essere invece incluse in un insieme di "provvidenze" da assicurare a ciascun cittadino (Baglieri, 2019). Il set delle competenze necessarie va dunque sviluppato e declinato insieme a un indispensabile corredo valoriale che intende lo sviluppo individuale «quale dispositivo per il mantenimento e lo sviluppo di tutta la società di cui l'individuo che apprende fa parte» (Ivi, p. 14).

L'educazione dovrebbe dunque far fronte alle "illibertà" presenti nella società e annullarle, alimentando invece le libertà civili e politiche esercitate attraverso una partecipazione promossa dall'istruzione e indispensabile tanto per la libertà quanto per lo sviluppo. Scrive infatti Sen:

poiché la partecipazione richiede conoscenze e capacità che si acquistano solo con la scuola di base, negare a un qualsiasi gruppo – per esempio alle bambine – la possibilità di andare a scuola è opporsi direttamente alle condizioni fondamentali della libertà partecipativa (Sen, 2000, p.38).

Allo stesso modo Nussbaum sottolinea come l'istruzione occupi un ruolo centrale in seno al *capability approach* poiché è considerata fondamentale per garantire a ogni persona l'uguaglianza, la dignità e le pari opportunità. Consente inoltre di trasformare le capacità di ciascuno in capacità interne, aprendo ad altri tipi di vantaggi quali emancipazione, soprattutto femminile, lavoro, potere politico (Nussbaum, 2011).

Conclusioni

«È fondamentale ripensare il ruolo dell'istruzione, dell'apprendimento e della conoscenza alla luce delle enormi sfide e opportunità dei futuri previsti, possibili e preferiti» (ASviS, 2020, p.95). Il discorso pedagogico, quindi, attraverso la *koinè* e le grammatiche della sostenibilità, è chiamato a ragionare su un fattivo progetto di futuro. Sebbene non sia possibile predirne interamente gli scenari, si può comunque scegliere su quale strada incamminarsi e immaginare gli impegni e i valori su cui debba poggiare: dalla ricostruzione dei rapporti sociali e delle relazioni, all'accompagnamento di ogni individuo nella gestione delle incertezze personali e di contesto.

Sconvolgimenti epocali, come la crisi pandemica che stiamo vivendo, inducono a rivedere le proprie opinioni e certezze al vaglio dei nuovi accadimenti storici (Morin, 2020). Non si può immaginare, infatti, che l'"epocalità" di questa crisi, anche come possibile fattore di conversione, ci attraversi senza (s)muovere le posizioni o risignificare le convinzioni di ciascuno.

Nell'ottica della sostenibilità è indispensabile riportare l'attenzione sulle dinamiche educative, potendo affermare che «cultura della sostenibilità ed educazione sono un tutt'uno [e] la sensibilità verso logiche educative è il fil rouge dell'Agenda [2030]» (Alessandrini, 2019, p.23). La pedagogia ha quindi una funzione chiave nella promozione della sostenibilità, in quanto rappresenta un «sapere trasformativo, attento alle urgenze dei territori, in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza» (Fiorucci, 2019, p.13).

Il percorso dell'educazione di qualità, che sia allo stesso tempo educazione alla sostenibilità ed educazione sostenibile (Farné, 2018), permette che tutte le studentesse e tutti gli studenti siano messi in condizione di offrire il proprio contributo – non solo in termini ambientali – alla salvaguardia del pianeta, ma anche di “beneficiare” di un sostegno, anch'esso di qualità, che li aiuti ad accrescere i propri “orizzonti del possibile” (Grange, 2018).

La scuola e gli enti formativi, quali luoghi abitati e da abitare attivamente e con responsabilità, ecosistemi rivolti alla qualità della vita di ogni individuo e “infrastrutture” centrali per lo sviluppo umano e la crescita sociale, culturale e anche economica del Paese, grazie a un approccio orientato alla promozione delle *capabilities*, possono educare e formare individui che, nel rispetto delle proprie attitudini e capacità, siano in grado di assumersi le proprie responsabilità e di operare quali protagonisti di un cambiamento che non si risolva solo in termini di autoefficacia, ma anche in rapporto agli altri esseri umani, all'ambiente e, più in generale, al bene comune di oggi e di domani.

Infine, i sistemi educativi basati sulla convinzione che ogni persona aggiunga valore e abbia potenziale e pari dignità permettono a tutti di imparare non solo le competenze di base, ma anche la più vasta gamma di competenze necessarie per costruire società sostenibili (Unesco, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019) (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Baglieri, M. (2019). *Amartya Sen. Welfare, educazione, capacità per il pensiero politico contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Chomsky, N. (2008). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza educazione*. Roma: Edup.
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*. Milano: Piemme.
- Dewey J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Tr. it. Mariuzzo, A. (2016) (a cura di). *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Di Bari, C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 19/2020, pp. 223-243.
- Ellerani, P. (2014). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Farné, R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 1/XVI -2018, Lecce: Pensa Multimedia, pp.51-69.

- Fiorucci, M. (2019). *Introduzione*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia oggi*, 1/XVI -2018, Lecce: Pensa Multimedia, pp.19-31.
- ISTAT (2020). *Rapporto Annuale 2020. La situazione del Paese*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In Alessandrini, G. (a cura di). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Mariuzzo, A. (2016) (a cura di). *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Mastrojeni, G. (2016). *Un equilibrio per il pianeta*, «Bene comune», pubblicazione online: <https://www.benecomune.net/rivista/rubriche/le-citta-del-ben-vivere/sostenibilita-e-benessere/un-equilibrio-per-il-pianeta/>.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Navarra, P. (2019). *Verso un'utopia sostenibile*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: Organizzazione delle Nazioni Unite.
- Santerini, M. (2018). Educazione sostenibile e giustizia in educazione. *Pedagogia oggi*, 1/XVI -2018, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 71-82.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of Covid-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2015a). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: Unesco Publishing.
- Unesco (2015b). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: Unesco Publishing.
- Unesco (2020). *Inclusion and education: all means all*. Paris: Unesco Publishing.

Riferimenti sitografici

- Federazione Italiana dei Club e Centri per l'UNESCO, *Educazione per il XXI secolo*, <http://ficlu.org/educazione-21-secolo/>.
- UNESCO, Futures of Education. Learning to become, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.



Recensioni
Book Reviews



Isabella Loiodice
Pedagogia.
Il sapere/agire della formazione,
per tutti e per tutta la vita

Giusi Antonia Toto

Università degli Studi di Foggia – giusy.toto@unifg.it

Nel suo ultimo lavoro, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, Isabella Loiodice si impegna a tracciare le coordinate contemporanee del sapere pedagogico, attraverso un percorso narrativo ed euristico che ponga le basi per la futura ricerca negli studi. L'evoluzione personale dell'autrice segue la parabola epistemologica che ha attraversato la pedagogia in questi ultimi anni: la ricerca di risposte complesse alla complessità dell'esistenza umana.

Il testo (e il sapere pedagogico in generale) vuole fornire la possibilità di interrogarsi sul valore della frammentazione e rapidità di cambiamento del nostro tempo, e orientare l'agire degli uomini e delle donne verso i principi e i valori della democrazia, della libertà condivisa, del rispetto e del sostegno reciproco (ivi, p. 9).

La prima parte del testo approfondisce la questione dell'identità della pedagogia, e il suo primato fra le scienze dell'educazione. "La pedagogia" scrive Loiodice "come scienza, autonoma e critica, è capace di raccogliere non solo l'eredità del problematicismo pedagogico, ma anche quella di altri autorevoli modelli di ricerca pedagogica che, sia pure da punti di vista differenti, condividono alcune categorie fondative" (ivi, p. 17). L'obiettivo del volume è, infatti, indagare le ragioni epistemologiche della pedagogia come sapere teorico e prassico, attraverso la sistematizzazione del dibattito ancora in corso. Il lavoro di ricerca giunge ad individuare nella complessità la categoria fondamentale all'interno del discorso pedagogico, e da un punto di vista teorico travalica la consapevolezza che le scienze della educazione si presentino come articolazioni plurali di un *sapere unitario*.

A ragione di ciò, l'autrice rafforza in molteplici passaggi la natura sociale e il valore per il genere umano dell'educabilità, scervo da mere disquisizioni teoriche. Il senso profondo – secondo la tesi principale del volume – della pedagogia contemporanea sta nell'interrogarsi sui continui cambiamenti che il soggetto è chiamato ad affrontare nel contesto sociale di azione. L'interrogativo "Potere o crisi dell'educazione?" apre la seconda parte del volume, nella quale si affrontano le tematiche del pensiero sbrigativo e della sindrome dell'apparire (Contini, et al. 2014). Entrambi i costrutti descrivono una situazione contemporanea che sempli-

* Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli, pp. 154.

fica la complessità del reale, orientandolo a soluzioni rapide e a contenuti di consumo di tipo self-service, evitando la fatica di riflettere e di ricercare soluzioni personali creative. La stessa dinamica del multitasking che permette di sviluppare creatività, resilienza e empowerment, oltre certi limiti è causa di disorientamento e angoscia esistenziale. L'apparire rispetto all'essere, quale cartina a tornasole della credibilità sociale dei soggetti, rappresenta il modello precursore di un narcisismo che mitizza la bellezza canonizzata, rispetto all'autentica cura del proprio corpo. Tale orizzonte teorico costituisce, per la scienza pedagogica, un bivio, davanti al quale bisogna mediare fra le antinomie autorità/libertà, mente/corpo, garantendo l'esistenza dei soggetti e la dignità della vita umana. A tal proposito si impone, nel discorso finora condotto, un'altra categoria pedagogica che è quella della cura, intesa come l'assunzione di responsabilità del soggetto e la piena autorealizzazione del sé rispetto alla propria fragilità, vulnerabilità, incompiutezza. Questo aspetto fortemente intimistico della vita dei soggetti, deve oggi, secondo la Loiodice, entrare invece a far parte della vita pubblica e del mondo delle professioni, in quanto ambito specifico dell'esperienza educativa (ivi, p. 58).

Il terzo capitolo del volume scioglie definitivamente la rigida contrapposizione fra mente ed emozioni: il dibattito pedagogico contemporaneo è giunto a definire il pensiero come nomade emigrante (Pinto Minerva, 2012), disponibile cioè a liberarsi delle categorizzazioni rigide del pensiero univoco, aprendosi ai paradigmi della plasticità neuronale e della dimensione multipla dell'intelligenza. A tal proposito scrive Loiodice: "la scoperta di profonde connessioni tra i domini del pensare e del sentire rinvia a una molteplicità di indagini scientifiche molto avanzate [...] riscattando il ruolo delle emozioni da componenti di disturbo dello sviluppo della mente a meccanismi regolatori dei processi mentali, in alcuni casi interpretandole come origine stessa della vita della mente" (ivi, p. 54). Gli studi contemporanei sempre più avvalorano la dimensione "calda" del cervello (Lucangeli, & Vicari, 2019), cioè quella legata alle emozioni: la ricerca neuroscientifica, infatti, ha dimostrato che la componente emotiva dell'intelligenza ha una valenza fondativa per l'apprendimento, la memoria e la cognizione. L'autrice precipuamente supera la classica idea di scindere le emozioni dalla razionalità, e indica quali luoghi dello sviluppo della mente emozionale la famiglia, la scuola e il lavoro, tracciando le dinamiche fondamentali dello sviluppo del pensiero motivo.

Il quarto capitolo idealmente rappresenta la parabola euristica ed epistemologica dell'autrice: in esso, infatti, si concentrano i maggiori temi di ricerca condotti dalla Loiodice negli ultimi dieci anni, quelli cioè legati ai temi del Lifelong learning e dell'Educazione degli adulti. Il lifelong learning indagato in profondità dall'autrice in molteplici ricerche-intervento, giunge ad essere teorizzato nelle sue caratteristiche più complesse, arricchendosi anche delle contemporanee dimensioni del lifewide e del lifedeeep. L'educazione lungo tutto il corso della vita, il secondo macro-tema proposto, è uno dei messaggi sottesi all'intero volume, che invita i soggetti ad uno sviluppo non solo da un punto di vista intragenerazionale (conciliazione dei tempi di vita all'interno della stessa generazione), ma anche intergenerazionale (dialogo fra generazioni differenti). La transizione, come momento costitutivo della vita dei soggetti, appare insito ai sistemi formativi come momento di mediazione e di dialogo per realtà culturali differenti, infatti "la locuzione di 'educazione permanente', per quanto soggetta a numerose definizioni e interpretazioni sia rispetto a periodi che a studiosi o teorie differenti, proprio grazie all'intreccio tra dimensioni diacroniche, sincroniche e in profondità, si pone come punto di sintesi e di confluenza di quanto teorizzato e praticato, in particolare, nel corso degli ultimi decenni" (ivi, p. 83). Solo così l'educazione permanente si arricchisce di significato all'interno di questo nuovo orizzonte simbolico, per

cui l'autrice attraversa tutte le fasi dello sviluppo umano dall'infanzia alla vecchiaia, soffermandosi sull'apprendimento e la formazione in età adulta.

Gli ultimi due capitoli, quinto e sesto, rappresentano il manifesto scientifico e le traiettorie di ricerca per gli studiosi delle scienze pedagogiche. Nel capitolo intitolato *pedagogia della contemporaneità*, infatti, l'autrice si sofferma ad analizzare le quattro specializzazioni militanti e contemporanee della pedagogia: la pedagogia delle relazioni interculturali (1), delle relazioni intergenere (2), della sostenibilità (3), e dei media (4).

La pedagogia interculturale "insegna" a tutte le scienze la pratica del dialogo e dell'ascolto, e permette la ricerca e la costruzione di ulteriori spazi di possibilità nell'evoluzione dell'esistenza umana. La pedagogia delle differenze di genere (2) ha permesso storicamente di dar voce alla parità e ai diritti, e permette oggi di diffondere costrutti quali la disponibilità all'empatia, l'attenzione alla vita relazionale ed emotiva, l'ascolto e la cura. L'educazione ambientale (3) quanto mai contemporanea oggi, in relazione ai cambiamenti climatici insegna ai soggetti la tutela e salvaguardia degli ecosistemi; trasferendo il principio di difesa e protezione agli ecosistemi umani, è necessario anche fronteggiare l'emergenza umanitaria (innescata dai dissesti ecologici) che coinvolge milioni di persone e di gruppi etnici, nel tentativo di conquistare possibilità migliori di vita. La formazione è chiamata a costruire un pensiero ecologico tanto intenzionale quanto storicizzato che permetta alle generazioni future di conoscere i destini degli ecosistemi e del genere umano stesso. La pedagogia dei media (4), infine, anch'essa estremamente attuale è legata al tema della spettacolarizzazione dei sentimenti, soprattutto quando questi sono orientati all'odio e alla discriminazione, poiché "la sovrabbondanza di stimoli comunicativi – ipertroficamente rappresentati da immagini, suoni, parole e consumati nello spazio di attimi – impedisce la formazione di un pensiero riflessivo, critico e creativo, capace di ragionare sugli eventi rappresentati e di elaborare una personale costruzione di senso" (ivi, p. 127). Le tecnologie digitali devono dunque fungere da mediatori di apprendimento in tutti i contesti della formazione, e arricchire il bagaglio metodologico dell'insegnante ed essere, ancora, strumento di intervento per le emergenze pedagogiche (Limone, 2012).

Il sesto e ultimo capitolo, come accennato, offre una panoramica riassuntiva delle possibili traiettorie di ricerca per il futuro delle scienze pedagogiche: l'autrice infatti analizza le nuove e vecchie povertà, per le quali la pedagogia deve proporre strumenti, riflessioni e possibilità di intervento come indicato nelle molteplici testimonianze diffusamente riportate nelle ultime pagine del volume: "l'istanza fondativa della pedagogia, quale scienza di formazione e di trasformazione, scientificamente fondata e teleologicamente orientata alla direzione di un futuro che, accettando la sfida della complessità e della problematicità del tempo presente, faccia tesoro di testimonianze di ragazzi e ragazze che hanno saputo rivendicare con la propria vita la loro speranza di futuro" (ivi, p. 11).

Riferimenti bibliografici

- Contini, D. et al., (2014). *Science of the Total Environment*, 472, 248-261.
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lucangeli, D., Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università.
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.



Anita Gramigna
*Evoluzione e formazione nel pensiero
di Teilhard De Chardin.
Lo specifico educativo*

Guglielmo Borgia

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – borgia.guglielmo79@gmail.com

«La conoscenza sarà di colui che vorrà vedere» (Plotino)

La verità sull'origine dell'uomo, del mondo e dell'Universo ci è restituita solamente dalla scienza? Oppure è la sola religione la depositaria della verità? È possibile tentare una sintesi metodologica ed epistemologica che attraverso il rigore scientifico, potremmo dire con una "nuova metodologia o epistemologia", possa, in sinergia, senza scontri, contrapposizioni pregiudiziali condurre a una sola verità sull'origine del mondo, dell'universo e dell'uomo? È questo, a quanto pare, il tentativo fatto da Teilhard De Chardin, il quale ipotizza un processo metodologico ed epistemologico che in maniera induttiva conduca verso la trascendenza ovvero verso il Trascendente. Per il Nostro, ovviamente, tutto ciò necessita la messa in essere di un itinerario educativo, incentrato sull'educazione alla scienza e alla trascendenza, aperto al mistero della vita in tutte le sue manifestazioni e relativi processi evolutivi. Il frutto di quest'opera educativa condurrà l'uomo a cogliere e apprezzare i frutti dell'evoluzione dell'universo, senza per questo fare venire meno l'opera creatrice di un Creatore o Essere pensante. In sintesi, educazione all'evoluzionismo e alla trascendenza rappresenterebbero per Teilhard De Chardin un unico processo educativo volto all'emancipazione della persona umana. Anita Gramigna in questo suo saggio con maestria e diligente arguzia semantica e pedagogica cerca di far cogliere il senso profondo del pensiero di Teilhard De Chardin nell'ottica di una formazione ai valori umani aperti alla trascendenza. La nostra autrice, ovviamente, opera una diligente curvatura sulla dimensione pedagogica ed educativa come presupposti fondamentali e fondanti l'etica dei valori per una significativa emancipazione della persona umana. In altri termini, la Gramigna attraverso la presentazione del pensiero di Teilhard De Chardin vuole evidenziare e mettere in campo la forza e la capacità dell'educazione di operare cambiamento, che nella prassi quotidiana si deve tradurre in un fare epistemologicamente sostanziato, così da fare cogliere l'umano che si apre alla trascendenza o meglio al Trascendente come essere che sostanzia e getta luce nuova sulla materia in evoluzione e sulla scienza che la indaga, la quale senza questa apertura alla trascendenza rischierebbe di appiattirsi su un mero pragmatismo o su un materialismo sterile, rischiando di ingessare la prassi emancipativa ed evolutiva del-

* Gramigna, A. (2018). *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard De Chardin. Lo specifico educativo*. Milano: Unicopli, pp. 122.

l'uomo contemporaneo. Quindi, finendo per alimentare un clima di tensione ideologica che in questo inizio millennio rischierebbe di incoraggiare un certo oscurantismo di ritorno, naturale terreno di coltura del pensiero debole. Pertanto, Anita Gramigna con questo saggio, da un lato ci introduce nel pensiero divergente di Teilhard, dall'altro ci vuole condurre a cogliere, attraverso l'opera di questo autore, il valore e la forza dell'azione educativa che carica di significanza pedagogica, culturale e scientifica propone un modello antropologico alternativo, sostanziato di un "nuovo umanesimo" in grado di formare, direbbe Morin, "*teste ben fatte*" o come sosterebbe U. Margiotta, "*formare talenti*"; uomini nuovi con un pensiero critico e divergente che come Teilhard De Chardin siano in grado di saper coniugare la magnifica bellezza del naturale, con la grandiosità e immensità di un Trascendente che, anche se apparentemente irraggiungibile, accoglie l'uomo e lo introduce al Mistero della Verità sull'universo, che mai comprenderemo appieno nel qui ed ora della nostra vita terrena, perché la pienezza e l'assolutezza della verità appartiene al Trascendente. S. Paolo dice che "*solo quando saremo faccia a faccia comprenderemo bene tutto*", perché allora saremo nella pienezza dello Spirito, saremo tutti nel Tutto, quindi nella dimensione contemplativa. La nostra autrice sostiene però che nell'attesa di raggiungere questa annunciata pienezza è possibile fin d'adesso essere introdotti alla contemplazione della verità, anche se parziale, che dal particolare si muove verso la Trascendenza con un processo dialettico educativo. La Gramigna ripropone, carico di nove prospettive formative, l'itinerario educativo di Teilhard, di un'epistemologia nuova, capace di tentare una sintesi originale tra verità scientifiche e religiose. Per Teilhard de Chardin è questa l'unica possibilità per arrivare alla trascendenza e sostanziare il senso e il significato delle verità velate alla scienza che con le sue sole categorie epistemiche non riuscirà mai a svelare pienamente! In sintesi, un saggio pieno di prospettive educative e formative sostanziate di "nuovo umanesimo" aperto alla trascendenza come paradigma epistemologico per una nuova ed emancipativa prassi educativa.

AZZOLARI BARBARA

Laureata presso l'università degli studi di Bergamo in scienze dell'educazione e successivamente in scienze pedagogiche. I suoi interessi vertono principalmente sulle alleanze, sulle relazioni intra e intergenerazionali e sulla fragilità. Tra le ultime pubblicazioni: Azzolari, B., & Zappella, E. (2020). Oratori e alleanze territoriali: nuove sfide per una comunità educante. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), 188-197.

BANZATO MONICA

Monica Banzato (PhD in Scienze dell'Educazione) è docente e ricercatrice in Pedagogia Sperimentale e Teorie pratiche di ricerca in Educazione Ambientale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Dal 1996 svolge attività di ricerca nel settore dell'educazione e apprendimento in ambienti digitali. Ha partecipato come ricercatrice a diversi progetti di ricerca dell'UE, tra cui: competenze digitali per lo sviluppo educativo degli insegnanti; risorse/pratiche educative aperte; autoefficacia e differenza di genere nella robotica manuale; narrazione digitale per K12. Ultime pubblicazioni: Banzato, M., & Coin, F. (2019). Self-Efficacy in Multimodal Narrative Educational Activities: Explorative Study in a Multicultural and Multilingual Italian Primary School. *Media and Communication*, 7(2), 148-159. Banzato, M., & Coin, F. (2019). Does a multimodal narrative workshop enhance motivation in multicultural class? A exploratory study in a primary school. *Formazione & Insegnamento*. 17(1), pp. 77-89.

BIFFI ELISABETTA

Professoressa associata presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, afferente al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dove insegna *Fondamenti della Consulenza Pedagogica* nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Partecipa a diverse società scientifiche e di ricerca, nazionali e internazionali; in particolare è membro dell'EERA Council (come delegata SIPED), è co-convenor per lo Special Interest Group 'Transforming assessment, evaluation and documentation in early childhood pedagogy'. Fra le ultime pubblicazioni: E. Biffi (2020) *Il rovescio della trama educativa. Infanzia fra intimità e violenza* Milano: Franco Angeli; E. Biffi, E. Macinai (a cura di) (2019), *Ombre e ferite dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.

BORGIA GUGLIELMO

Insegnante referente di progetti di ricerca, referente SNV (Sistema Nazionale Valutazione), e collaboratore del Dirigente Scolastico. Formatore IRC, osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento nel progetto Valutazione e Miglioramento per conto dell'INVALSI. Attualmente collaboratore di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione. Tra le ultime pubblicazioni: (2018) Il processo storico di mondializzazione e le idee unificanti che conducono alla cittadinanza planetaria. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1 Suppl. (2019). (2017). La convivenza democratica: idee e prospettive degli studenti, degli insegnanti e dei genitori. I risultati di un'indagine-ricerca. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2 Suppl.

BORNATICI SARA

Docente a contratto di Pedagogia dell'Ambiente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, corso di Laurea in Management per la Sostenibilità. Collabora con Alta Scuola per

l'Ambiente dove è responsabile dell'area Service Learning e Consumi sostenibili. Tra i suoi temi di ricerca: apprendimento-servizio, scuola, pedagogia civile. Ultime pubblicazioni: Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service Learning*. Milano: Vita e Pensiero 2020. Bornatici S., Verso un'educazione fraterna. Jane Addams, un percorso a servizio della pace e della marginalità. In S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, O. Vacchelli (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Brescia-Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 207-220.

BRAGA CATERINA

Assegnista di ricerca nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove ha ottenuto il Ph.D in Scienze biomediche di base e sanità pubblica. Collabora con l'Alta Scuola per l'Ambiente sui seguenti temi di ricerca: coordinamento e progettazione pedagogica per la sostenibilità; differenze di genere, salute e qualità della vita; adattamento climatico, rischio ambientale e politiche partecipative. Ultime pubblicazioni: Braga C., (2020). Sustainable development goal, education. A case study. In S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi & O. Vacchelli (Eds.). *Laudato si'+5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual political, economic, educational challenge* (71-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia. Braga C., (2020). Quanto di bene non conosciamo? Gli Enti del Terzo Settore per gli SDGs: un'interpretazione pedagogica. In A. VISCHI (Ed), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (33-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

BUFALINO GIAMBATTISTA

PhD in *Educational Research and Development* (University of Lincoln, UK), è assegnista di ricerca in pedagogia presso l'Università degli Studi di Catania. Dopo aver condotto attività di ricerca presso diversi atenei europei, svolge ora studi sui temi emergenti della pedagogia interculturale e dell'inclusione e sui rapporti tra Scuola e Università nell'ambito della formazione degli insegnanti e delle professionalità educative. Tra le pubblicazioni più recenti: *Pedagogia e leadership educativa* (Armando Editore) e *Anthropos e Technè: la "battaglia dell'intelligenza" e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler*, "Education Sciences & Society" 11(1), 426-441.

CALIGIURI MARIO

Professore ordinario di pedagogia generale e sociale. Insegna pedagogia della comunicazione all'Università della Calabria, dove è coordinatore del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche. Direttore della collana della Rubbettino Editore "Pedagogia anima mundi". Tra i suoi scritti "Prove tecniche di democrazia. L'esperienza di John Dewey in Turchia (2007), "La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia" (2008), "Educazione per popoli superflui" (2018), "Il facilismo amorale. Le conseguenze educative del Sessantotto" (2018), "Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione" (2019), "Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione" (2019), "Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo" (2020).

CAPOBIANCO ROSARIA

Dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche e docente a contratto di *Didattica e pedagogia speciale*, presso la Scuola di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Si occupa di pedagogia dei processi apprendimento e di formazione degli insegnanti. Ultime pubblicazioni: Capobianco, R., Vittoria, P. (2020). "L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo" in *Studi sulla Formazione*, 23, 2020, pp.312-137; Capobianco, R. "La paranza dei bambini di Roberto Saviano: una riflessione pedagogica sul processo di de-formazione" in *Nuova Secondaria*, n. 1, settembre 2020 - Anno XXXVIII, pp. 277-287.

CARDINALI CRISTIANA

Professore straordinario di Pedagogia sociale presso l'Università degli studi Niccolò Cusano. I suoi ambiti di ricerca riguardano la devianza giovanile e la rieducazione in ambito peni-

tenziario. Tra le sue ultime pubblicazioni: Cardinali C., Craia R., Papalini A. (2019). *Motivare al cambiamento. Prospettive rieducative nel trattamento penitenziario*. Roma: Edizioni Kappa; Cardinali C. (2018). *Donne devianti. Un nuovo capitale umano tra incapacitazione e rieducazione*. Roma: Aracne Editrice.

CARLETTI CHIARA

Svolge l'ultimo anno del dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso il Dipartimento FORLILPSI - Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, con una ricerca intitolata: *"Il ruolo dell'ironia nella formazione del soggetto: complessità relazionali e paradigmi pedagogici a confronto"*. Tra le pubblicazioni più recenti: Carletti, C. (2021). "Complessità, educazione e cambiamento in tempo di pandemia", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture - Vol 9, N° 2 (2020)*; Carletti, C. (2021). "Educating critical and reflective thinking for sustainable awareness and well-being" in *Countering the Mythology of Inclusion and Wellness in Schooling*, New York: DIO Press. (Forthcoming 2021).

CHIUSAROLI DILETTA

Dottore di ricerca in Scienze dell'educazione e antropologiche, docente a contratto di *Didattica generale e dell'inclusione* e di *Pedagogia sociale e della famiglia*. Coordinatrice del progetto CA.S.P.I. Carriera speciale per l'inclusione attivato presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale. Docente nei Corsi di Specializzazione sul sostegno didattico nella scuola. Componente Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR)-USR Lazio. Tra le ultime pubblicazioni *Prospettive di sviluppo nella formazione iniziale degli insegnanti nei sistemi scolastici europei*, in *Nuova Secondaria - n. 5, gennaio 2021 - Anno XXXVIII - ISSN 1828-4582* pp. 189-206; *Strategie didattiche vive in persone con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2020-13, pp. 190-207.

COIN FRANCESCA

Psicologia Cognitiva e dello Sviluppo nei PF 24 CFU, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Collabora con l'Università Ca' Foscari e il CTS di Venezia (Centro Territoriale di Supporto alle Nuove Tecnologie nella Didattica Inclusiva). Si interessa di didattica inclusiva per studenti stranieri e studenti con disabilità. È coinvolta in diversi progetti di ricerca sull'educazione digitale per K12. Ultime pubblicazioni: Coin, F., & Banzato, M. (2020). The effect of a "visual toward verbal" training in narrative confidence for children in a multicultural context. *Formazione & Insegnamento*. 18(1), 267-280. Coin, F. (2016) Does Enactive Teaching improve inclusion of immigrant pupils? A research in northern Italy's schools. *SAGE Open* vol. 7-2.

D'ALESSIO CHIARA

Ricercatore confermato di Pedagogia generale e sociale dal 2007, in possesso di abilitazione scientifica nazionale a docente di seconda fascia. Ha insegnato Pedagogia generale, Pedagogia sociale, Etica dell'educazione, Pedagogia per la persona e per la comunità presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, dove eroga attualmente i corsi di Pedagogia sociale e Pedagogia del benessere. Attualmente trasferitasi al Dipartimento di Medicina e Chirurgia, insegna Pedagogia Generale e Sociale nei corsi di laurea in Infermieristica, Ostetricia, Fisioterapia. Ultime pubblicazioni: D'Alessio C. (2020), *Fondamenti antropologici ed itinerari pedagogici per l'educazione alla cittadinanza*, in *Attualità Pedagogiche*, Vol. 2, n. 1, pp. 65-74. Ed. Università degli Studi di Salerno, ISSN 2704873X. D'Alessio C., Pastena N. (2020), *Prosperezioni psicopedagogiche sulla natura umana. Aspetti epistemologici ed applicativi*. Lecce: Pensa.

D'APRILE GABRIELLA

Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Catania. Orienta i propri interessi di ricerca lungo due principali direttrici d'indagine: una di carattere teorico, relativa all'ambito della Pedagogia dell'apprendimento (in chiave bio-

pedagogica e ecologico-ambientale) e della Pedagogia interculturale; l'altra, di impianto storico-pedagogico, incentrata su modelli, esperienze, figure della pedagogia attiva e dell'Educazione nuova. Tra i suoi volumi più recenti: *Natura Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*, Franco Angeli, Milano, 2018 [con M. Tomarchio, V. La Rosa]; *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad Adolphe Ferrière*, Edizioni ETS, Pisa, 2019 (Premio Siped 2020).

DE BLASIS M. CATERINA

Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Tra le ultime pubblicazioni: *Narrazioni digitali della "generazione zeta" e promozione del pensiero critico*. In Zago, G., Polenghi, S., Agostinetto, L. (a cura di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce: Pensa Multimedia, 2020. *Donne, lavoro, vertici e responsabilità: la parità di genere nelle ricerche e nei documenti nazionali e internazionali*. In Alessandrini, G., Mallen, M. (a cura di), *Diversity management, genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*, Roma: Armando Editore, 2020.

ELLERANI PIERGIUSEPPE

Professore Associato presso L'Università del Salento, Svolge attività di ricerca e formazione per lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia e in America Latina. Ha approfondito e sperimentato l'organizzazione di contesti cooperativi formali e non formali per l'apprendimento, estesi dalle tecnologie e dai mondi digitali. Ha sviluppato modelli di progettazione didattica basati sulle competenze e sulla valutazione delle competenze. Tra le ultime pubblicazioni: P. Ellerani (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, pp. 1-280, Teramo: Lisciani. Ellerani, P. (2017). *Las oportunidades de aprendizaje en la formación superior. Perspectivas internacionales según el enfoque de Martha Nussbaum*. In: Alessandrini G. (a cura di). *El enfoque de la capacidades: una teoría pedagógica?* pp. 155-196, QUITO: Abya Yala.

FABIANO ALESSIO

Ricercatore dell'Università degli Studi della Basilicata. Ha pubblicato vari articoli anche su riviste di Fascia A. I suoi campi di riflessione sono la pedagogia e la didattica speciale e la didattica digitale, i nativi digitali e l'impatto delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento, le tecnologie didattiche per l'inclusione.

GALELLI ROSA

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale. Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Si occupa da anni di Pedagogia della salute e di processi formativi orientati alla valorizzazione delle differenze. Tra i suoi saggi: *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari, Progedit 2018; *Il sapere educativo delle differenze*. In *L'agire educativo*. Brescia, La Scuola 2016.

GALEOTTI GLENDA

PhD, è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Il suo ambito di ricerca riguarda l'educazione degli adulti, l'orientamento e la formazione continua. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: "Educazione e innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua" (FUP, 2020) e "Ricerca Educativa e mobilità umana. Uno studio esplorativo sui giovani in Costa d'Avorio" (con Giovanna Del Gobbo e Francesco De Maria, Ed.it, 2020).

GIOVANAZZI TERESA

Dottore di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione – Pedagogia (*Education*). Collabora alle attività di ricerca e formazione di Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è referente dell'area educazione alla sostenibilità con peculiare riferimento alla progettazione pedagogica, ai servizi educativi per l'infanzia e alla promo-

zione dello sviluppo umano integrale. Tra le ultime pubblicazioni: Giovanazzi T. (2020). Time For Action. Crescere solidali tra povertà alimentare e sostenibilità. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 133-145). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia. Giovanazzi T. (2019). Patto educativo, generazioni, ecologia integrale. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 155-166). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

GRAMIGNA ANITA

Direttrice del Laboratorio di Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna Pedagogia generale e Metodologia della ricerca. Nel 2012 è stata nominata ambasciatrice europea della cultura scolastica, svolge promozione del diritto universale all'istruzione, dal comitato scientifico del Centro Europeo Internazionale della cultura scolastica (CEINCE). Svolge importanti incarichi scientifici e didattici presso prestigiose università straniere, dalle quali ha ricevuto dodici nomine a Visiting Professor. Fra i volumi più recenti segnaliamo: con Y. Estrada Ramos *Epistemologia della formazione e Metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala*, Miano, Unicopli, 2016; *Evoluzione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico educativo*, Miano, Unicopli, 2018, *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne, 2019.

MALARA SILVESTRO

Cultore della materia M-Ped/03, Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, PhD Scienze cognitive, Università degli studi di Messina. Ultime pubblicazioni: Malara S. (2020). *Corpo, didattica, politica: una mediazione possibile*. Mizar, 12 p. 62-81. e - ISSN: 2499-5835. Disponibile al link <http://sibaese.unisalento.it/index.php/mizar>. Malara S. (2018). *Il rischio del Bene. Filosofia della cura e nuove politiche*. In Book of abstract di Polenghi S., De Salvo D. p.73-74. ISBN 978-88-6760-506-4. Disponibile al link <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/09/2018-09-21-SIPED-Summer-School-2018-Book-of-Abstract.pdf>.

MALAVASI PIERLUIGI

professore ordinario di Pedagogia nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore dove insegna Progettazione e coordinamento pedagogico e Pedagogia dell'organizzazione e sviluppo delle risorse umane nella sede di Brescia e Competenze pedagogico-educative nella sede di Milano. Presso la sede di Piacenza, Facoltà di Economia e Giurisprudenza, è titolare dell'insegnamento in Pedagogia dell'ambiente e sviluppo umano integrale. Tra le ultime pubblicazioni: Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero. Malavasi P. (Ed.) (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

MANNESI EMILIANA

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale (SSD M-PED/01) presso l'Università degli Studi di Salerno dove è referente di Ateneo per l'Alternanza scuola-lavoro (D.R. 22.01.2020 n. 161), responsabile Scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, direttore scientifico della collana Internazionale di Pedagogia Clinica ed Analisi dei Processi Formativi "Formazione / Lavoro / Persona / Territorio", Pensa Multimedia, Lecce, direttore Scientifico della Rivista di Ateneo "Attualità Pedagogiche". Tra le ultime pubblicazioni: E. Mannese, Presentazione della Rivista, in *Attualità Pedagogiche* Vol. 1, n. 1, 2019, ISSN 2704-873X, Università degli Studi di Salerno. E. Mannese, L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni, Franco Angeli, Milano 2019.

MARCONI VALERIO MASSIMO

Dottore di ricerca in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, attualmente cultore della materia in Educazione degli adulti e docente nel Master "HR Specialist Professionisti delle risorse umane" presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli studi di Roma Tre. Tra le più recenti pubblicazioni: Marconi V.M. (2020), *L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capaci-*

tare le competenze nel Terzo settore in LLL (Lifelong Lifewide Learning); Marcone V.M. (2020). La formazione duale: sostenibilità vs generatività, in Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching, XVII -1

MORSELLI DANIELE

Ricercatore a tempo determinato presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione. È stato Fulbright Research Fellow presso Ohio University e Marie Curie Research Fellow presso Università di Helsinki. Tra le ultime pubblicazioni: Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education, 97*, 1-8. Morselli, D. (2019). The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe. Cham: Springer.

OLIVIERI DIANA

Psicologa e dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione (Università Ca' Foscari di Venezia), attualmente è docente a contratto presso i corsi di laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione, e LM-85 in Scienze Pedagogiche presso l'Università telematica Niccolò Cusano di Roma. Ha conseguito l'ASN alle funzioni di professore associato per il settore concorsuale 11/D2. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner per una Pedagogia dell'eccellenza*, Armando, Roma. (2020). Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling. *Formazione & Insegnamento, XVIII* (1): 634-652.

PAROLA ALBERTO

Docente di Pedagogia sperimentale, Metodologia della ricerca mediaeducativa e Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e psicologo. Si occupa di ricerca mediaeducativa, digital education e processi e linguaggi dell'apprendimento. È Presidente del Centro Interdipartimentale di Ricerca Cinedumedia dell'Università di Torino. Tra le ultime pubblicazioni: Parola A., Denicolai L. (a cura di), *Digital Education*, Roma Aracne, 2019. Parola A., Turri M., *Legami vitali fra Scuola, Università e Impresa*, Milano, Franco Angeli, 2021.

PIGNALBERI CLAUDIO

PhD in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale ed ha ricoperto l'incarico di assegnista di ricerca (M-PED/01) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tra le pubblicazioni: *Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità* (in RIEF, 2020) e *Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro del futuro: il contributo della pedagogia del lavoro* (in ES&S, 2017).

PISTILLO GERARDO

Ph.D. in *Metodologia della Ricerca Educativa* presso l'Università degli Studi di Salerno. Ha conseguito nel 2009 la specializzazione in Pedagogia Clinica e svolge la libera professione in provincia di Avellino. Si occupa da tempo di epistemologia della Pedagogia Clinica con particolare interesse rivolto all'analisi dei *processi comunicativi* e alle forme del *dialogo corporeo* nell'ambito della relazione educativa e di aiuto. Tra le sue ultime pubblicazioni: G. Pistillo (2019), *Alle origini della cura. Il sistema madre-bambino come paradigma del cambiamento e la dinamica del contatto*, *Attualità Pedagogiche*, I, 1, 116-125; G. Pistillo, (2020). *Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura*, *Attualità Pedagogiche*, II, 116-124.

RE DEBORA

Laureata presso Università del Salento in Scienze della Formazione con una tesi di ricerca in Educazione degli Adulti, ha elaborato un *Modello di Apprendimento in età adulta "tridimensionale" basato sullo sviluppo persona-contesto, applicabile per l'analisi di contesti capacitanti per lo sviluppo di competenze. Trasversalità contestuale lifelong: un modello*

apprenditivo in età adulta (2018). La ricerca è stata svolta durante un lavoro di tutoraggio presso l'Ente di Formazione SMILE Puglia. Attualmente impegnata come nel Servizio Civile Nazionale – Settore Formazione, per il Progetto “Porte Aperte alla cultura” presso il Comune di Monteparano (Taranto) svolgo attività di promozione culturale e di cittadinanza attiva, con l'interesse di fare luce sullo sviluppo di contesti capacitanti attraverso la ricerca.

RENNA PASQUALE

Ph.D in “Ambiente, Medicina e Salute. Indirizzo Pedagogia delle scienze della salute”. Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Le sue linee di ricerca sono incentrate sullo studio sincronico e diacronico delle implicazioni formative delle ibridazioni identitarie tra le culture del Mediterraneo, con particolare riguardo ai saperi e alle pratiche della salute e del benessere. Tra i suoi saggi: *Salute e formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari, Progedit 2020. Tra i suoi articoli: *Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey*. *Formazione & Insegnamento* 16,1, 2019, 141-152.

REPETTO MANUELA

Pedagogista e dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, conduce da vent'anni attività di ricerca nel settore delle tecnologie didattiche, prima all'ITD-CNR, poi all'Indire. Attualmente è ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione all'Università di Torino. Ultime pubblicazioni: Repetto, M. (2020). La scuola come polo educativo e socio-culturale nell'era pandemica del COVID-19. *Media Education*, 11(2), 49-59. (Rivista in fascia A). Repetto, M. (2020). La Maker Education come movimento a contrasto della povertà educativa. *QTimes – Journal of Education Technology and Social Studies*, XII(4), 204-213. (Rivista in fascia A).

RICCIARDI MARIA

Dottoranda in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'educazione - indirizzo: Metodologia della Ricerca Educativa, presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione/DISPC dell'Università degli Studi di Salerno. È stata assegnista di ricerca sui temi del *territorio e dei processi formativi* (ssd: M-PED/01-04) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione/DISUFF dell'Ateneo di Salerno. È componente del Comitato editoriale di *Attualità pedagogiche*, la Rivista dell'Università degli Studi di Salerno, diretta dalla prof.ssa E. Mannese. Tra le pubblicazioni recenti: Ricciardi, M. (2020). La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita. *Attualità pedagogiche*, V. 2, n. 1, pp. 133-149. Mannese, E., Lombardi, M.G. & Ricciardi, M. (2020). L'Università tra autonomia, terza Missione e responsabilità educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria*, pp. 87-97.

SALERNO VINCENZO

Dal 2015 Professore Stabile in *Filosofia dell'educazione* negli Organici dei Docenti dell'*Istituto Salesiano Venezia* (IUSVE), Venezia, Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma, al quale associa l'insegnamento di Pedagogia Sociale presso l'università Niccolò Cusano di Roma. È Direttore scientifico della collana LISES – Laboratorio innovazione e sviluppo educativo e sociale della Casa Editrice LibreriaUniversitaria. Tra le ultime pubblicazioni: (2015). *Gli enigmi del cervello cosciente. Coscienza incarnata e corpo vivo. Le neuroscienze e la sfida dell'etica*. Collana: Laboratorio innovazione e sviluppo educativo e sociale, Libreriauniversitaria.it; (2018) (curatela). *Accostarsi alla Intelligenza delle emozioni di Martha C. Nussbaum. Guida minima alla lettura con alcune sollecitazioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche finali*, Libreriauniversitaria.it.

SANTI MARINA

Marina Santi è professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Padova. Si occupa di teoria dell'argomentazione e processi di costruzione di conoscenza; interazione sociale e apprendimento di abilità di pensiero; discussione in

classe; "Philosophy for Children" e sviluppo di pensiero critico/creativo/valoriale, educazione alla cittadinanza e convivenza democratica, didattica della filosofia; formazione dell'insegnante/facilitatore nella "comunità di ricerca"; educazione inclusiva; didattica per l'integrazione; improvvisazione e didattica. E' Coordinatore del Corso di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione e Direttore del Corso per la Specializzazione nelle Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità. Tra le ultime pubblicazioni: Santi M. (2019). *Problem Solving Collaborativo e Philosophy For Children. Un approccio "oltre" la Competenza tra Complex Thinking e Capability Approach*. SCUOLA DEMOCRATICA, vol. 1/2019, 83-101. Santi M., Zorzi E. (2020). *Toward Jazzing Society. Improvisation as capability in inclusive education*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8(2),13-36.

TALARICO MELANIA

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. Ha frequentato il dottorato in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione nella medesima università con una tesi relativa all'analisi iconografica dei digital storytelling. Opera da anni nei percorsi di formazione alla narrazione, nell'ambito dell'educazione degli adulti. Tra le ultime pubblicazioni: Talarico M., *Narrazioni visive: immagini e metafore nei digital storytelling*, in Talarico M. (a cura di), *Spunti per educare nell'era del digitale*, Aracne Editrice, Roma, 2019, ISBN 978-88.255-2866-4. Talarico, M. (2019) *Narration and Welfare building with homeless people*. In Bruschi B., Garrino L. (2019) (a cura di), *Togetherness' and its discontents. Connectivity (as well as belonging, cooperation, conflict and separation) in biographical narratives of adult education and learning*, Lecce: Pensa Multimedia. ISBN 978-88-6760-653-5.

TIOZZO BRASIOLA OSCAR

PhD Student UniPd. Docente di Scienze Umane presso il "Liceo delle Scienze Umane Maria Ausiliatrice" di Padova. Relatore al seminario "La didattica generativa della solidarietà: escludere per includere" (2020) e al seminario "Il Service Learning come buona prassi inclusiva" (2020). Tra le ultime pubblicazioni: Tiozzo Brasiola O., *La didattica generativa della solidarietà*, Formazione & Insegnamento XVIII – 1 – 2020, Pensa MultiMedia Editore, pp. 737-746.

TOTO GIUSI ANTONIA

PhD in "Cultura, Educazione, Comunicazione" e assegnista e cultrice della materia presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia dove insegna educazione e media e nei laboratori di metodologie didattiche del TFA Sostegno. Tra le ultime pubblicazioni: Media ed Emozioni. Una sfida per l'apprendimento (Franco Angeli, 2020) e New Perspectives for Using the Model of the Use and Acceptance of Technology in Smart Teaching (Springer, 2020).

VECCHIATO TIZIANO

Presidente Fondazione Zancan e dell'associazione internazionale iaOBERfcs (International Association for Outcome-based Evaluation and Research on Family and Children's Services) a cui aderiscono esperti di centri di ricerca e università di nord America, Europa, medio ed estremo Oriente, Australia. Presidente Associazione Piaci -Associazione scientifica per l'Invecchiamento Attivo e le Cure Integrate. Docente sociologia nella Scuola di Igiene e Medicina preventiva, Università di Padova. Componente Consulta del Territorio, Università di Padova, in rappresentanza Enti culturali del Veneto. Tra le ultime pubblicazioni: Canali C., Vecchiato T., *Crescere senza distanza. Cosa ci insegnano le esperienze dei ragazzi con patologie croniche sull'apprendimento a distanza*, Studi Zancan n. 3/2020 pp. 5-132. Vecchiato, T. (2021), *Il welfare generativo: modellizzazione e realizzazione*, in Moruzzi M., Prandini, R., a cura di, (2021) *Modelli di welfare. Una discussione critica*, Franco Angeli, Milano pp. 113-132.

ZAMENGO FEDERICO

Federico Zamengo è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino, dove insegna Pedagogia generale.

Tra le ultime pubblicazioni: *Per lettera. Educazione e scrittura epistolare* (Unicpoli, 2018) e *Imparare a distanza* (*Studium Educationis*, 3/2020).

ZAPPELLA EMANUELA

Dottore di ricerca in Formazione della Persona e Mercato del lavoro. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sull'inclusione delle persone con disabilità. Tra le ultime pubblicazioni: Zappella, E. (2019). "Fare qualcosa per noi e per il nostro paese": il Progetto Lorto" nell'opinione degli studenti della scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 451-458. Zappella, E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 281-302.