

## Learning and Territory. Design as a leverage for sustainable development in local communities

### Apprendimento e Territorio. La progettazione come leva per lo sviluppo sostenibile nelle comunità locali

---

Claudio Pignalberi<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi Roma TRE*, [claudio.pignalberi@uniroma3.it](mailto:claudio.pignalberi@uniroma3.it)

#### Abstract

---

The paper focuses on the importance of training design for the development of the territory by outlining the functions, learning contents and skills of the subject for the definition and cultivation of sustainable practices for well-being and active citizenship. The paper, therefore, invites the reader to reflect on the theme of training, identifies educational practices and development prospects and then presents the results of a training project carried out in a small lazial village. It is precisely from the small local realities that it is possible to open the space for a design aimed at training citizens who are protagonists able to provide their contribution to responsibly inhabit the territory, in the acquired awareness of the close interdependence that unites person and community, between local and global.

Keywords: agency; capability; formativeness; sustainability; development of the territory.

#### Sintesi

---

Il contributo si concentra sull'importanza della progettazione formativa per lo sviluppo del territorio delineando le funzioni, i contenuti di apprendimento e le skills del soggetto per la definizione e coltivazione di pratiche sostenibili per il benessere e la cittadinanza attiva. Il contributo, pertanto, invita il lettore ad una riflessione sul tema della formatività, individua le pratiche educative e le prospettive di sviluppo per poi presentare i risultati di un progetto formativo realizzato in un piccolo borgo laziale. È proprio dalle piccole realtà locali che è possibile aprire lo spazio per una progettazione mirante a formare cittadini protagonisti in grado di fornire il proprio contributo per abitare responsabilmente il territorio, nell'acquisita consapevolezza della stretta interdipendenza che unisce persona e comunità, tra locale e globale.

Parole chiave: agentività; capacitazione; formatività; sostenibilità; sviluppo del territorio.

## 1. Formazione o Formatività. Un'analisi introduttiva

L'importanza della formazione – nel suo significato polisemico e multireferenziale – come ambito di studio e ricerca, così come la diffusione dei progetti di formazione, la proliferazione delle professionalità impegnate, il riconoscimento della *longlife education* pongono la necessità per la ricerca educativa e pedagogica di riflettere sulle prassi, gli strumenti ed i presupposti dell'azione formativa. L'esplicitazione formale del dominio scientifico della formazione ha portato infatti a distinguere dimensioni interpretative che vanno da quella *epistemologica*, riferita alle teorie pedagogiche, gli scopi e le finalità dei processi educativi per attribuire valore all'azione formativa tramite criteri di misurazione, organizzazione ed interpretazione; *ontologica* riferita alla pluralità di soggetti ed oggetti della formazione; *metodologica* riferita all'esigenza di combinazione critica dei diversi metodi e strumenti di azione e di intervento; *fenomenologica* riferita ai contesti ed ambienti in cui si realizzano e si attribuisce valore alle pratiche apprenditive formali, non formali ed informali; infine, *assiologica* riferita ai processi di generazione di valore che è propria di ogni pratica formativa.

Una teoria della formazione richiede, dunque, che siano approfonditi almeno tre ambiti di ricerca: la struttura dell'esperienza, le dinamiche dell'apprendimento e la formazione dei talenti con riguardo alle diverse tipologie degli ambienti di apprendimento in una prospettiva *longlife, lonwide, longdeep learning*. Il dibattito degli ultimi anni ha sollecitato una riflessione comune e condivisa, da parte di studiosi e ricercatori nel campo delle Scienze dell'educazione, sul tema della *formazione* e della *formatività*. Pareyson (1965) sosteneva che “le attività umane non possono esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere; ma solo facendosi forma l'opera giunge ad essere tale, nella sua irripetibile realtà, ormai staccata dal suo autore e vivente di vita propria, conclusa nell'indivisibile unità della sua coerenza, aperta al riconoscimento del suo valore e capace di esigerlo e di ottenerlo: nessuna attività è operare se non è anche formare, e non c'è opera riuscita che non sia anche forma” (p. 23). Egli riteneva che la formatività, ed i processi legati alle pratiche formative, devono caratterizzarsi attraverso una struttura, il carattere e la capacità insita nel formare. Margiotta (2015), riprendendo gli studi di Pareyson, considera la formazione come evoluzione emergente, ovvero come azione complessa, cioè produttrice effetti su altri, generatrice di cambiamenti in quanto “il formare è un fare che, mentre fa, inventa il modo di fare, qualunque attività, morale o pratica o speculativa, ha sempre due aspetti: un fare, che è un figurare e dar forma alle cose, un connetterle e strutturarle in organismi compiuti; e un tentare e inventare il modo di fare più idoneo alla riuscita dell'opera” (p. 182)<sup>1</sup>. Per Alessandrini (2016)<sup>2</sup>, invece, la formazione si concretizza come pratica sociale focalizzata sull'apprendimento in grado di cogliere la *transazione relazionale* tra persone, ambienti ed artefatti come un autentico processo di rigenerazione culturale del soggetto. Nei suoi scritti si rilevano alcune dimensioni-chiave generative di pratiche apprenditive ed agentive per la perfetta riuscita di una progettazione formativa basata sull'intenzionalità dell'agire formativo, la processualità inerente l'interazione e la negoziazione di significato tra la

---

<sup>1</sup> Margiotta distingue *quattro postulati* della formazione come evoluzione emergente: 1) la formazione è la logica della vita; 2) l'educazione sta allo sviluppo umano come sua struttura di specificazione; 3) l'agency si compie come formazione dei talenti; 4) la formazione sta alla mente come la sua struttura emergente.

<sup>2</sup> Alessandrini (2016) parla di formazione al plurale in quanto “coesistono notevoli differenziazioni tra diverse pratiche e modelli a seconda del livello e della tipologia dei destinatari” (p. 17).

persona ed il suo habitat naturale (il contesto), la dimensione autobiografica ed esperienziale, fino alla problematicità in quanto ogni progetto formativo è legato ad una situazione critica che necessita di essere indagata da parte dei ricercatori.

Ma cosa si intende per progettazione formativa? Qual è la ragione fondamentale che rende necessaria un'azione formativa? Quali skills e abilità il soggetto è in grado di sviluppare? Il modello classico di Quaglino (1985) in cui il progetto di un intervento formativo si articola nell'analisi, progettazione, erogazione/attivazione e valutazione è tuttora un approccio di riferimento per gli esperti in materia. La progettazione, dunque, è un processo discontinuo, euristico, che si svolge in costante dialettica con la realtà circostante e con i soggetti che vi partecipano<sup>3</sup>. Al di là delle possibili definizioni e dei modelli inerenti l'agire formativo, è indubbio che il progetto mira a consolidare le competenze tecnico-operative dei destinatari dell'intervento ed in funzione delle richieste del committente; ma, la dimensione nascosta si enuclea nella coltivazione e potenziamento di quelle skills soft e life che possono generare situazioni di orientamento e di accompagnamento per la persona. Il progetto formativo, in ultimo, trova il suo campo di applicazione nei contesti più diversi: dalla formazione degli insegnanti esperti e neoassunti (Ajello & Belardi, 2007; Bonaiuti, 2014), professionale (Castagna, 2016; Costa, 2016), manageriale (Gubitta, 2015), organizzativa (Braga & Di Nicola, 2020), il terzo settore (Di Rienzo, 2014), nella costruzione di ambienti digitali (Rivoltella, 2014) e capacitanti (Del Gobbo, 2007; Ellerani, 2018), nello sviluppo professionale (Pellerey, 2017) fino alla letteratura disponibile a livello internazionale (Herrera-Reyes, Rivera Méndez, & Carmenado, 2015; Sadler, 2006) così come nel campo dell'economia (Rullani, 2010), delle scienze sociali (Bauman, 2017) e della psicologia (Engeström, 2018).

Il dibattito più recente intorno al tema della formazione si orienta sempre più verso una visione dell'apprendimento non tanto in quanto processo di acquisizione di un corpo di conoscenze consolidato ma in quanto pratica riflessiva, e autodiagnosi verso il miglioramento delle proprie capacità. Se nel passato, infatti, il focus della relazione formativa poteva essere visto nel connubio *adattamento dell'individuo alla situazione formativa posta* ed il *ruolo trasmissivo delle conoscenze da parte del formatore*, oggi si delinea una tendenza – più o meno presente a seconda dei campi di applicazione – verso una formazione intesa come presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze. In questo quadro si delinea il passaggio di paradigma dalla formazione alla *formatività*. L'agire educativo, le pratiche riflessive e narrative, la dimensione interpretativa e trasformativa delle esperienze – così come insegna Dewey (1939) riferendosi al rapporto tra democrazia ed educazione – possono incrementare la possibilità di agire e disegnare percorsi di apprendimento attraverso i quali favorire lo sviluppo personale e professionale. Tutti questi aspetti allora si polarizzano intorno ad una visione più flessibile della formatività in cui le conoscenze, dapprima configurate in pacchetti chiusi e precodificati, diventano aperte e derivanti dalla presa in carico cosciente e responsabile del soggetto. Questo tendenziale riorientamento delle pratiche formative come *processo di generazione*

---

<sup>3</sup> La progettazione formativa si articola nelle seguenti fasi: analisi dei fabbisogni della persona, dell'ambiente e del ruolo; identificazione degli obiettivi generali e specifici; identificazione dei contenuti e dei metodi; organizzazione metodologica; valutazione del percorso.

di *valore*<sup>4</sup> e di *sviluppo agentivo*<sup>5</sup> si correla ad una progressiva attenzione all'importanza del territorio in cui si riconosce la centratura sul soggetto e la sua capacità di apprendere ad apprendere.

## **2. Progettare la formazione nella comunità territoriale: pratiche educative e prospettive di sviluppo**

Negli ultimi anni si pone particolare attenzione alla dimensione del territorio riconosciuto come elemento-chiave per la progettazione formativa. L'attenzione al territorio come campo di appartenenza (di conoscenza, responsabilità e corresponsabilità), sociale (definito da variabili personali, interpersonali ed ambientali), come luogo di educazione permanente (le relazioni fra persona e ambiente) ha consentito di aprire uno spazio di lavoro e di riflessione rispetto alle possibili pratiche apprenditive e processi di sviluppo coerenti con i fabbisogni formativi ed educativi richiesti per la definizione e la coltivazione del bene comune. In ambito pedagogico, gli studi di Bronfenbrenner (1978) hanno delineato il modello teorico-pratico di *ambiente-ecologico*, considerando con questa accezione tutte le strutture ambientali in cui il soggetto nasce, si evolve e fa esperienza. Egli infatti distingue tra *ambiente prossimale* e *distale*: il primo riguarda il contesto più vicino alla persona (il contesto di relazioni con i familiari, gli insegnanti, il gruppo dei pari); il secondo, invece, rappresenta il più ampio sistema sociale, culturale ed economico nel quale sono inseriti il soggetto e l'ambiente prossimale. L'ecologia dello sviluppo umano "implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo vive"<sup>6</sup> (ivi, p. 63). Altri studi hanno enfatizzato l'importanza del territorio come comunità (Wenger, 2006) in cui poter formare ed educare il soggetto, in particolar modo le giovani generazioni, ad esperienze di apprendistato cognitivo e di partecipazione periferica legittimata per coltivare un'identità di tipo sociale; come habitat ecologico (Bateson, 1984) in cui l'agire formativo si correla al contesto in maniera adattiva generando processi di costruzione della conoscenza nella dimensione del deutero-apprendimento<sup>7</sup>; come laboratorio formativo (Dewey, 1939) in cui il processo di apprendimento avviene in un contesto sociale attraverso scambi relazionali e cooperativi (*learning by doing*)<sup>8</sup>; infine,

---

<sup>4</sup> La generatività (Costa, 2016) rappresenta l'essenza della formazione in quanto trasforma e contribuisce alla realizzazione del soggetto rendendolo capace non solo di *far emergere* nuove idee ma anche di immaginare e prefigurare il futuro, di costruire ponti ed alleanze con l'altro.

<sup>5</sup> L'agency (Nussbaum, 2012; Sen, 2001) qualifica il *soggetto epistemico* e la sua potenzialità generativa a partire dal pensiero maturato nell'interazione sociale.

<sup>6</sup> Bronfenbrenner distingue diversi tipi di ambiente: il microsistema (famiglia, scuola) e il mesosistema (relazioni tra i vari microsistemi) sono gli ambienti nei quali la persona fa esperienza diretta, mentre dell'esosistema (le condizioni di lavoro dei genitori) e del macrosistema (le scelte politiche, sociali e occupazionali) ne fa esperienza indirettamente.

<sup>7</sup> Questo tipo di apprendimento perde progressivamente importanza e significato, proprio in ragione di una acquisizione di abitudini che in un contesto come quello attuale divengono disfunzionali e controproducenti.

<sup>8</sup> L'ambiente sociale diviene *comunità formativa* nel momento in cui l'individuo viene messo nella condizione di partecipazione e condivisione a un'attività comune.

come contesto situato (Bruner, 1984) in quanto ogni realtà comunitaria, per essere spiegata, deve essere *situata* in un contesto e in un ambiente culturale preciso.

La struttura concettuale cui il termine *territorio* si riferisce è articolata, ma riferita ad una trama fenomenologica all'interno della quale il concetto di *individuale* e *collettivo* si ricompongono. Come afferma Mannese (2012), “lo studio dei diversi aspetti fisici, economici, sociali e politici dei processi che investono il territorio rappresenta un campo di indagine che, oltre a considerare generalmente temi di interesse pubblico, si connota per essere posto su una linea di frontiera tra diverse discipline e direi soprattutto processi formativi” (p. 105) e, pertanto, la progettazione formativa si collega alla specificità del soggetto-persona che “vive nella sua unicità, nella socialità e quindi, in primis, su un territorio, cioè un luogo, una comunità” (p. 106). Il focus si colloca, dunque, lungo un duplice asse: da un lato la valorizzazione della persona, il *pensare la persona*, che delinea il passaggio dall'individualizzazione alla personalizzazione dei contesti e delle metodologie formative adottate; dall'altro lato, la capacità di problematizzazione che analizza le dinamiche socio-culturali e le relazioni educative emerse in uno spazio territoriale definito.

Il progetto formativo mette in campo strategie volte a promuovere l'*intelligenza territoriale* attraverso la programmazione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione di azioni generative di benessere tra i soggetti e le istituzioni. È un processo di azione orientato al cambiamento, è un fenomeno di apprendimento collettivo che coinvolge tutti i partecipanti e in cui l'oggetto dell'apprendimento è la situatività e la partecipazione collaborativa e cooperativa ad un compito e/o impegno comune. Da una logica per obiettivo, il progetto formativo si traduce nella *logica basata sulla vision*, come capacità/volontà di prefigurare scenari di crescita e di sviluppo personale, oltre che professionale, come appartenenza e impegno comune per dare valore alle persone in formazione. Il territorio diviene *spazio di apprendimento* in cui il soggetto ha l'opportunità di prendervi parte e di poter interagire, mettendo in evidenza le proprie competenze/abilità e conoscenze, nelle diverse opportunità di crescita inclusiva e resiliente. In ambito europeo, è con la raccomandazione *A New Skills Agenda* e la proposta *Green Deal* (EC, 2016; 2019)<sup>9</sup> che si pone attenzione alla relazionalità tra formazione e territorio attraverso la partecipazione attiva e responsabile del soggetto ad esperienze di apprendimento formale, informale e non formale (Ellerani, 2018; Pignalberi, 2019), ponendo così le basi per garantire lo sviluppo professionale ed il potenziamento delle competenze trasversali (pensiero critico, capacità metacognitiva, assertività, creatività) rispondenti ai fabbisogni formativi e sociali. Il territorio diviene anche *spazio di formazione allo sviluppo sostenibile* in cui centrale è l'importanza di stabilire delle partnership, delle azioni di educazione all'ambiente, delle pratiche di resilienza e di appartenenza. Talune azioni sono rinvenibili nell'Agenda 2030 dell'ONU (UN, 2015) e,

---

<sup>9</sup> La Commissione riorienterà il processo di coordinamento macroeconomico del semestre europeo per integrare gli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, per porre la sostenibilità e il benessere dei cittadini al centro della politica economica, e gli obiettivi di sviluppo sostenibile al centro della politica e dell'azione dell'Unione Europea. Come afferma Ursula von der Leyen, presidente della Commissione europea, “Il Green Deal europeo è la nostra nuova strategia per la crescita. Ci consentirà di ridurre le emissioni e di creare posti di lavoro” e Frans Timmermans, primo vicepresidente della Commissione europea, che evidenzia quanto la proposta punti a facilitare la transizione inclusiva ed il miglioramento del benessere delle persone per un progetto di territorio sano e sostenibile per le generazioni future.

nello specifico, nell'undicesimo (Città e Comunità sostenibili) e diciassettesimo (Partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile) obiettivo<sup>10</sup>.

In una società come quella attuale, in cui si cerca di far fronte alle nuove questioni correlate al distanziamento sociale ed alla messa in discussione delle abitudini più comuni a causa della pandemia Covid-19, occorre *formare all'intelligenza territoriale* ed alla progettazione di pratiche apprenditive efficaci per la comunità. Una progettazione che si caratterizza per la qualità e l'innovatività dei metodi formativi, la responsabilità partecipativa e collaborativa, in cui il territorio si identifica come ambiente di relazione e spazio di apprendimento e di valorizzazione di esperienze per lo sviluppo della *libertà di agire* e delle *pratiche agentive* del soggetto, ovvero del cittadino della comunità (organizzativa, informale e capacitante).

### 3. Tre tipologie di apprendimento per la progettazione del territorio

È indubbio che, soprattutto con la situazione di incertezza generata dal Covid-19, debbano essere ripensate le modalità e le prassi operative della progettazione, sempre più attenta ai bisogni ed alle esigenze delle persone e, allo stesso tempo, in grado di favorire forme di sostegno e di solidarietà dalla povertà educativa.

Il territorio si riscopre come un'*organizzazione che apprende* che, attraverso la definizione della linea metodologica e dei metodi da mettere in campo, incoraggia "l'apprendimento permanente e la generazione di conoscenza a tutti i livelli, istituisce processi che possono far circolare con facilità la conoscenza nell'organizzazione là dove essa è necessaria e può tradurla rapidamente in cambiamenti nel modo di agire sia all'interno sia all'esterno" (Senge, 1992, p. 118). L'apprendimento organizzativo, infatti, parte dal presupposto che il contesto (comunità, territorio) presenta una duplice identità: da un lato, è costituito da un gruppo di persone (educatori, genitori, esperti del settore, giovani) ciascuno con la sua personalità, i suoi obiettivi, i punti di forza e le criticità e, dall'altro lato, è generatrice di un'identità sociale attraverso i processi di negoziazione di significato e la condivisibilità delle pratiche affinché, la conoscenza appresa, possa trasformarsi in senso migliorativo. In quanto organizzazione che apprende (Argyris & Schön, 1998)<sup>11</sup>, il territorio deve orientare la progettazione formativa nella direzione di: a) creare spazi o centri di interesse che facilitano, incentivano e valorizzano lo scambio libero di esperienze e condivisione delle conoscenze; b) far emergere, riconoscere e consolidare le buone pratiche di successo (storie, pratiche narrative, artefatti); c) facilitare processi di apprendimento attraverso cui

---

<sup>10</sup> Per l'*undicesimo* obiettivo: (11.3) aumentare l'urbanizzazione inclusiva e sostenibile e la capacità di pianificazione e gestione partecipata e integrata dell'insediamento umano in tutti i paesi. Per il *diciassettesimo* obiettivo: (17.16) migliorare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile per sostenere il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo ([www.asvis.it](http://www.asvis.it)).

<sup>11</sup> Il territorio diventa *spazio di progettazione formativa* basato sull'azione collaborativa e condivisa dei soggetti; è pratica tra esperienza e formazione in cui il confronto e lo scambio di conoscenze per la definizione di percorsi di apprendimento si realizza non solo in modo informale, grazie all'incontro tra professionalità e competenze diverse, ma anche intenzionalmente e a livello istituzionale attraverso la partecipazione ad attività di formazione permanente; genera processi di interazione sociale come *ambito di pratiche* in cui gli attori della comunità locale possono individuare criteri di progettazione e di presidio; infine, il territorio si identifica come processo di sviluppo delle competenze riflessive.

le persone possano condividere le proprie esperienze personali e professionali pregresse; d) definire percorsi formativi orientati ad un'azione educativa e di cura (Mortari, 2006) per la persona. La progettazione nel contesto locale si declina, pertanto, in tre tipologie di apprendimento.

*La progettazione come pratica di condivisione in contesti d'azione.* Nella prima tipologia, il progetto formativo è indirizzato allo sviluppo di professionalità, secondo una logica trasmissiva di arti e tradizioni, e alla coltivazione di un bagaglio di competenze innovative in grado di essere rispondente alle richieste della società. A titolo di esempio sono da citare le pratiche di formazione che vede il coinvolgimento dei volontari del Servizio Civile impegnati nel lavoro quotidiano nei settori della cultura (biblioteche, musei, archivi) e del sociale (assistenza agli anziani, animatori digitali), oppure la formazione alla salute e sicurezza territoriale dei volontari della Croce Rossa Italiana e della Protezione Civile. Il progetto formativo si orienta, dunque, nella proposta di condivisione di pratiche e di conoscenze sviluppate nel corso delle esperienze informali di apprendimento<sup>12</sup>. Eraut (2000) definisce l'informale ogni pratica che porta a un cambiamento nelle competenze di una persona senza l'intervento di forme esplicite di insegnamento e di certificazione; Billett (2001), invece, lo descrive come *non-taught learning*, come attività deliberata per il miglioramento delle proprie competenze senza il ricorso a situazioni di insegnamento. Il territorio si declina in *ambiente di vita quotidiana* in cui diviene necessaria una progettazione che riguarda:

- lo sviluppo di esperienze di apprendistato cognitivo attraverso le quali il discente possa consolidare la propria pratica agentiva;
- lo sviluppo di comunità di pratica (Wenger, 2006) in cui l'apprendimento si identifica nella partecipazione sociale ad una pratica;
- il potenziamento delle soft skills attraverso gli usi e le abitudini della comunità locale (la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere problemi);
- il potenziamento delle life skills per accompagnare lo sviluppo professionale dei futuri formatori (apprendere ad apprendere, sapere fare, saper agire).

*La progettazione come pratica capacitante ed agentiva.* In questa tipologia, la progettazione è orientata alla definizione di percorsi laboratoriali ed esperienze espansive in grado di costruire una partnership tra ambiente-scuola e comunità locale. Insegnanti, educatori e gli stessi discenti sono chiamati a rendere la scuola un *ambiente capacitativo ed agentivo* attraverso azioni formative che consentano di apprendere sul e per il territorio (la riscoperta del linguaggio locale, la conoscenza della storia e dell'architettura della comunità) e, allo stesso tempo, attivano l'*engagement*. L'interesse per questa dimensione è riconducibile al concetto di capacitazione (Sen, 2001) e di *agency* (Nussbaum, 2012). La capacitazione è la possibilità effettiva che un individuo possiede (capacità interna) al fine di perseguire e raggiungere i propri obiettivi (capacità combinata); l'*agency*, invece, è il ruolo attivo della persona in rapporto alla propria autorealizzazione all'interno del contesto sociale. L'obiettivo è quello di coltivare un modello di scuola-territorio all'interno del quale le persone, individualmente e collettivamente, abbiano effettive possibilità di sviluppare le proprie potenzialità a misura dei propri bisogni. In questo caso, la progettazione riguarda:

---

<sup>12</sup> Per *apprendimento informale* si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana.

- lo sviluppo attivo e generativo dell'engagement per preparare i discenti ai problemi ed ai compiti richiesti;
- la determinazione del profilo dei discenti per meglio autorientare e dirigere il proprio sviluppo professionale;
- la selezione dei contenuti di insegnamento e di apprendimento;
- l'aggiornamento e la riqualificazione delle competenze del personale educativo e scolastico.

*La progettazione come dispositivo di apprendimento per lo sviluppo sostenibile.* Una delle priorità per gli esperti di formazione (project manager, formatori) e per gli agenti territoriali (amministrazione e giunta comunale, esercenti, associazioni, terzo settore) è di pianificare degli interventi formativi per favorire lo sviluppo della sostenibilità. Significa promuovere, accanto al rispetto dell'ambiente, un modello di educazione allo sviluppo sostenibile che persegua l'obiettivo di formare diverse professionalità al rispetto dei target delineati dall'Agenda 2030. Malavasi (2008), che da circa dieci anni dirige la Scuola dell'Alta Formazione dell'Ambiente, afferma che solo attraverso dei progetti formativi basati sull'educazione resiliente si rende possibile individuare i criteri rispondenti ai diversi obiettivi di sviluppo sostenibile; mentre, per Alessandrini (2019) la progettazione dell'apprendimento sostenibile si concretizza nell'investimento in sapere da parte della comunità civile in quanto bene condiviso ed utilizzabile dalla collettività per migliorare le condizioni di vita reali delle persone e dei luoghi. In questo ambito, è necessario:

- creare spazi resilienti (scuole/botteghe) nei borghi del territorio in cui conoscere e sperimentare arti e mestieri della tradizione locale, favorendone la contaminazione con le nuove tecnologie;
- generare e coordinare corsi di formazione professionale a sostegno del recupero e mantenimento degli antichi mestieri e nella promozione del marketing territoriale;
- favorire l'apprendimento cooperativo e collaborativo;
- sviluppare pratiche di apprendimento nel contesto stesso in cui il soggetto agisce rendendo il territorio una comunità di pratica.

#### **4. Dall'Agenda Urbana a Serrone Sostenibile: una best practice di formazione per il territorio**

Il tema del rapporto tra progettazione formativa, apprendimento permanente e sviluppo del territorio è stato ampiamente trattato anche da alcuni organismi internazionali per delineare un quadro previsionale della promozione di azioni sostenibili per lo sviluppo ed il potenziamento dell'ambiente locale. L'Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2020) illustra alcuni mega-trend della trasformazione in atto in ambito sociale, demografico, tecnologico, ambientale e ne mostra l'influenza sui sistemi formativi ed educativi. Il trend formazione-territorio mostra come sia in declino la partecipazione alla vita democratica e sociale in molti Paesi, mentre aumentano le disuguaglianze economiche. Dal report emerge che la formazione non deve essere intesa come addestramento a una professione, piegata (unicamente) al mercato del lavoro, ma deve avere come obiettivo l'educazione alla cittadinanza attiva, alla scelta consapevole in ambito pubblico e sociale. Anche il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop, 2020) ha delineato gli scenari della formazione, e le possibili ricadute nell'ambito locale, in previsione degli obiettivi da raggiungere entro il 2035 (Figura. 1).



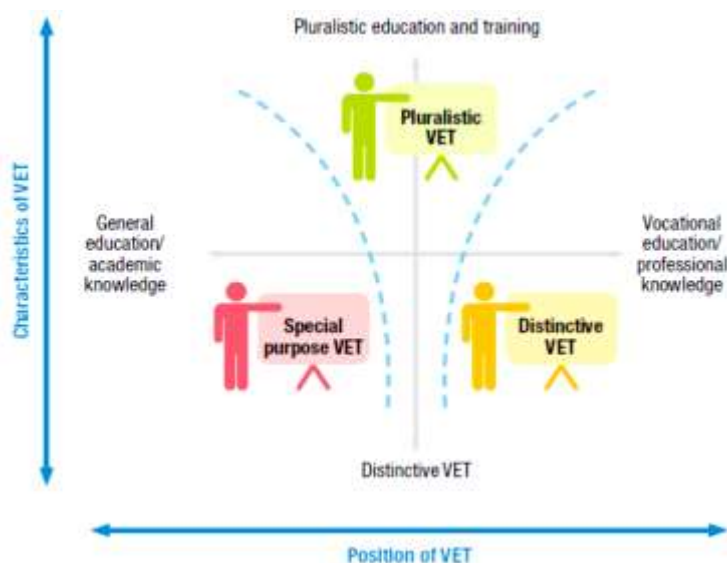


Figura 1. Key dimensions informing scenarios. Da Cedefop, 2020, p. 199.

Si profila una formazione *pluralistic* che pone al centro l'apprendimento permanente e lo sviluppo dell'apprendere ad apprendere; *distinctive*, ovvero l'insieme delle pratiche e azioni formative miranti all'acquisizione delle competenze professionali; *marginalised/special purpose* orientata ad una formazione al lavoro. Entro il 2035 – sottolinea il Cedefop – le azioni formative, a sostegno del soggetto, dovranno adattarsi alle dinamiche delle realtà territoriali al fine di porre le condizioni attraverso le quali sviluppare competenze generative e dell'apprendere ad apprendere. Questo è possibile partendo proprio da una nuova lettura dei bisogni e dei fabbisogni formativi e sociali delle singole persone e, in particolare, iniziare ad orientarle in un *percorso di formazione alla sostenibilità* (principale trend previsionale al 2035). Nell'analisi dei 17 goals per un'educazione allo sviluppo sostenibile, l'Istat (2019) evidenzia che i più coinvolti nelle attività di apprendimento informali e non formali sono stati, nel 2018, i giovani tra 25 e 34 anni (15.3%), le donne (8.6%) e i residenti nelle grandi città (10.1%). In particolare, il 29.9% svolge delle attività legate al volontariato ed all'assistenza sociale nell'ambito del proprio comune; la partecipazione alle iniziative formative e culturali per il 32% e la partecipazione ai consigli giovanili ed alle attività per la terza età il 33.2%.

L'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), con la collaborazione dell'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI) e delle regioni, ha redatto l'*Agenda Urbana* (ASviS, 2019) che analizza le ricadute territoriali degli obiettivi di sviluppo sostenibile attraverso proposte e best practices, nei più svariati settori che vanno dalla cultura al sociale fino al pubblico servizio. L'Agenda evidenzia che attraverso la partecipazione alle attività di sviluppo sostenibile sarà possibile ridurre le disuguaglianze nella direzione di valorizzazione dell'inclusione e della cittadinanza attiva. Nel raffronto 2017/2025, l'incidenza della sostenibilità tenderà a registrare un drastico calo (dal 14.8% al 9.9% del 2025) se non verranno applicate misure urgenti, in linea con le azioni dell'Agenda 2030 (Figura 2).

Numerose sono state anche le buone pratiche progettate dagli enti comunali in risposta alle diverse determinazioni della Direzione Servizi Culturali, Osservatorio della Cultura e Politiche Giovanili della Regione Lazio, finalizzate alla promozione della conservazione e

valorizzazione delle tradizioni e degli usi delle comunità locali<sup>13</sup>. Altrettanto interessante è l'azione intrapresa da ANCI per la progettazione di percorsi formativi basati sull'apprendimento work-based per formare ai mestieri del territorio<sup>14</sup>.

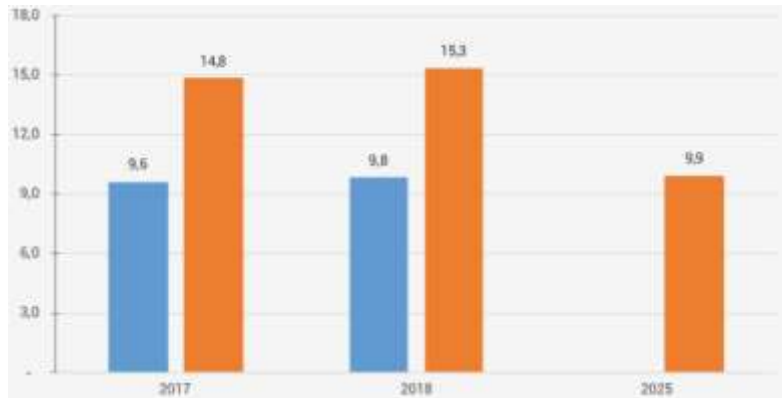


Figura 2. L'andamento dell'Agenda Urbana 2017/2025. Da ASviS, 2019, p. 15.

Un'altra best practice è il progetto denominato *CRESCO Solidalis per città sostenibili*, realizzato da ANCI in partnership con aziende avanzate sul fronte della sostenibilità, che, nell'edizione 2019, ha proposto gli SDGs come temi premiando la capacità dei Comuni Italiani di progettare e realizzare lo sviluppo sostenibile. Il progetto *Torch Run for Inclusion* del Comune di Biella<sup>15</sup>, *Spreco come Risorsa* di Bollate<sup>16</sup>, *Sharing Cities – Building Smart Cities Together* del Comune di Milano<sup>17</sup> e *Sostenibilità integrata Ambiente-Energia* di Sovizzo (Veneto)<sup>18</sup> sono alcuni dei progetti che hanno riconosciuto la formazione come ambito fondamentale per favorire lo sviluppo del territorio e, in modo analogo, facilitare i processi di apprendimento e di coltivazione delle esperienze di agency per i cittadini.

<sup>13</sup> Il programma a sostegno di iniziative sul piano culturale, sportivo, sociale ed economico, le iniziative Plastic Free (Delibera n. 228/2019) così come per Musei, Biblioteche e Archivi storici (Determina n. G08875/2019).

<sup>14</sup> Rilevante è il programma di sostegno e valorizzazione di attività artigianali e buone pratiche dei comuni del Lazio – Comuni Eccellenze – per sostenere le iniziative territoriali finalizzate a recuperare le tradizionali produzioni artigianali e valorizzarle mediante azioni specifiche di formazione e/o marketing. Un'altra azione riguarda il concorso per la presentazione delle migliori buone pratiche amministrative allo scopo di promuovere *Idee in Movimento*.

<sup>15</sup> Il progetto ha fatto da preludio ai *Giochi Nazionali Special Olympics* dal 3 al 9 luglio 2017 con l'obiettivo di essere massima espressione di inclusione e testimonianza di interazione tra tutti gli stakeholder del territorio rappresentati da amministratori locali, istituti scolastici, aziende, organizzazioni non profit (ONP), centri estivi, parrocchie.

<sup>16</sup> Il progetto ha fornito supporto e sostegno alle persone più fragili e vulnerabili a cominciare dalla lotta allo spreco alimentare.

<sup>17</sup> Il progetto rientra nella roadmap sostenibile per trasformare l'approccio Smart City in realtà con l'obiettivo di rendere Milano una città più inclusiva, sicura e sostenibile.

<sup>18</sup> Progetto di attuazione della sostenibilità energetica ed ambientale attraverso lo sviluppo, l'implementazione ed il monitoraggio continuo del PAES (Piano d'Azione per l'Energia Sostenibile).

Per la sezione *meno di 10.000 abitanti*, ha ricevuto un riconoscimento di partecipazione il progetto *Serrone Sostenibile. EduCARE all'economia dell'inclusione sociale ed ambientale* proposto dal Comune di Serrone, piccolo borgo in provincia di Frosinone, che ha istituito una Cabina di Regia con un gruppo di ricercatori, ed il supporto di Lazio Innova Spazi Attivi Regione Lazio, per sviluppare dei percorsi laboratoriali destinati al mondo giovanile, al fine di stimolare la formazione delle eccellenze e di educazione allo sviluppo locale. La ricerca, da poco conclusa (marzo 2020), è stata condotta su un campione rappresentativo di soggetti, pari a 80, che rispondessero ai seguenti criteri: a) appartenenza al contesto territoriale di riferimento; b) impegno costante e collaborativo ai servizi comunali; c) età; d) nucleo familiare. Beneficiari indiretti, invece, sono gli operatori del terzo settore, i docenti e le educatrici delle scuole del territorio, le associazioni culturali ed il centro anziani.

Il progetto parte dalla convinzione che l'educazione allo sviluppo sostenibile possa contribuire nella coltivazione delle competenze strategiche della persona e nella formazione alla conoscenza del territorio e, cioè, come necessità di garantire le migliori condizioni per lo sviluppo del contesto locale. L'obiettivo è stato quello di pianificare delle azioni formative e pratiche che investano nell'agire pratico e competente della persona, nei contesti formali ed informali (*a contatto con la cultura locale*), al fine di coltivare e rafforzare il suo *pensare capacitante* ed il *libero sviluppo* per favorire un'educazione al rispetto ed alla riqualificazione dell'ambiente, nonché al valore generativo di un'*economia apprenditiva inclusiva ed ambientale*.

Il progetto è stato articolato in cinque focus group in cui hanno preso parte diverse professionalità operanti sul territorio (scuola, lavoro e ambiente) ed i volontari del Servizio Civile.

AMBITO	PRE	POST
<i>La progettazione come dispositivo di apprendimento per lo sviluppo sostenibile.</i>	3.46	3.53
Partecipazione in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico.	3.16	3.22
Riflessione sull'azione connessa all'apprendimento in contesti non formali.	3.23	3.31
Riflessione sulla motivazione e/o emotività per arricchire la propria situazione professionale.	3.61	3.72
Sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza.	3.85	3.88
<i>La progettazione come pratica di condivisione in contesti d'azione.</i>	2.95	2.97
Agire sulla base di regole esplicite/implicite per raggiungere i propri obiettivi di apprendimento.	2.85	2.86
Progettazione di una modalità digitale della didattica per la trasmissione delle conoscenze.	3.10	3.10
Valutazione delle esperienze per la definizione del profilo del soggetto.	2.90	2.95
<i>La progettazione come pratica capacitante ed agentiva.</i>	2.53	2.54
Predisposizione dei materiali di studio e individuazione dei risultati attesi.	2.56	2.60
Costruzione di un contesto professionale in rete per facilitare la cooperazione.	2.92	2.95
Valutazione della capacità critica e autonomia di giudizio.	2.10	2.08

Figura 3. I contenuti della progettazione per lo sviluppo territoriale.

La finalità è stata quella di proporre contenuti formativi, a partire dall'analisi dei fabbisogni, in grado di favorire un percorso distintivo di formazione per lo sviluppo sostenibile e, soprattutto, le competenze strategiche per lo sviluppo professionale. Come definire allora la sostenibilità per lo sviluppo del territorio? Come declinare i contenuti di apprendimento nel contesto territoriale? Quali invece le competenze strategiche che contribuiscono allo sviluppo professionale del soggetto? È stato predisposto un questionario di tipo semi-strutturato, nella fase *pre* e *post*, in cui è emerso che il 36% dei soggetti è molto attento all'ambiente nei propri comportamenti quotidiani; l'82% dichiara che i Comuni e le Amministrazioni locali siano tra gli agenti più responsabili per assicurare lo sviluppo sostenibile. Il dato più interessante riguarda il 48% che ha declinato il territorio come *pratica di condivisione in contesti d'azione* (Figura 3).

La sostenibilità è la variabile più significativa per il campione. Attraverso laboratori di sensibilizzazione alle tematiche sostenibili, con particolare attenzione alle misure *plastic free*, si è reso possibile promuovere pratiche formative che, da un lato, fossero in grado di ampliare la conoscenza del proprio territorio e, dall'altro lato, poter aprire spazi di riflessione e di dialogo per la definizione di traiettorie comuni per lo sviluppo territoriale. Scuola, lavoro e ambiente si connettono in maniera evidente nella progettazione formativa per la coltivazione di un modello di professionalizzazione e professionalità che avesse delle ricadute significative sul territorio. Nella fase *post* è ancora più evidente la necessità di progettare azioni formative, attraverso il supporto degli ambienti digitali, rispondenti agli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS) nello specifico ambito locale. Per quanto riguarda i contenuti di apprendimento emerge con particolare evidenza:

1. un approccio ai temi dello sviluppo sostenibile legato al diffondersi di nuove opportunità di impiego e di reimpiego nell'ambito delle *green jobs* (23.5%);
2. percorsi di *apprendimento situazionali* in cui facilitare, attraverso la conoscenza della storia e degli sviluppi attuali del patrimonio storico e culturale, processi di multi-appartenenza (55.4%);
3. momenti formativi indirizzati al personale scolastico per una riqualificazione degli ambienti a partire dalla dimensione pedagogica e didattica per mezzo di azioni laboratoriali come la *flipped classroom* (65.3%);
4. percorsi formativi per la definizione del *profilo di operatore turistico territoriale* (36.5%).

Per quanto riguarda le competenze, infine, l'*apprendere ad apprendere* emerge in maniera significativa come l'unica competenza strategica. In modo particolare, le *soft skills* sono quelle che forniscono un contributo valido nell'autoregolazione dell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali. La creatività (56.8%), il pensiero critico (22.5%), la capacità metacognitiva (45.8%) sono le metacompetenze per formare i futuri professionisti del territorio.

La sensibilizzazione alle azioni dello sviluppo sostenibile ha indirizzato il soggetto a comprendere il significato di sostenibilità e ragionare congiuntamente per la definizione e messa in pratica di azioni comuni territoriali. È un progetto pensato per riconoscere la centralità del cittadino in quanto persona, la disponibilità a condividere le proprie esperienze, percorsi, tracciati autobiografici e narrativi per iniziare a ragionare su di uno step comune, riflessivo e condiviso, che contraddistingua la realtà territoriale.

## 5. Conclusioni

La progettazione territoriale è quanto mai – rispetto al passato – necessaria perché fa perno sull’interazione tra persona e territorio, sullo sviluppo delle conoscenze e sull’accesso alla capacità di gestire le relazioni cognitive, affettive e culturali. La direzione progettuale intrapresa con Serrone Sostenibile riguardava un *modello di formatività* per:

- sensibilizzare il soggetto al tema della sostenibilità nelle diverse accezioni e contesti di significato;
- pianificare una proposta di lavoro corredata da diversi punti-chiave, che richiamano gli ambiti legati alla scuola/lavoro/ambiente, al fine di mappare un quadro collaborativo tra istituzione e cittadino rispetto ad un piano sostenibile;
- favorire, attraverso l’organizzazione di specifici laboratori, il lavoro comune, l’approccio collaborativo, l’interazione sociale e lo sviluppo di pratiche, la socialità educativa, la produzione di artefatti;
- pianificare e lavorare in maniera cooperativa e collaborativa alla realizzazione di percorsi formativi in situazione;
- favorire il dialogo multidisciplinare ed interdisciplinare tra le persone, gli imprenditori locali, le associazioni, gli organismi del terzo settore che partecipano alla crescita culturale e sostenibile del territorio;
- conoscere e diffondere la cultura della tradizione e l’identità locale.

Educare alla consapevolezza del sé e allo sviluppo del sistema territoriale designa un orientamento educativo, da realizzare in prospettiva *lifelong* e *lifewide learning*, che individua nella promozione all’impegno partecipativo uno tra i nuclei più rilevanti dell’*intento formativo*. È proprio dalle piccole realtà locali che è possibile aprire lo spazio per una progettazione mirante a *formare cittadini protagonisti in grado di fornire il proprio contributo per abitare responsabilmente il territorio*. La formatività, dunque, si riscopre nel significato di partecipazione comune ad una pratica sociale in grado di delineare le condizioni di apprendimento (Senge, 1992) con cui generare valore per il territorio. Assumere la centralità delle skills e dei bisogni formativi della persona che diventa consapevole attraverso *percorsi di formazione sul e per il territorio* tesi alla piena espressione della sua creatività può rappresentare allora la direzione di senso verso un nuovo modello di formatività, di tipo attrattivo e generativo, su cui orientare i progetti formativi per la coltivazione di un’identità sociale e distintiva della comunità locale.

## Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., & Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- ASviS. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2019). *L’Agenda urbana per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi e proposte*. Roma.
- Bateson, G. (1984). *Verso un’ecologia della mente*. Roma: Adelphi.

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, 209–214.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braga, A., & Di Nicola, D. (2020). *La progettazione formativa per il cambiamento organizzativo*. Londra: Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1978). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J. S. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando.
- Castagna, M. (2016). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, metodi e strumenti per il formatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3083\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Delibera dell'ufficio di presidenza della Regione Lazio 6 novembre 2019, n. 228. *Programma per la concessione di contributi economici a sostegno di iniziative idonee a valorizzare sul piano culturale, sportivo, sociale ed economico la collettività regionale, nonché di sensibilizzazione ai temi della sostenibilità ambientale con particolare riferimento alle iniziative Plastic Free, da realizzarsi nel periodo compreso tra il 15 dicembre 2019 e il 15 gennaio 2020*. [http://www.consiglio.regione.lazio.it/binary/consiglio\\_regionale/tbl\\_bandi/Allegato\\_A\\_Del\\_Udp\\_228\\_2019\\_.pdf](http://www.consiglio.regione.lazio.it/binary/consiglio_regionale/tbl_bandi/Allegato_A_Del_Udp_228_2019_.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Determina della Direzione cultura e politiche giovanili della Regione Lazio 1 luglio 2019, n. G08875. *Norme in materia di beni e servizi culturali del Lazio*. [http://www.regione.lazio.it/binary/rl\\_main/tbl\\_documenti/CUL\\_DD\\_G08875\\_01\\_07\\_2019.pdf](http://www.regione.lazio.it/binary/rl_main/tbl_documenti/CUL_DD_G08875_01_07_2019.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Dewey, J. (1939). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2014). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia.
- EC. European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe*. SWD(2016)195 final, 10 June 2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52016SC0195> (ver. 15.07.2020).
- EC. European Commission (2019). *The European Green Deal*. COM(2019) 640 final, 11 December 2019. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Ellerani, P. G. (2018). *Costruire l'ambiente di apprendimento*. Teramo: Lisciani.
- Engeström, Y. (2018). *Expertise in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Gubitta, P. (2015). *La formazione manageriale e imprenditoriale nelle PMI. Processi evolutivi e nuove sfide dell'executive education*. Milano: FrancoAngeli.
- Herrera-Reyes, A. T., Rivera Méndez, M., & Carmenado, R. (2015). Social Learning in Innovation for Resilience of a Territory. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 191, 2117–2121.
- Istat. Istituto nazionale di statistica (2019). *Rapporto SDGs 2019*. Roma. <https://www.istat.it/it/archivio/229565> (ver. 15.07.2020).
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mannese, E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria*, 3, 105–106.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Pareyson, L. (1965). *Teoria dell'arte*. Milano: Marzorati.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CIOFS-FP.
- Pignalberi, C. (2019). Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. *Attualità Pedagogiche*, 1, 106–118.
- Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: il Mulino.
- Rivoltella, P. C. (2014). *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rullani, E. (2010). *Modernità sostenibile*. Padova: Marsilio.
- Sadler, D. R. (2006). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, 77–84.
- Sen. A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Milano: Sperling & Kupfer.
- UN. United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1, 25 September 2015. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.