

Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità

*Claudio Pignalberi*¹

Abstract

È sempre più chiara l'urgenza di intraprendere un percorso di trasformazione, a livello educativo e formativo, verso la sostenibilità. Partendo da una riflessione in merito alla situazione di emergenza educativa, il contributo si articola in quattro parti: 1) le dimensioni che aiutano a comprendere il concetto di resilienza trasformativa; 2) le competenze richieste per lo sviluppo professionale dell'educatore; 3) gli ambiti di intervento e le pratiche di lavoro; 4) le metodologie della formatività e della generatività a supporto dell'interazione sociale e della partecipazione attiva. La formazione degli educatori è chiamata più di tutti a farsi promotrice dei principi della resilienza trasformativa per apprendere il futuro.

Parole chiave: formatività, generatività, resilienza trasformativa, sostenibilità, apprendimento e sviluppo del territorio.

Abstract

The urgency to undertake a path of transformation, both educational and formative, towards sustainability is increasingly clear. Starting from a reflection on the educational emergency situation, the paper is divided into four parts: 1) the dimensions that help to understand the concept of transformative resilience; 2) the skills required for the professional development of the educator; 3) the areas of intervention and work practices; 4) the methodologies of formativity and generativity in support of social interaction and active participation. The training of educators is called more than anything else to promote the principles of transformative resilience to learn the future.

Keywords: formativity, generativity, transformative resilience, sustainability, learning and development of the territory.

¹ Dottore di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*).

Introduzione. Dalla relazione educativa alla resilienza trasformativa

Il tema della relazione educativa ha innescato, nel corso degli ultimi anni, nuove questioni e aspetti in risposta ai fabbisogni formativi e educativi del soggetto, sempre più al centro di riflessioni nel settore delle Scienze della formazione. L'espressione "relazione educativa" non rimanda esclusivamente a un aspetto dell'educazione, ma promuove il riconoscimento dell'educazione come esperienza umana e, quindi, come *incontro* che si realizza nel rapporto interpersonale dei soggetti coinvolti nel contesto di cui fanno parte.

La relazione con l'educatore, genitore e/o insegnante, segue un percorso dinamico e si traduce in possibilità aperta a una molteplicità infinita di altre relazioni: con le persone, con i prodotti culturali, sociali e politici, con l'ambiente esterno. Essendo la persona il perno attorno a cui si costruisce, la relazione porta al riconoscimento dell'esperienza educativo-formativa e della diversità individuale e culturale, e quindi ad accogliere l'identità e la differenza.

Gli studi e le ricerche che ruotano nell'ambito della relazione educativa (Calaprice, 2016; Corsi, 2014; Elia, 2016) e delle professioni educative e formative (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; Iori, 2018; Margiotta, 2015) sono oggi sempre più oggetto di tavoli di lavoro a livello nazionale ed europeo, da un lato, e dei gruppi di lavoro come Siped (Società Italiana di Pedagogia), Sird (Società Italiana di Ricerca Didattica) e Siref (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa), dall'altro lato, per cercare di delineare delle strategie di azione volte alla riqualificazione delle strutture deputate all'educazione, delle competenze in uscita dai Corsi di Laurea (Scienze pedagogiche, Educatore professionale, Educazione degli adulti), e della formazione richiesta per il profilo di educatore professionale.

Nuovi contributi sono stati editi anche sul piano internazionale come, ad esempio, l'approccio alle *capabilities* di Nussbaum (2011, trad. it. 2012), una lista di dieci *capacitazioni* – quali vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, emozioni, ragion pratica, unione, altre specie, gioco, controllo sul proprio ambiente (*Ibidem, passim*) – che rafforzano la relazione educativa e generano le condizioni per la fioritura umana della persona. Sen (2015), invece, ritiene che la relazione educativa trova il suo *fil rouge* nel potenziamento della capacità di stare bene (*well-being*) della persona e in un'educazione sostenibile e resiliente che vede nella libertà il motore per lo sviluppo umano; Glazzard e Stones (2020) sottolineano la necessità di un ripensamento dei legami e dei va-

lori personali e sociali, in quanto vettori per la formazione umana della persona a partire dal contributo della scuola; in ultimo, Letizia (2017) analizza l'approccio della relazione educativa nella dimensione propria della cittadinanza attiva (*civic education*) in grado di sviluppare e coltivare le competenze cognitive (conoscenze, pensiero critico, capacità di giudizio), affettive (esperienza, valutazione dei valori della cittadinanza, capacità di empatia), volitive (fare scelte e agire di conseguenza) per la formazione personale e professionale dell'individuo.

Il lavoro educativo, dunque, è qualcosa di più dell'accompagnamento in situazione. Si caratterizza piuttosto come il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna 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. In questa prospettiva, si configurano alcune criticità (denominate "fattori") che, alla luce dell'attuale situazione di emergenza educativa, necessitano di un forte senso di corresponsabilità e di progettazione comune tra i diversi contesti educativi e formativi².

Le criticità riguardano il distanziamento sociale, in cui l'assenza di contatto, il venir meno dell'abitudine a incontrarsi con i propri compagni, l'assenza totale di interazione sociale rimettono in discussione le esperienze di vita quotidiana e di crescita per la persona; la povertà educativa, dettata in modo particolare dall'immersione nella formazione digitale e in pratiche educative di tipo processuale e ricorsive; l'aumento crescente delle disuguaglianze a causa di fattori come il *digital divide*, il cambiamento climatico, l'urbanizzazione.

I contesti, invece, fanno riferimento a *famiglia, scuola e società*, nel loro complesso. In quanto processo di socializzazione primaria, la fami-

²Il sito della Siped (www.siped.it; data di ultima consultazione: 7.11.20; cfr. anche l'archivio della stessa Siped: https://www.siped.it/?na=archive&email_id=343; data di ultima consultazione: 7.11.20) ha proposto una serie di riflessioni sul ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione per far fronte all'emergenza sociale e educativa: al suo interno è possibile consultare alcune pubblicazioni (cfr. Mortari, in Zaccuri, 2020; De Giorgi, 2020), e *Pandemia e prospettive educativo-scolastiche. Spunti montessoriani* (pubblicato online all'indirizzo <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2020/04/2020-04-24-de-Giorgi-Pandemia-e-prospettive-educativo-scolastiche.-Spunti-montessoriani.png>; data di ultima consultazione: 7.11.20), e attività (cfr. #noirestiamoinsieme. *Un sito per mantenere in vita una comunità e per diffondere solidarietà e La scuola di tutti nell'emergenza*), fino alle *Linee guida per gli educatori e i genitori (Coronavirus. Vademecum di sopravvivenza per genitori con figli in età prescolare)*, per trasformare un periodo difficile in un periodo di crescita.

glia determina le condizioni educativo-formative che possono incidere e condizionare lo stato di salute ed il percorso di crescita del soggetto. Secondo poi, la scuola rappresenta la prima realtà contraddistinta dal tempo di studio e di apprendimento in cui centrale è il ruolo dell'educatore. La società, in quanto *habitat* territoriale, alimenta lo *status* di disagio educativo del soggetto, nel confronto dell'altro da sé. La relazione educativa, la comunicazione tra pari, il dialogo intergenerazionale emergono come aspetti pedagogici nella direzione di un'educazione resiliente (Malavasi, 2020) e sostenibile (Giovannini, 2018) per la valorizzazione della capacità di *apprendere ad apprendere*³.

Si profila una nuova figura di educatore, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte al cambiamento del *qui ed ora*; ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione *lifelong* e *lifewide* affinché possa sviluppare l'*agency*: la "competenza di agire", intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore e sulla libertà di agire intesa come principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno (Sen, 1999, trad. it. 2001).

La percezione del ruolo e della professionalità dell'educatore, e con esso il valore generativo della relazione educativa, potrebbe identificarsi nell'aneddoto dello stolto di Lublino descritto da Buber in un saggio del 1948 pubblicato in Italia, relativamente, solo di recente (1990), ovvero un personaggio abituato a vivere di elementi secondari (i capi di vestiario, le stanzette), di riempire i propri "armadi" (come deposito della conoscenza) per coltivare il proprio "abito professionale" (profili, ruoli e compiti) ma avendo trascurato però la sua vera "essenza", la sua personalità, senza la quale non è possibile percepire e costruire la propria professionalità educativa.

C'era una volta uno stolto così insensato che era chiamato il "Golem". Quando si alzava al mattino gli riusciva così difficile ritrovare gli abiti che alla sera, al solo pensiero, spesso aveva paura di andare a dormire. Finalmente una sera si fece coraggio, impugnò una matita e un foglietto e, spogliandosi, annotò dove posava ogni capo di vestiario. Il mattino seguente, si alzò tutto contento e prese la sua lista. Il berretto: là, e se lo mise in testa. I pantaloni: lì, e se li infilò. E così via fino a che ebbe indossato tutto. Sì, ma io, dove sono? – chiese all'improvviso in preda all'ansia – dove sono rimasto? Invano si cercò e ricercò: non riusciva a trovarsi. Così succede anche a noi (Buber, 1948, trad. it. 1990, p. 12).

³ Convertito in "apprendere ad apprendere" con la recente comunicazione dell'European Commission (2018), costituisce a tutti gli effetti una delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente.

Siamo, allora, di fronte ad un cambiamento culturale e educativo? L'educazione, da un lato, è stata uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un *set* di metodologie – studiate e validate da autorevoli Studiosi –, in particolare a distanza, che da un lato, fino a qualche tempo fa, venivano considerate “secondarie” (il riferimento alla necessità di vivere di elementi secondari e non essere disposto a mettere in pratica i contenuti della propria formazione); dall'altro, l'educatore è chiamato a reinventarsi, ad aggiornarsi e formarsi con costanza, affinché possa fuoriuscire dal proprio armadio (inteso come spazio di protezione e in cui sentirsi al sicuro) per agire in maniera competente e *agentiva* in risposta alle diverse richieste della società.

Per uscire dal personaggio buberiano, dunque, all'educatore si chiedono nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione – in particolare, l'interazione sociale – che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza in quanto non consentita dal *diktat* del distanziamento sociale. La direzione formativa per l'educatore si traduce, quindi, nella definizione di percorsi apprenditivi di *resilienza trasformativa*, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile.

1. *Quattro dimensioni per leggere la resilienza trasformativa*

Nel documento *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*, redatto da un gruppo di esperti ASviS – Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (Benzur *et al.*, 2020), nel quale sono approfonditi diversi *goals* dell'Agenda ONU 2030 (ONU, 2015), il concetto di “resilienza trasformativa” viene descritto come nuovo paradigma in grado di contribuire a raggiungere il più alto livello di benessere per la persona, a partire dall'impegno costante dei diversi settori e contesti (dalla famiglia al territorio), attraverso forme di *partnership* per la coltivazione del bene comune. Benzur *et al.* (*Ibidem*) giunsero a formulare il paradigma della resilienza trasformativa, o «resilience of the system» (*Ibidem, passim*), partendo dalle seguenti questioni: «what is the future that we want for our generation and the next one?», e anche «how can we get together, understand our options, agree on the broad direction to pick, and mobilize all our powers to work towards such a dream together?» (*Ibidem, passim*).

Analizzando i dati del rapporto della European Commission intitolato *2019 Political Guidelines* dello scorso anno, la resilienza trasformativa

si conferma come un ambito a cui i diversi contesti e le diverse professionalità devono essere formati al fine di acquisire l'abilità di «prepare for, react to, and cope with challenges successfully, and thus to be able to stay on the path» (ivi, p. 1). La resilienza trasformativa coinvolge il sistema educativo ed i processi di formazione dei futuri professionisti del settore dell'educazione a partire proprio da un ripensamento dell'offerta curricolare e delle competenze in uscita nei Corsi di Laurea universitari.

Le dimensioni che facilitano la lettura del paradigma nel settore educativo sono quattro: la dimensione etimologica, fenomenologica e pedagogica, lo sviluppo professionale e, infine, il contributo della pedagogia del lavoro per lo sviluppo della sostenibilità. Per quanto riguarda la *dimensione etimologica*, Laeng (1989) fornì una chiara ricostruzione del termine "educazione" facendo desumere "educare" da *educĕre*, richiamando il significato proprio della maieutica socratica del *trarre fuori* (*ē-*) e del *condurre* (*dūcĕre*), connesso quindi all'azione facilitatoria con cui un soggetto educante (l'ostetrica) asseconda lo sviluppo umano aiutando l'altro a ritrovare in sé stesso *cose* da far emergere, ad esplicitarle e a trasformarle in verità (si potrebbe dire in *conoscenza*).

La *dimensione fenomenologica*, invece, è riconducibile al pedagogista Bertolini che, in un saggio del 2006 riguardante il rapporto tra fenomenologia e pedagogia, sosteneva quanto la relazione educativa debba essere definita nell'accezione di «prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto» (ivi, p. 159). Egli definiva la relazione educativa come pratica agita e capacitante fondata sull'intenzionalità e la pensabilità di procedure e percorsi di apprendimento collaborativo e cooperativo in cui il territorio diventa *comunità di pratica* (Wenger, 2006, trad. it. 2006). Questa dimensione, dunque, si riconosce in campo pedagogico attorno ad alcuni Autori e scuole di pensiero, come quella riconducibile al personalismo ed al costruttivismo.

Il *focus* si iscrive nella presenza di una dialettica tra esperienza e teoria, un interscambio continuo e centrato sulla possibilità dell'educatore di riflettere in maniera analitica sugli effetti del suo operare. La prospettiva di ricerca orientata alla dimensione fenomenologica è tesa a cogliere il come dell'esistere esperienziale del soggetto e del gruppo, nonché le pratiche attraverso le quali le intenzionalità di un soggetto si rivelano attraverso situazioni e accadimenti del contesto in cui si riconosce il valore e il senso dell'appartenenza e della partecipazione.

In queste due dimensioni, si ravvisano alcuni elementi comuni e caratterizzanti la resilienza trasformativa: formare i futuri «ingegneri

dell'educazione» (così come vengono descritti nel documento; European Commission, 2019, *passim*)⁴ all'acquisizione di competenze pratiche necessarie per coltivare la relazione e lo scambio di esperienze nei contesti formali, non formali ed informali (Ellerani, 2017; Pignalberi, 2019). Significa, in sostanza, la capacità di affrontare gli shock e i persistenti cambiamenti strutturali senza perdere la possibilità di offrire benessere alla propria comunità in modo sostenibile. Il *core* è nella "formatività" dell'agire competente che si concretizza nel rapporto tra la reciprocità (che rimanda al significato di totalità/sistema) e l'intersoggettività (come legame delle interdipendenze) in cui si pongono le condizioni per una partecipazione collaborativa e resiliente nei diversi ambiti educativi.

La terza dimensione prende in esame lo *sviluppo professionale* inteso come insieme delle conoscenze e degli strumenti necessari per far fronte alle diverse situazioni di disagio ed emarginazione che possono generare forme di povertà educativa e di disuguaglianza, da un lato, e per costruire una rete di relazioni che accompagni ed orienti il soggetto nel suo percorso di crescita, dall'altro lato. L'educatore, così come sostiene Mari (2018), è identificabile sia nella parola latina *magister*, traducibile in *prevalenza* oppure in *di più*, in quanto adulto competente nell'indirizzare l'educando al compito, sia come *minister*, ovvero *minorità* o di *meno*, in cui si pone completamente al servizio dell'educando. Una figura, avverte la studiosa, che «aspira a guidare l'educando perché possa crescere, è al suo servizio, "sbilanciato" verso di lui» (Mari, 2018, p. 49). Secondo questa prospettiva, il professionista deve essere prima di tutto formato alla responsabilità educativa, ovvero gli strumenti ed i metodi da mettere in campo attraverso l'attenzione che egli deve rivolgere al soggetto dell'azione educativa ma anche a sé stesso (*attenzione personale*) e nella comprensione delle dinamiche e degli accadimenti che originano e si sviluppano nello spazio intersoggettivo (*attenzione interpersonale*). Ne deriva che se la responsabilità dell'educatore assume una dimensione non solo personale, ma anche sociale e comunitaria, allora saprà investire sul *potenziamento del proprio sé in quanto educatore* (Oggioni, 2019; Tramma, 2018). La quarta dimensione riguarda il *contributo della pedagogia del lavoro* allo sviluppo della relazione e dello scambio a partire dalla formazione degli educatori.

In alcuni lavori di Alessandrini (2017; 2019) si scorge infatti la necessità di ripensare la relazione educativa in funzione delle azioni sostenibili

⁴Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

previste dall'Agenda 2030 (ONU, 2015), con particolare riguardo ai *goals* (obiettivi di apprendimento) che pongono al centro delle loro azioni il principio dell'educazione allo sviluppo sostenibile; in particolare: (1) sconfiggere la povertà, (4) istruzione di qualità, (8) lavoro dignitoso e crescita economica. Le azioni di correlazione tra l'approccio alla sostenibilità e la relazione educativa si identificano: 1) nel primato dell'attenzione del bene comune; 2) nel rifiuto di una visione individualistica e privatistica del sapere; 3) nell'attenzione primaria al bisogno di salvaguardia della dignità del soggetto. In questa prospettiva, la sostenibilità si identifica in un processo di sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future: è questo il principale compito dell'educatore.

Il *file rouge* è nella "generatività" che si identifica nella coltivazione di competenze pratiche (cognitive, metacognitive, critiche) in contesti situati (famiglia, scuola, territorio), attraverso cui far emergere la professionalità agentiva e capacitante del professionista dell'educazione.

2. Dalla regolamentazione della professione agli ambiti di intervento: l'educatore tra famiglia e territorio

La questione della regolamentazione e del riconoscimento delle professioni legate al settore dell'educazione e della formazione, in particolare dell'educatore professionale, è tuttora al centro di dibattiti e riflessioni nei tavoli di lavoro accademici (Rossi, 2018; Santerini, 2014; Tramma, 2018) e governativi. Lungo un itinerario normativo⁵, si è tracciato un modello di educatore che basa la propria professionalità sull'integrazione di competenze tecnico-pratiche, acquisite sul campo attraverso l'esperienza, con una formazione che permette di riorganizzare un sapere pratico articolato.

L'intervento più importante è la cosiddetta "Legge Iori", emanata in seno alla Legge di Bilancio del 27 dicembre 2017, n. 205⁶, che ha portato

⁵ In particolare, il D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, relativo al riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali ed informali, per i professionisti dell'educazione; la Legge del 14 gennaio 2013, n. 4, recante le disposizioni in materia delle professioni non organizzate (COLAP).

⁶ LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62), N.d.R.

al riconoscimento, alla regolamentazione ed alla tutela della funzione professionale, sociale ed educativa dell'educatore e del pedagogo, attraverso la definizione di compiti, funzioni, luoghi ed ambiti di azione⁷. Ciò ha determinato la proposta di basi pedagogico-educative necessarie per la coltivazione di un sistema di *welfare* assistenziale e sociale contribuendo alla definizione delle modalità attraverso le quali sviluppare la partecipazione attiva con il coinvolgimento della famiglia, da un lato, e del territorio, dall'altro lato.

La *famiglia* rappresenta l'attore sociale maggiormente qualificato ad aiutare a trovare senso e dignità al soggetto impegnato nel processo di crescita e, pertanto, affinché essa possa attuare al meglio la sua primaria funzione di fattore protettivo e di costituente insostituibile nei processi di cura, di educazione e di socializzazione, va supportata in ogni sua fase del ciclo vitale e in ogni condizione, sia di fragilità e di svantaggio che di supposta normalità (Corsi, Stramaglia, 2009; Iori, 2010; Pati, 2018, Perillo, 2019). La famiglia, nello specifico, è l'ambiente educativo per coltivare e rafforzare l'identità intesa come la possibilità per l'educando di sviluppare le *soft skills* (competenze trasversali) necessarie per la costruzione del proprio abito personale, ed il capitale sociale, ossia le relazioni di fiducia, la cooperazione e lo scambio che la famiglia crea sia al proprio interno (*bonding*) sia con l'esterno (*bridging*). Il ruolo dell'educatore è quello di favorire assistenza e supporto alle difficili condizioni in cui versa la famiglia compartecipando alle scelte educative e di vita dei figli, attraverso occasioni di incontro, confronto e formazione, ed ai bisogni di apprendimento delle regole di vita sociale e di sviluppo globale ed equilibrato, con momenti di gioco, svago, incontro e confronto con i pari, come momento educativo e formativo. Consulente pedagogico, mediatore, facilitatore dell'apprendimento sono alcune funzioni richieste all'educatore per il supporto e assistenza alle famiglie che, più di tutte, stanno subendo le conseguenze della povertà educativa. Save the Children (2020)⁸, nel fornire una fotografia delle famiglie con maggiore difficoltà, ha condotto una *survey* al quale hanno preso parte 366 genitori. Da essa emerge con chiarezza che la pandemia ha generato delle condizioni di

⁷ Gli ambiti sono stati suddivisi in relazione ai beneficiari dell'intervento (da quello personale a quello più propriamente legato all'adulità); per dimensioni dell'esperienza umana (dall'ambito scolastico a quello dello sviluppo umano); per ricerca e formazione.

⁸ La perdita del lavoro e di un reddito, il cambiamento della disponibilità economica, le sfide e le difficoltà che la didattica a distanza dei figli pone, sono le aree che l'indagine esamina per fornire spunti di riflessione per i *policy makers*.

difficoltà e di preoccupazione per il nucleo familiare con un aumento della povertà dal 24,7% al 30,4%. L'accesso ai sussidi rapportata ai cambiamenti di condizione economica è incrementato dell'87,42% a causa della perdita del posto di lavoro o del persistente stato di disoccupazione dei genitori (59,6%), includendo anche le spese funzionali a garantire l'istruzione dei figli (57,2%).

Il *territorio* viene descritto come ambiente agentivo e capacitante in grado di indirizzare il soggetto a sviluppare un insieme di competenze tali da soddisfare le richieste provenienti dall'esterno (Malavasi, 2008; Mortari, 2003; Pignalberi, 2019). Si connota come ambiente/spazio di apprendimento informale attraverso la proposta di attività formative in cui centrale è il senso ed il significato delle proprie esperienze, condivise con il gruppo. È ambiente/spazio di progettazione che, in un impegno comune con la scuola e famiglia, si traduce in un'azione di corresponsabilità educativa. Il territorio, dunque, si fa comunità di pratica (Wenger, 2006, trad. it. 2006) sulla base di un coinvolgimento comune tra contesti (famiglia, scuola), istituzioni (ente comunale, istituti culturali, biblioteche, archivi) verso una progettazione collaborativa e cooperativa che, partendo dall'analisi dei fabbisogni sociali e formativi, si concretizza nell'esplicitazione di azioni di intervento per garantire condizioni migliorative nelle esperienze di vita quotidiana, di benessere e di cittadinanza attiva.

Ciò significa apprendere un nuovo sistema di intervento sul e per il territorio nella direzione dell'*empowerment*, ovvero un sistema d'azione relazionale che si fa carico dei soggetti (con le loro motivazioni psicoculturali e le loro attribuzioni di senso). L'Istat (2020), nel rapporto sul territorio, evidenzia quanto sia importante definire delle misure a contrasto dello spopolamento (+21,5%, in media) a favore della partecipazione resiliente ed inclusiva (37,6%), della riduzione dell'abbandono scolastico (40%) e del miglioramento della qualità dei servizi (per l'infanzia, ospedalieri, di trasporto pubblico locale ed elettrico)⁹. I servizi socioeducativi territoriali, i laboratori di educazione territoriale, i poli territoriali, i centri polifunzionali diurni costituiscono alcuni esempi di riqualificazione del territorio come vettore di apprendimento.

⁹Le differenze di benessere economico dividono le Province italiane: quelle del Nord su livelli elevati, le meridionali su livelli bassi. Tra le Province del Centro le distanze sono ampie: il punteggio di Firenze (70,8) è più che doppio di quello di Latina (30,6). L'eterogeneità territoriale è notevole al Centro e al Nord, con differenze di ben 60 punti tra Firenze e Viterbo (24,4) e fino a 70 punti tra Milano e Verbano-Cusio-Ossola (29,5; Istat, 2020).

In questa direzione, l'esperienza professionale dell'educatore si identifica nella *learned experience of agency* all'interno di un contesto di strutture sociali, laddove l'*agency* sta ad indicare una conoscenza vissuta all'interno di uno specifico contesto che permette di rafforzare l'identità, individuale e di gruppo, attraverso le conoscenze e le competenze acquisite. L'orientamento comune è, dunque, di impegnarsi in un lavoro di rete e di sviluppo tra i principali agenti (rete di sistema), di comunità di pratica, in cui centrale è il riconoscimento della multiappartenenza, della partecipazione attiva e la negoziazione dei significati.

3. Formatività e agire generativo: verso nuove pratiche di lavoro per i professionisti dell'educazione

Riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri della "pratica sociale" è ragione necessaria per incardinarvi un profilo distintivo di educatore, pedagogo o formatore. Come sostiene Margiotta, «il lavoro educativo è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita» (2015, p. 15) trovando delle chiavi di intervento proattive alle criticità che coinvolgono la singola persona oppure il gruppo nella vita quotidiana.

Le pratiche si caratterizzano per la *formatività* e per la *generatività* dell'azione professionale. La *formatività* come azione professionale mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. Ne deriva che l'educare non può coincidere nel mero attribuire all'altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce alla conoscenza di sé e del mondo, disvelando alla libertà individuale i propri reali "talenti".

In questa prospettiva, la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere *forma-azione* generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo e di libertà. Il principio della formatività è stato per la prima volta esaminato da Pareyson (1985), che la identifica nella struttura, nel carattere, nella capacità insita nel formare. La formatività si esercita su di sé e sul significato dei contenuti di apprendimento e ne stabilisce una relazione. Se, nell'operare formativo ed educativo, si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi del signi-

ficato da formare, e forma il significato solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante. Pareyson (1974) evidenzia, infatti, che «la persona è una tal relazione con sé che si costituisce come tale solo in quanto è, al tempo stesso, relazione con altro» (p. 15).

Emerge, quindi, la dimensione formativa del lavoro educativo per mezzo dell'interazione tra sé ed il contesto. L'apprendimento, inoltre, si presenta come «attività situata» (Lave, Wenger, 1991, *passim*)^{10,11} e come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934, trad. it. 1992)¹² al fine di mettere in campo pratiche di *scaffolding* a fondamento della relazione educativa. Nella pratica della formatività, l'educatore deve essere formato all'acquisizione di un *set* di saperi e di abilità affinché possa sviluppare la propria visione dei problemi e delle sfide del territorio (formale, informale, e non formale) compresa l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (formatività pratica); sviluppare percorsi apprenditivi per mezzo dei quali ogni membro – anche il più periferico, magari giovane o meno esperto – è legittimato ad apportare il suo contributo a pari livello dei più esperti (legittimazione periferica della formatività); inoltre, l'apertura dei confini per estendere lo spazio nel quale attuare i processi di sviluppo e consapevolizzazione (confini e traiettorie della formatività).

Le competenze richieste all'educatore per lo sviluppo professionale sono quelle *strategiche*, ovvero la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro, così come delineato da alcuni studiosi (Pellerey, 2017; Zimmermann, Schunk, 1989) e dalle recenti raccomandazioni (European Commission, 2018). Le competenze strategiche comprendono la capacità di regolazione e di gestione della conoscenza (*metacognitive*) come, ad esempio, la progettazione, la definizione dell'obiettivo, le strategie di gestione delle informazioni e la valutazione. Sono considerate strategiche anche la gestione delle emozioni, l'auto-controllo, la moti-

¹⁰L'apprendimento situato si fonda sulla partecipazione sociale ad una pratica, come processo sociale in cui la conoscenza è co-costruita. La formatività si connette alla partecipazione periferica legittimata allorché l'esperienza e la partecipazione comune facilitano lo scambio e la negoziazione di abilità e conoscenze. (Lave, Wenger, 1991)

¹¹Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

¹²La zona di sviluppo prossimale è da intendersi come la potenzialità di un individuo a risolvere un compito o ad eseguire un'attività con l'aiuto di un esperto. La formatività si connette con lo sviluppo potenziale in quanto consente di valutare il rapporto tra educazione e sviluppo attraverso la rilevazione delle potenzialità, delle competenze iniziali e l'ambiente di apprendimento (cfr. Vygotskij, 1934, trad. it. 1992).

vazione all'apprendere ad apprendere (*affettive*) e la responsabilità e la partecipazione attiva alle attività promosse dal territorio (*relazionali*).

La *generatività* si traduce nella messa in campo di una strategia per mezzo della quale legare, all'interno di un orizzonte onnicomprensivo di significatività, ambiti di esperienza diversi e di conferimento di senso al proprio agire contestualmente e socialmente situato. La valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà.

La generatività disegna, dunque, un nuovo e diverso percorso di apprendimento che fa leva sulla dimensione riflessiva (Schön, 1983, trad. it. 1983)¹³ e trasformativa (Mezirow, 1991, trad. it. 2003)¹⁴ dei saperi, in quanto risultato dell'azione di scambio tra i soggetti, e nella quale è possibile evincere l'intero «gradiente di formatività dei legami, con la sua capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative» (Costa, 2011, p. 161). Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione comune, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di *auto-poiesi* con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso e il significato di multiappartenenza e di partecipazione sociale ad una pratica. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (e autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* (tecniche) e *soft* (trasversali) *skills*.

Compito dell'educatore è dunque quello di connettere il contesto della pratica con le reti dei diversi contesti in cui deve agire per interrogarsi e riflettere, così come delineato anche nelle dieci sfide avanzate

¹³Schön (1983) delinea la figura del *professionista riflessivo* come un «ricercatore operante nel contesto della pratica» (p. 8). Il «vedere come» è la chiave di connessione tra l'agire riflessivo e l'agire generativo perché solo individuando analogie e differenze tra situazione nuova e situazione già esperita sarà possibile aprirsi alla generazione di soluzioni innovative.

¹⁴Nella dimensione trasformativa, il lavoro generativo diventa processo attivo di significazione in quanto gli individui, nel realizzarlo, danno corpo a una visione del mondo in cui trovare sé stessi e produrre bene comune.

dall'OECD (2018)¹⁵. Queste ultime riconoscono la centralità del soggetto, e il suo diritto all'apprendere ad apprendere, tracciando le basi per nuovi sistemi di *welfare* generativo e sostenibile per il bene comune e l'inclusione sociale. All'educatore sono richiesti nuovi compiti e responsabilità per prepararsi all'"era della resilienza trasformativa", e "immergersi" in essa.

4. Nuove responsabilità per l'educatore nell'era della resilienza trasformativa

È da più parti evidenziato (Bertagna, 2011; Chiosso, 2018; Morin, 1999, trad. it. 2000) che una delle priorità in campo pedagogico è quella di definire percorsi educativi basati sulle pratiche di *agency* e sulle *capacitazioni*. Investire nelle pratiche di *agency* significa valorizzare il fare e l'agire delle persone nella loro totalità per attivare percorsi di responsabilizzazione al compito comune. Le capacitazioni riguardano lo stato di essere e di fare delle persone, ovvero la connessione tra la personalità soggettiva e le competenze spendibili per trovare delle risposte concrete ai funzionamenti richiesti dalla società.

L'OECD (2019), nel documento *Education at a Glance 2019*, sottolinea la necessità – a fronte dell'attuale emergenza – di riscoprire il valore della relazione e dell'interazione tra l'adulto educatore e le generazioni del futuro nella prospettiva di autodeterminazione e di autodirezione per la coltivazione del bene comune. Il Cedefop (2019) sottolinea la necessità di un dialogo costruttivo e partecipativo tra generazioni di soggetti che, seppur con ideali/aspirazioni diverse, possono fare "rete sociale" per lo sviluppo del territorio. I rapporti OECD e Cedefop sottolineano, inoltre, che nel contesto europeo i cambiamenti sociali stanno influenzando le vite, le relazioni e le opportunità di apprendimento degli adulti e dei giovani. La Commissione Europea, pertanto, ha definito degli indirizzi di lavoro basati sul valore della pratica attraverso la coltivazione comune ed il trasferimento dei saperi per sviluppare le competenze strategiche. La formatività e la generatività si designano come dispositivi metodologici efficaci per favorire il riconoscimento del sog-

¹⁵Le dieci sfide sono raggruppabili in quattro macro-aree: 1) sviluppare competenze rilevanti; 2) migliorare le condizioni per un sistema di competenze efficace; 3) utilizzare le competenze in modo efficace; 4) attivare l'offerta di competenze (OECD, 2018).

getto in quanto persona per la valorizzazione del diritto di cittadinanza e dell'inclusione sociale.

Secondo poi, lo sviluppo di una *cultura della sostenibilità* tra i genitori, gli insegnanti e gli educatori, i giovani e la comunità sociale. La visione della sostenibilità come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva si sta consolidando anche in ambito scolastico ed educativo come educazione alla partecipazione ed alla salvaguardia di quelli che già, qualche anno addietro, sono stati definiti beni relazionali. L'educazione allo sviluppo sostenibile (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015) – sotto forma di acronimo, ESS – introduce nuovi orientamenti teorici ed applicativi nello sviluppo dell'offerta formativa, nella connessione tra curriculum interno ed esterno, nell'intenzionalità pedagogica verso la *capacitazione* degli studenti. Vuol dire anche rafforzare il legame educativo con le famiglie, il coinvolgimento delle figure genitoriali alla quotidianità scolastica e, in ultimo, il rafforzamento del senso di appartenenza e di "abitabilità" del territorio.

In questa direzione, si inserisce la *resilienza trasformativa*. Ripensare l'educazione dal punto di vista della resilienza significa avvicinarsi ad una riflessione pedagogica che invita alla responsabilità della scelta, alla significazione dell'agire nella relazione formativa, alla riscoperta dei luoghi, dei soggetti e dei tempi dell'educazione. La formazione dei soggetti alle professioni dell'educazione e della formazione, al di là delle misure e delle policy stabilite a livello normativo, devono essere indirizzate a favorire le condizioni apprenditive attraverso le quali sviluppare le *absorptive capacity* (capacità assorbenti), riconosciute come le abilità personali e trasversali acquisite nel contesto familiare e comunitario attraverso l'interazione sociale e lo scambio; le *adaptive capacity* (capacità adattive), intese come le abilità di integrazione tra le proprie capacità personali e le richieste poste sia dall'ambiente di vita (secondo le aspettative che il soggetto manifesta) sia dalle regole sociali della propria comunità; infine, le *transformative capacity* (capacità trasformative), ovvero tutte quelle situazioni informali e non formali che possono generare valore per il proprio lavoro. Proprio queste ultime, nella prospettiva della resilienza trasformativa, emergono come le più critiche in quanto registrano un elevato livello di disturbo (*high – unbearable disturbance*), così come riportato nella figura 1.

Beczur *et al.* (2020) sostengono infatti:

These capacities originate strongly in people and their own capacities. A resilient society is one where individuals are resilient. Yet, people should not

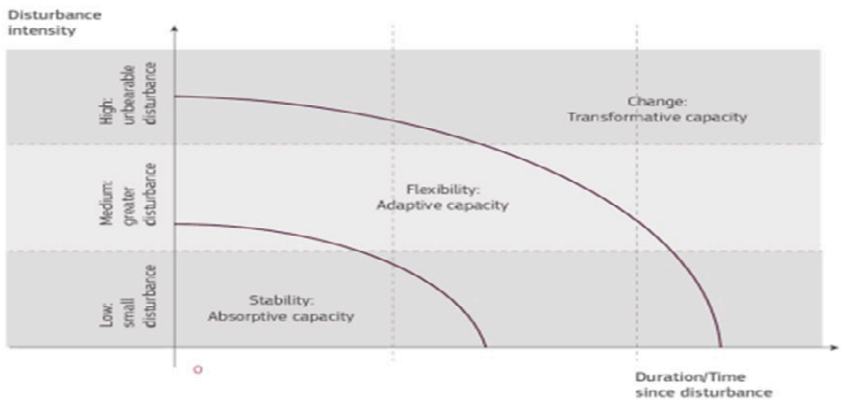


Fig. 1 – Enhancing resilience. Activating different resilience capacities (Beczur *et al.*, 2020, p. 18)

be left for them-selves: individual resilience can and should be supported by institutions. Appropriately crafted policies can help both to complement and to enhance resilience capacities. They are particularly important for people at the margins of the society, who are more vulnerable and often also less resilient (ivi, p. 6).

Il compito dell'educatore si sostanzia, pertanto, nel ridurre il livello di disturbo delle *transformative capacity* attraverso delle linee di intervento didattiche e pedagogiche che possano investire nella formatività e nella pratica generativa. Come sostenuto da ASviS, «nessuno risulta escluso dalla sfida educativa, la quale non riguarda solo aspetti formali ma chiama in causa i risultati sostanziali dei processi educativi. Il campo educativo si presenta come il luogo privilegiato di contrasto alle disuguaglianze» (2019, p. 18).

In sintesi, la prospettiva della resilienza trasformativa implica l'adozione di uno sguardo aperto, complesso e flessibile. Un tale approccio può richiamare la necessità di combinare più modelli e strumenti da parte di educatori, insegnanti, dirigenti, professionisti, ricercatori e valutatori, in base al contesto, alla situazione e alle domande educative. Molte combinazioni potrebbero essere possibili, ma devono risultare da un insieme guidato da una visione globale, olistica e da un obiettivo collettivo, ovvero quello di promuovere relazioni collaborative tra scuole, famiglie e comunità, nella coltivazione dell'identità agentiva e capacitativa del soggetto.

Il compito dell'educatore è di intervenire sul livello di disturbo della *transformative capacity* attraverso azioni, pratiche, strategie che sappia-

no correlare, in maniera interventistica per il sociale e per l'educativo, il contesto-famiglia ed il contesto-territorio come comunità di pratica, come ambiente di apprendimento informale e, infine, come ambiente generativo. Contributi in campo pedagogico sono riconducibili agli studi di Donati (2019) riguardo all'importanza dei beni relazionali per generare nuove forme di *welfare* assistenziale e sociale. In questa cornice, Pati (2019) aggiunge la necessità dell'instaurarsi tra educatore e educando di un rapporto di comunicazione animato e orientato dal reciproco riconoscimento della propria differenziazione in quanto vera e propria "legge pedagogica" dello sviluppo personale. Infine, pensiamo ai *focus* di ricerca contenuti nella Rivista *Pedagogia Oggi* del 2018, descritti da Malavasi, sul tema della pedagogia dell'ambiente e dello sviluppo umano; a quelli di Iavarone riguardo al ripensamento dell'educazione alla legalità nell'ottica sostenibile e resiliente; ancora, a Mortari, che riscopre il primato della pedagogia ecologica per l'emersione di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire fondato sul senso di condivisione e collaborazione nella direzione della costruzione del bene comune.

Nell'ambito della pedagogia dell'ambiente, la resilienza trasformativa richiama un nuovo sistema di *governance* basato su un modello di educazione alla cittadinanza attiva in cui è di primaria importanza la necessità di

raccordare sempre più efficacemente istruzione, formazione al lavoro, cura delle relazioni umane, iniziative imprenditoriali e sussidiarietà in società segnate dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, in vista dell'educazione alla responsabilità personale e collettiva per l'esercizio del diritto alla cittadinanza attiva (Malavasi, 2018, p. 12).

Nell'ambito della pedagogia della marginalità, la resilienza trasformativa diventa motore di appartenenza, di partecipazione e condivisione di esperienze, saperi e vissuti dell'educatore e dell'educando in quanto

rendere sostenibile una comunità non può che prendere le mosse dalla legalità; da un'educazione per compiere scelte leali e risolutive; dalla responsabilità collettiva per un nuovo patto sociale utilizzando nuovi sensori di cambiamento e di mediazione culturale per una società civile che possa definirsi autenticamente democratica ed educante (Iavarone, 2018, p. 16).

Nell'ambito della pedagogia ecologica, o educazione al vivere sostenibile, l'invito della Mortari (2018) è che occorre una «ridefinizione dei presupposti concettuali e metodologici che stanno alla base della costruzione del discorso pedagogico» (p. 18). D'altro canto, i percor-

si formativi devono essere orientati alla trasmissione di conoscenze teorico-pratiche funzionali all'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale, nonché competenze pedagogico-progettuali, metodologico-co-operative, organizzativo-istituzionali che consentano di assolvere i compiti di programmazione e progettazione (l'analisi dei bisogni, la progettazione di interventi educativi, l'organizzazione, il monitoraggio e la valutazione dei risultati), di presa in carico dell'utenza (accompagnamento, facilitazione, assistenza, cura), di coordinamento e gestione di progetti, attività e servizi attraverso l'integrazione e la valorizzazione delle risorse del territorio.

La professionalità educativa si costruisce attraverso un processo che non può darsi come lineare e strutturato in due tempi, ma ricorsivo, sviluppandosi all'interno di un modello integrato di formazione continua basato sul valore generativo e formativo degli apprendimenti. Allo stesso tempo, è importante valorizzare il ruolo e la professionalità dell'educatore per le sue conoscenze tacite che contribuiscono a potenziare il legame tra contesti e persone per apprendere ad apprendere, cooperativamente e collaborativamente, attraverso l'azione comune, l'interazione sociale e la partecipazione attiva. Come sostenuto da diversi esperti, che in questo periodo sono impegnati nello studio di possibili soluzioni al fenomeno pandemico, il ruolo dell'educatore si fa sempre più incisivo e fondamentale perché emerge prima di tutto la componente *umana*.

Conclusioni

Il contributo ha voluto analizzare gli approcci pedagogici che, a fronte della situazione di emergenza educativa attuale, contribuiscono nella composizione di un nuovo disegno per la formazione che coinvolga gli attori e i contesti della relazione educativa. La formazione si configura come pratica di educazione alla sostenibilità e come pratica di resilienza trasformativa.

Nello spazio della *sostenibilità* è opportuno che contesti (famiglia e scuola) ed attori (genitori ed insegnanti) siano in grado di mettere in campo misure ed azioni educative finalizzate alla coltivazione di un'identità sociale nella direzione di appartenenza e di condivisione di significato; alla progettazione di azioni sostenibili nella direzione dell'istruzione, del lavoro e del territorio; alla condivisione di pratiche e di esperienze per la negoziazione di significato e, infine, nella proposta di nuove politiche di identità locale.

Nello spazio della *resilienza trasformativa*, la formazione si riscopre nelle competenze trasversali e per la vita come vettore di cambiamento; nell'inclusione sociale e partecipazione attiva per il bene comune; nella condivisione di pratiche di sviluppo del territorio e, infine, nell'attuazione di politiche di *well-being* (ben-essere).

L'impegno comune, dunque, è di lavorare nella direzione della resilienza e della sostenibilità attraverso progetti, pratiche di lavoro, piani di azione in cui emerge la dimensione della professione dell'educatore come artigianato sociale; vuol dire, in sostanza, ripensare la professione, e la professionalità educativa, mettendo in evidenza l'importanza della creatività, dell'intelligenza del fare, della capacità di saper leggere una situazione e di saper agire a misura di essa.

Nel quadro della resilienza trasformativa, l'educazione si riscopre generativa di pratiche e significati formativi nei diversi processi situati di apprendimento, e crea una «fusione di orizzonti» – riprendendo la citazione di Gadamer (1960, trad. it. 1983, *passim*) – tale da favorire la coesione all'interno del gruppo, o dei gruppi, per la costruzione partecipativa e aggregativa di storie condivise di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (a cura di) (2017): *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019): *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2019): *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma: AsviS.
- Benczur P., Campolongo F., Cariboni J., Giovanni E., Manca A. (2020): *Time for Transformative Resilience: The Covid-19 Emergency*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Bertagna G. (2011): *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (2006): *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Buber M. (1948): *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Trad. it. Magnano (Vc): Qiqajon, 1990.
- Calaprice S. (2016): *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2019): *Meno muscoli e più cervello per i lavoratori del futuro*, Salonicco: Nota Informativa.
- Chiosso G. (2018): *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Corsi M. (2014): *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

- Corsi M., Stramaglia M. (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Costa M. (2011): *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016): *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2020): Covid-19. Se la scuola è “viralizzata” riscopra i diritti pedagogici. *Avvenire.it*, 22.04.2020, n.pp.n.i. (articolo pubblicato online all'indirizzo: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/se-la-scuola-viralizzata-riscopra-i-diritti-pedagogici>; data di ultimo accesso: 7.11.20).
- Donati P. (2019): *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani P.G. (2017): *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- European Commission (2018): *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance)*. Brussels: Publications Office of the European Union Bruxelles.
- European Commission (2019): *Political Guidelines for the Next European Commission 2019-2024*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Gadamer H.-G. (1960): *Verità e Metodo*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1983.
- Giovannini E. (2018): *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Glazzard J., Stones S. (2020): *Relationships Education for Primary Schools*. St. Albans Herts (UK): Critical Publishing.
- Iavarone M.L. (2018): Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 14-16.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010): *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2018): *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2020): *Rapporto sul Territorio 2020. Ambiente, Economia e Società*. Roma: Istat.
- Laeng M. (1989): *Enciclopedia pedagogica vol. III*, Roma: La Scuola.
- Lave J., Wenger E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Letizia A.J. (2017): *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. London-New York: Palgrave MacMillan.
- Malavasi P. (2008): *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2018): Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 11-13.
- Malavasi P. (2020): *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015): *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mari G. (2018): *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Morin E. (1999): *La testa ben fatta*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Mortari L. (2018): *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 17-18.
- Mortari L. (2020) – intervista di A. Zaccuri riportata in *Sguardi oltre la crisi*. Mortari: “La tecnocrazia non ha retto alla prova”. *Avvenire.it*, 22.04.2020, n.pp.n.i. (articolo pubblicato *online* all'indirizzo: <https://www.avvenire.it/agma/pagine/la-tecnocrazia-morta-ce-lha-detto-il-covid>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Nussbaum M.C. (2011): *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it Bologna: il Mulino, 2012.
- OECD (2018): *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019): *Education at a Glance 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Oggioni F. (2019): *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- ONU (2015): *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015 (A/RES/70/1)*; documento pubblicato *online* all'indirizzo <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>; data di ultima consultazione: 7.11.20).
- Pareyson L. (1974): *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pareyson L. (1985): *Teoria dell'arte*. Milano: Marzorati.
- Pati L. (2018): *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: Scholé.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pellerey M. (2017): *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Perillo P. (2019): *Pedagogie per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi C. (2019): *Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità. Attualità Pedagogiche*, n. 1, pp. 101-113.
- Rossi B. (2018): *Il potere dell'educazione*. Roma: Studium.
- Santerini M. (2014): *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Save the Children (2020): *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*. Roma: Save the Children.
- Schön D.A. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Roma: Dedalo, 1983.
- Sen K.A. (1999): *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2001.

- Sen K.A. (2015): *The Country of First Boys: And Other Essays*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Tramma S. (2018): *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vygotskij L.S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- Wenger E. (2006): *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Zimmermann B.J., Schunk D.H. (1989): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer.

Riferimenti sitografici

- www.avvenire.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.eur-lex.europa.eu (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.siped.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.sird.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.siref.it (data di ultima consultazione: 7.11.20)
- www.unric.org (data di ultima consultazione: 7.11.20)