

Ecosystemic Perspectives and Flourishing Opportunities. A University Laboratory of Intermedia Autobiography

Prospettive ecosistemiche e opportunità fiorenti. Un laboratorio universitario di autobiografia intermediale

Laura Invernici^a

^a *Università degli Studi di Padova*, laura.invernici.1@phd.unipd.it

Abstract

The unrestrained dynamism of post-modern transformations compels the educational system to revisit its conceptual foundations, aiming to restore solidity and epistemological harmony. To achieve this goal, the system must be conceived not only as an organization but also as a liveable environment, capable of integrating with the lived narratives of its constituents and with the community's aspirations towards a better life. This utopian and generative perspective is now embraced by the realm of Adult and Continuing Education (ACE), which has begun to consider human well-being as a primary objective, transcending the capitalist landscape of economic success. The present contribution aims to share the experience of a university laboratory designed to deepen the connection between self-narration and human flourishing, valuing them as complementary aspects of a continuous educational process that accompanies both the individual and the community from the beginning of their existence and throughout their entire lifespan.

Keywords: ecosystem; continuing education; human flourishing; autobiography; university community.

Sintesi

Il tumultuoso dinamismo delle trasformazioni post-moderne impone al sistema educativo di rivedere le proprie fondamenta concettuali, al fine di ristabilire solidità e armonia epistemologica. Per conseguire tale obiettivo, il sistema deve essere concepito non solo quale organizzazione, ma anche come ambiente abitabile, in grado di integrarsi con le narrazioni vissute dei suoi componenti e con le aspirazioni della comunità verso una vita migliore. Questa prospettiva utopica e generativa è oggi abbracciata dall'ambito dell'Adult and Continuing Education (ACE), il quale ha cominciato a contemplare il benessere umano come obiettivo primario, andando oltre il panorama capitalistico del successo economico. Il presente contributo si propone di condividere l'esperienza di un laboratorio universitario progettato per approfondire la connessione tra narrazione di sé e vita fiorente (human flourishing), valorizzandoli come aspetti complementari di un processo formativo continuo che accompagna sia l'individuo che la collettività dall'inizio della loro esistenza e per l'intera durata della vita.

Parole chiave: ecosistema; educazione continua; vita fiorente; autobiografia; comunità universitaria.

1. L'ecosistema educativo per una formazione continua

Il concetto di ecosistema permea diverse discipline e molteplici contesti, incorporando un ampio spettro di sfumature e variazioni, ognuna specifica per il proprio ambito. Tuttavia, applicato al campo dell'educazione, sembra oltrepassare l'univocità semantica dei singoli confini disciplinari, abbracciando piuttosto un'entusiasmante contaminazione ontologica.

In questa prospettiva, il termine abbandona il rigido dualismo logico dell'aut-aut e, pur mantenendo i suoi connotati etimologici ed ecologici, si apre a una visione filo-pedagogica estesa e rinnovata. Ecosistema quale organizzazione vivente (*sýstima*) e abitazione (*oikos*), in cui vivono ed interagiscono entità educanti e risorse educative, in uno stimolante intreccio tra tutto ciò che lo ha formato e tutto ciò che continua a formarlo (Indellicato, 2022).

Una struttura complessa in cui emerge la continuità del sistema come processo di autoipotesi, ovvero la capacità di mantenere l'armonia attraverso un perenne rinnovamento (Maturana & Varela, 1991), di cui la relazione educativa diviene origine e massima espressione (Dewey, 2004).

Ricorrendo al linguaggio metaforico, si potrebbe descrivere l'ecosistema educativo come una casa itinerante, dinamica e in continua evoluzione, dotata di due elementi significativi: base e architettura.

La prima simboleggia il fondamento delle reciproche responsabilità che mirano a valorizzare "il piacere del convivere e l'atto dell'educare" (Pastena, 2015, p. 119), generando opportunità di formazione partecipata. La seconda, d'altra parte, riflette il design intenzionale del sistema, comprendendo la struttura di significati co-costruiti nei processi di apprendimento, che dipendono dalle interazioni intra/inter/transpersonali degli individui coinvolti (Bateson, 1993).

Alla luce di ciò, appare urgente contestualizzare tale prospettiva ecosistemica nella realtà contemporanea, con lo scopo di integrare riflessioni coerenti ed originali.

Bauman (2002) adopera l'attributo liquido per delineare la natura evanescente, talvolta alienante, della post-modernità, dove le aspirazioni al progresso societario spesso non si concretizzano in un reale miglioramento del benessere individuale e nella ricerca di una vita dignitosa. In questa precarietà, le istituzioni socio-politiche vacillano nella loro solidità e nei punti di riferimento, mentre gli individui si trovano a navigare confusi sulla superficie degli eventi, lottando per sottrarsi alle incontrollate onde di incertezza.

Una condizione di oppressione umana (Freire, 1973) accentuata dalle pressioni di un consumismo sfrenato e dalla conseguente marginalizzazione di coloro ritenuti incapaci di adattarsi rapidamente alle nuove esigenze della società. Come effetto immediato, la partecipazione vitale viene confinata a contesti predefiniti e privilegiati, limitando sia la comprensione di sé e del mondo, sia, soprattutto, le opportunità di arricchimento nella varietà delle interazioni sociali.

Di fronte a questa situazione, l'ecosistema educativo assume nuove responsabilità: promuovere l'equità e la libertà personale (Nussbaum, 1997; 2002), e sostenere lo sviluppo delle potenzialità e capacità individuali (Sen & Nussbaum, 1993; Sen, 2005).

In tal senso, rispondendo alla liquidità standardizzante della post-modernità, l'educazione può adottare il modello della fluidità, un dinamismo costruttivo guidato dalla flessibilità delle dimensioni spazio-temporali e dall'autenticità delle modalità di apprendimento, con l'obiettivo di rispettare il funzionamento di ciascun individuo, abbracciando il suo specifico

stare al mondo. Ciò implica l'abbandono della superficiale fluttuazione, per un'immersione profonda e gratificante nei processi di sviluppo; quello che Csikszentmihályi (2013) definisce "flow" o "stato di grazia".

Il fluire, perciò, diviene simbolo di una liberazione democratica ed ecosistemica che si impegna a creare pratiche di sviluppo sostenibili e agentive, a favore sia dell'individuo che dell'ambiente circostante, di una relazione reciproca e armonica tra di essi.

In questo quadro, l'Adult and Continuing Education (ACE) assume un ruolo cruciale come manifesto e manifestazione di impegno comunitario, partecipazione attiva e inclusione sociale. Si rivela, cioè, il principale campo d'azione per la valorizzazione dell'accessibilità educativa dentro ed oltre le mura dell'istruzione obbligatoria. Tuttavia, sebbene l'ACE venga internazionalmente rappresentata come una panacea per molte difficoltà odierne, su di essa vige ancora il cosiddetto "stato paradossale della ricerca" (Rubenson, 2013), un mancato riconoscimento sistematizzato della sua rilevanza, soprattutto nei termini di qualità di vita e realizzazione personale.

Dunque, intraprendendo un'esplorazione nell'orizzonte della formazione, il presente contributo riconosce le potenzialità dell'ACE e, nel contempo, intende oltrepassare la visione parziale dei benefici prestazionali, per immaginare prospettive generative che incoraggino percorsi didattici equi, liberi e felici.

In particolare, la nostra esperienza sceglie di collocarsi in un terreno di ricerca relativamente nuovo e ancora poco esplorato (Field, 2011), impegnato nella possibile connessione tra ACE, narrazione di sé e ben-essere personale, inteso come flourishing, o vita fiorente.

2. Imparare a fiorire: una possibile utopia?

Il pensiero utopico si ricollega alla visione di un cambiamento ideale, una prospettiva aspirazionale che si distingue dalla realtà pratica ma che, allo stesso tempo, permea una riflessione sulle condizioni della vita e, in particolare, dell'educazione.

L'utopia, letteralmente "nessun luogo", rappresenta per la pedagogia e per l'andragogia un potente strumento di proiezione dell'immaginabile, di ciò che ancora non è esperibile ma in quanto idealmente costruito, allora possibile. Una sorta di ossimoro che rispecchia la tensione tra il sogno della trasformazione e la sua stessa concezione (Dewey, 2004; Goussot, 2013).

Questo approccio visionario è stato accolto dall'Unesco con la sua recente proposta "Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment" (Duraiappah et al., 2022), un working paper il cui titolo ne rivela l'anima multi- e inter-disciplinare. Si tratta di un documento in continuo sviluppo, concepito per essere aperto a profonde riflessioni sui contesti educativi post-moderni e sulla valutazione dei sistemi di istruzione, con l'obiettivo primario di enunciare e sostenere una nuova missione globale: mobilitare l'educazione a favore del *human flourishing*, o vita fiorente, per ogni essere umano.

Sorgono così due fondamentali questioni: qual è il significato di flourishing? E quali sono le connessioni con l'educazione per e degli adulti?

Frequentemente associato alla concezione greca di *eudaimonia* quale "felicità" e correlato a studi quantitativi di misurazione della salute psico-fisica (Fredrickson & Losada 2005;

Keyes, 2002; Seligman, 2011), in tempi recenti, il termine ha nutrito interessanti considerazioni sul valore qualitativo del benessere, verso un' esplorazione dello stesso all'interno dell'ecosistema educativo (Alexandrova, 2017).

Di conseguenza, ha iniziato a delinearsi una definizione di vita fiorente che trascende il solo carattere positivo delle emozioni ed evidenzia l'impegno per raggiungere l'autorealizzazione e il soddisfacimento personale nel contesto di una comunità più ampia di individui, ognuno con il diritto di perseguire i propri progetti e le proprie aspirazioni.

Pertanto, questa nuova interpretazione verte sullo sviluppo ottimale e continuo delle capacità umane, sul coinvolgimento in attività e relazioni significative, in rapporto ad un ambiente accessibile e abilitante (Duraiappah et al., 2022). Uno *state of becoming*, ossia un continuo divenire, senza inizio e senza fine.

Parallelamente, si stanno facendo sempre più numerose le voci di studenti e studentesse che protestano contro le estenuanti ambizioni di successo accademico e le insostenibili pressioni socio-economiche, troppo lontane dall'immaginario di sviluppo fiorente. Una protesta da *Strawberry Generation*, o "generazione fragola", perché, come il frutto fresco, denota una vivacità destinata ad appassire rapidamente nei luoghi inadatti (Claretta, Rachmawati & Sukaesih, 2022).

È soprattutto dentro l'università che i giovani adulti lamentano attività formative dettate da un profondo senso di solitudine, che li priva di ogni possibile appartenenza interpersonale, orientandoli ad "un'esperienza collettiva solitaria" (Barrera Rosales, Frangioni & Marroccoli, 2019). Il vissuto che ne deriva è quello di un'estrema individualizzazione mascherata da neo-liberazione, la quale conduce ad uno scollamento delle relazioni di solidarietà, così come delle narrazioni personali e comunitarie.

In risposta a tale contesto, aumenta lo sforzo scientifico ad espandere le ricerche sulle esperienze di benessere che attraversano i sistemi educativi (Knoesen & Naudé, 2017; Volstad et al., 2020), guardando all'Adult and Continuing Education come all'opportunità di risignificare e riqualificare le personali autobiografie di apprendimento (Ollis, Ryan, Starr & Harrison, 2018), fuori e dentro l'università. Infatti, non solo consente di individuare fino a che punto studenti e studentesse stiano fiorendo all'interno dei contesti di istruzione, ma anche di esplorare le varie modalità mediante cui l'ecosistema educativo favorisce la fioritura umana in altri aspetti della vita (Wilson-Strydom & Walker, 2015). Si muove perciò l'attenzione ad una ri-costruzione critica dell'educazione ove l'utopia si fa possibilità democratica per imparare a (ben)essere.

Alla luce di tutte queste premesse, una via per la coltivazione dell'ACE, suggerita da Nussbaum (2008), potrebbe essere quella della "immaginazione narrativa", intesa quale capacità di interpretare la propria storia e di provare empatia per le narrazioni altrui, immaginando scenari di vita migliori per tutte e tutti e, dunque, ponendo le basi per realizzarli.

Riconoscere le persone come entità narranti, prima ancora che soggetti educanti, consente di coglierne il vissuto individuale e, conseguentemente, conoscere le aspirazioni di vita fiorente condivise e quelle differenti (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013).

Pertanto, l'approccio alla narrazione autobiografica si rivela significativo per esplorare la diversità e promuovere l'inclusione sociale, poiché consente di rendere accessibili e comprensibili le molteplici realtà di vita di ogni individuo, connesse ad uno specifico contesto spazio-temporale (Bruner, 2004). In sostanza, narrare di sé eleva l'unicità ontologica di ciascuno, delineando parallelamente il continuum esistenziale che intreccia

l'esperienza umana con l'ambiente circostante, in cui si plasmano e si perpetuano le testimonianze delle vicende personali e sociali.

Proporre l'esercizio narrativo come pratica immaginativa orienta l'ACE verso una prospettiva utopica, della quale può assumere il ruolo di promotrice.

A tale proposito, Annacontini (2019) scrive: "La pratica narrativa deve essere portatrice di una domanda innovativa, utopica – in senso pedagogico – [...] posta nella storia e nel finito, avendo come specifico intento il miglioramento e la modifica strategicamente orientata delle circostanze dell'azione educativa" (p. 37).

Ispirata da queste sollecitazioni, la nostra proposta laboratoriale ha cominciato a prendere forma.

3. Lo spazio intermediale delle narrazioni di sé

La dichiarata necessità di un cambiamento di paradigma nell'istruzione universitaria (Volstad et al., 2020), insieme al riconoscimento della narrazione autobiografia quale catalizzatore di consapevolezza individuale e creatività interpersonale (Demetrio, 1996; 2012), dirige e giustifica la progettazione di uno spazio didattico alternativo dedicato alla condivisione partecipata delle proprie storie di vita.

Nell'ottica di concepire lo spazio come paesaggio che comprende aspetti sia simbolici che fisici, linguistici e relazionali, è stato essenziale concepire una situazione didattica in grado di rispettare questa complessità e, contemporaneamente, di riflettere i principi di sviluppo e coinvolgimento fiorente.

Tali presupposti hanno orientato la progettazione di un laboratorio, il cui approccio fenomenologico si discosta dall'oggettivismo del senso logico, per abbracciare il valore soggettivo della significatività all'interno delle relazioni umane (Dallari, 2021). Inoltre, il metodo laboratoriale offre diverse opportunità di ricerca e trasformazione coinvolgendo sia il singolo che la comunità, creando una sorta di meta-esperienza, ossia un'esperienza pratico-estetica. Pratica perché autentica nella continuità tra il sé e l'ambiente educante; estetica in quanto "estensione dell'esperienza stessa" (Dewey, 1934), evocativa di concetti, immagini, emozioni e opere d'arte a cui ogni individuo attribuisce un significato che va oltre il contesto specifico e coinvolge l'intera esistenza.

Nella costruzione del laboratorio abbiamo cercato di allontanare il pericolo di una didattica teorica e stereotipata, allo scopo di valorizzare i diversi funzionamenti e canali espressivi degli studenti e delle studentesse. È stato quindi necessario espandere l'uso tradizionale della parola, scritta e orale, quale tecnologia formativa per eccellenza nello sviluppo individuale (Capobianco, 2022), attraverso l'intermedialità. Quest'ultima, oltre a configurarsi come connessione tra formati mediali differenti, rappresenta una strategia privilegiata per costruire un ambiente associato, all'interno del quale l'interazione viene coltivata come "esercizio creativo" (Cecchi, 2016).

Di conseguenza, nel nostro laboratorio, anche il termine "autobiografia" ha assunto un valore differente dalla classica accezione di "scrittura della storia di vita", abbracciando la struttura flessibile e multiforme della "narrazione di sé".

Mediante l'intermedialità abbiamo optato per una contaminazione di linguaggi che stimolasse direzioni narrative non prefissate, né prevedibili. Ne è quindi derivata un'esperienza caratterizzata dall'intreccio di molti vissuti, dall'eterogeneità degli

strumenti, dalla complessità di dinamiche meta-riflessive rispetto al potenziale inclusivo della narrazione.

Il laboratorio, dal titolo “Narrarsi per narrare. L’autobiografia come mediatore di inclusione”, è nato dalla collaborazione con la Professoressa Elisabetta Ghedin, docente di Didattica e Pedagogia per l’Inclusione, ed è stato proposto agli studenti e alle studentesse del primo anno di corso magistrale in Pedagogia, presso l’Università di Padova. La partecipazione è stata sempre libera e volontaria, con un numero medio di circa 40 partecipanti.

Complessivamente, il laboratorio ha impegnato 15 ore nel periodo di aprile-giugno 2023 e, per questo nuovo anno accademico, è stato nuovamente confermato.

Nel prossimo capitolo, approfondiremo le attività proposte e i rispettivi strumenti.

4. Diàlogos e Kairós fra arte, poesia, oggetti, melodie e neologismi

Diàlogos e Kairós: dare voce agli studenti e alle studentesse implica considerare attentamente questi due assiomi inclusivi ed esistenziali.

Il dialogo rappresenta un attraversamento intenzionale dei discorsi e un movimento di avvicinamento verso la parola, dimostrando la possibilità universale di esprimere un messaggio e di creare ponti di significato con gli altri (Ferrero, 2021). D’altra parte, il concetto di Kairós rappresenta la personificazione del momento opportuno, contrapposto al tempo cronologico, come un istante qualitativamente prezioso in cui le condizioni sono favorevoli per agire o cogliere un’opportunità¹.

Basandoci su queste dimensioni cruciali, abbiamo strutturato il nostro laboratorio in sei incontri dialogici distinti, ognuno concepito per promuovere affiliazione, intesa come connessione umana e riconoscimento reciproco, matrice di occasioni di benessere in ambito educativo (Nussbaum, 2011).

Ciascuna sessione ha perseguito un obiettivo specifico, con uno o più canali di narrazione prestabiliti per realizzarlo. Nonostante la pianificazione, le proposte sono rimaste sensibili alle esigenze contestuali e adattabili a eventuali modifiche pensate insieme agli studenti e alle studentesse.

La tabella (Figura 1) presenta schematicamente le sei sessioni, con i rispettivi titoli, una breve descrizione dell’attività, gli obiettivi perseguiti e le risorse utilizzate:

Titolo	Descrizione	Obiettivo	Risorse e strumenti
Tela scrivo	Rappresentazione di sé su una “tela bianca”, a cui poi assegnare un nome e disporla in aula, per andare a creare un museo autobiografico	Identificarsi in uno spazio bianco da riempire, immaginandosi e riconoscendosi sia in un artista sia in un’opera d’arte	Materiali artistici di vario genere
La mia storia attraversa/o un	Esercizio autobiografico a partire da un oggetto significativo nella	Comprendere che ciascuno/a di noi ha una	- Oggetti personali

¹ Definizione ripresa dalla versione digitale dell’Enciclopedia Treccani, al seguente link: [https://www.treccani.it/enciclopedia/kairos_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/kairos_(Enciclopedia-Italiana)/)

oggetto	propria storia di vita. Si parte dalla scrittura di una vicenda di cui l'oggetto è protagonista. Si accartoccia la storia e si lancia in aula: chi la trova, la legge. In un secondo momento, si sceglie l'oggetto di un/a compagno/a e si ripete lo stesso esercizio autobiografico	storia unica ed irripetibile, che trova sempre una connessione con quella degli altri, quasi esistesse un unico grande filo rosso della narrazione umana	- Scrittura cartacea
Versi(amo) l'inclusione	Creazione di un componimento poetico collettivo, a piccoli gruppi, il cui punto di partenza è un mix di parole scritte dagli altri e pescate casualmente dal "paroliere inclusivo"	Costruire un progetto poetico a più mani, che rispecchi un significato personale co-costruito insieme agli altri	Scrittura digitale tramite la piattaforma Padlet
Introspezione musicale	Ascolto di dieci brani musicali e annotazione impulsiva dei significati che ciascuno rievoca. In seguito, suddivisione in piccoli gruppi e realizzazione di un programma radiofonico che presenta un unico brano e ne motiva la scelta	Stimolare l'emersione spontanea di memorie del vissuto attraverso l'ascolto di melodie o brani musicali. Costruire nuovi significati comunitari a partire da un brano in comune o scelto insieme	- Smartphone, tablet, laptop - Auricolari - Piattaforme web/cloud per la musica - Narrazione cartacea o digitale
Le tracce dell'ambiente	Passeggiata fuori dall'aula, all'aperto, registrando suoni, annotando immagini o dettagli. Si crea un breve racconto la cui voce narrante è l'ambiente. Poi, in piccoli gruppi, si ritagliano parole e parti del racconto per crearne uno condiviso	Dimostrare che l'ambiente ha una propria autobiografia, ossia un flusso di vita, fatto di immagini, suoni, segnali naturali, ma anche delle tracce che ciascuno/a di noi determina in esso	- Risorse dell'ambiente esterno - Narrazione cartacea o digitale
Parole baule ²	Creazione di "parole baule", ossia neologismi creati da due parole unite in un'unica nuova parola. Si può seguire il seguente stimolo: "Io sono (parola), ma sono anche (parola), io sono (neologismo)". Infine, libera rappresentazione artistica del proprio neologismo	Riflettere sull'esistenza di una molteplicità di Sé narranti non solo fuori da noi ma anche e soprattutto dentro di noi	- Materiali artistici di vario genere - Narrazione cartacea o digitale

Figura 1. Tabella riassuntiva delle sei sessioni laboratoriali, ciascuna delineata per contenuto didattico, obiettivo educativo, risorse e strumenti utilizzati.

Al termine del percorso, gli studenti hanno condiviso le proprie riflessioni in un apposito spazio su Google Moduli, progettato per raccogliere e conservare sensazioni ed opinioni sull'esperienza vissuta. Questo riscontro è stato essenziale per valutare efficacia e coerenza interna del laboratorio rispetto alle premesse epistemologiche.

Nello specifico, le parole dei partecipanti hanno evidenziato due questioni principali: prima di tutto, l'importanza di creare spazi per la narrazione del benessere in ogni fase della

² Attività ripresa dal manuale "Parole disarmate" di Scardicchio e Prandin (2017).

formazione; in secondo luogo, la necessità di promuovere maggiori attività dialogiche all'interno dell'università, al di fuori del contesto accademico, al fine di costruire comunità di scambio e condivisione che valorizzino il senso di appartenenza alla comunità.

5. Conclusioni. Narrare nuovi orizzonti

Le riflessioni esplicitate vogliono essere un invito ad esplorare nuovi orizzonti dell'educazione, perseguendo proposte volte ad abbracciare lo sviluppo fiorente di ogni comunità.

Agire per il benessere implica un'assunzione di consapevolezza e responsabilità da parte dell'ecosistema educativo; ossia, l'educazione continua può e deve offrire luoghi di espressione del sé che valicano i confini spazio-temporali abbracciando le potenzialità imprevedibili di ogni singolo contesto.

Uno di questi luoghi è rappresentato dalla narrazione autobiografica, nella quale vissuti, esperienze e progettualità si intrecciano e, contaminandosi, danno forma all'universo della reciprocità.

In questo quadro, il nostro laboratorio autobiografico intermediale potrebbe illustrare una sfumatura della reciproca fusione tra educazione e ricerca. Infatti, proponendo diverse attività e modalità di narrazione del sé, non abbiamo solo ri-dato voce alle esigenze di studenti e studentesse universitari/e, ma abbiamo anche potuto esplorare nuovi scenari di condivisione autobiografica per la formazione di significati condivisi.

Alla luce di queste considerazioni, appare desiderabile continuare ad approfondire le strade che congiungono l'Adult and Continuing Education con il benessere personale, poiché "la direzione di senso dell'educazione consiste nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé" (Mortari, 2008, p. 46).

Riferimenti bibliografici

- Alexandrova, A. (2017). *A Philosophy for the Science of Well-Being*. Oxford: Oxford University Press.
- Annacontini, G. (2019). Narration of self: Warnings for the pedagogical use. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(2), 34-57. Barrera Rosales, P., Frangioni, T., & Marroccoli, G. (2019). Introduzione: il paradosso di un'esperienza collettiva solitaria. Riflessioni sulla solitudine politica. *Cambio*, 9(17), 5-13.
- Bateson, G. (1993). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, 71(3), 691-710.
- Capobianco, R. (2022). Scrivere di sé. Note per una pedagogia della speranza. In F. Marone & L. Garrino (Eds.), *La speranza nella cura, la speranza per la cura* (pp. 121-128). Lecce: PensaMultimedia.
- Cecchi, D. (2016). Intermedialità, interattività (e ritorno). Nuove prospettive estetiche. *Rivista di estetica*, 63, 3-11.

- Claretta, D., Rachmawati, F., & Sukaesih, A. (2022). Communication pattern family and adolescent mental health for strawberry generation. *International Journal of Science and Society*, 4(3), 73–93.
- Csikszentmihályi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. New York, NY: Random House.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza*. Trento: Erickson, Il Margine.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Duraiappah, A. K., van Atteveldt, N. M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N. C., & Vickers, E. A. (Eds.). (2022). *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. New Delhi: Unesco Mgiep. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380981> (ver. 30.06.2024).
- Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 88–103.
- Field, J. (2011). Adult learning, health and well-being—changing lives. *Adult Learner*, 13–25.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686.
- Freire, P. (1973). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Goussot, A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica*, 3(5), 15–46.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of research in education*, 37(1), 212–242.
- Indellicato, R. (2022). L'ecosistema educativo e formativo tra bisogno di democrazia e sviluppo delle capabilities. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 188–199.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Knoesen, R., & Naudé, L. (2017). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27(3), 1–10.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living* (Vol. 42). Berlin: Springer Science & Business Media.
- Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 45–58.

- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2002). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4(2), 123–135.
- Nussbaum, M. C. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 143–157.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ollis, T., Ryan, C., Starr, K., & Harrison, U. (2018). “Nothing to lose and everything to gain”: Neighbourhood Houses and later life learners. *Studies in the Education of Adults*, 50(1), 19–38.
- Padlet. <https://padlet.com/> (ver. 30.06.2024).
- Pastena, N. (2015). Concezione autopoietica dell’apprendimento e “approccio delle capacità” nei processi educativi delle future generazioni. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 117–122.
- Rubenson, K. (maggio 2013). *Revisiting the map of the territory*. Paper presented at the 54th Adult Education Research Conference (AERC), St. Louis, MO.
- Scardicchio, A. C., & Prandin, A. (2017). *Parole disarmate. Ricerche estetiche, didattiche narrative*. Foggia: Edizione Del Rosone.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151–166.
- Sen, A., & Nussbaum, M. C. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Volstad, C., Hughes, J., Jakubec, S. L., Flessati, S., Jackson, L., & Martin-Misener, R. (2020). “You have to be okay with okay”: experiences of flourishing among university students transitioning directly from high school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(1), 1–14.
- Wilson-Strydom, M., & Walker, M. (2015). Capabilities-friendly conceptualisation of flourishing in and through education. *Journal of Moral Education*, 44(3), 310–324.