



Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un *learnfare* capacitante.
L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale
come modello pedagogico di resilienza trasformativa
An ecosystemic reading and the perspective of a capability *learnfare*.
The Observatory on Training Processes and Territorial Analysis
as a pedagogical model of transformative resilience

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno – maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

The article aims to testify to the ten-year experience of research-action and training carried out by the Observatory on Training Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno, founded and directed by Prof. E. Mannese. Starting from the examination of this experience and through reflection on the methodological framework and the projects implemented, the characterizing elements that have ensured its stability and success are identified in order to propose a hypothesis of a training ecosystem. Pedagogical model of transformative resilience outlined is structured around six principles: multipolar agency, generativity and transformativity, territories conceived as learningland, learning and territorial capital, capabilities for the development of talents and territories, the metaphor of the border. These principles are consistent with a series of fundamental characteristics common to the main theoretical and educational approaches present in the literature. They are the basis of the definition of a core set aimed at guiding the promotion and development of generative pedagogical devices, transformative research-action models and capability *learnfare* systems, for the development of talents and territories.

L'articolo intende testimoniare l'esperienza ormai decennale di ricerca-azione e formazione messa in campo dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa E. Mannese. A partire dall'esame di tale esperienza e attraverso la riflessione sull'impianto metodologico e le progettualità realizzate, si identificano gli elementi caratterizzanti che ne hanno assicurato tenuta e successo per proporre un'ipotesi di ecosistema formativo. Il modello pedagogico di resilienza trasformativa delineato fonda la sua struttura su sei principi: agency multipolare, generatività e trasformatività, territori pensati come learningland, apprendimento e capitale territoriale, capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori, la metafora del confine. Si tratta di principi che presentano una notevole coerenza con una serie di caratteri fondamentali comuni ai principali approcci teorici e formativi presenti in letteratura e che costituiscono la base per la definizione di un *core set* teso ad orientare la promozione e lo sviluppo di dispositivi pedagogici di tipo generativo, modelli di ricerca-azione trasformativi e sistemi di *learnfare* capaci, per lo sviluppo dei talenti e dei territori.

KEYWORDS

Training ecosystem, Capability Approach, Generativity, Relationship, Boundary.

Ecosistema Formativo, Approccio alle Capacitazioni, Generatività, Relazione, Confine.

1. Introduzione

Il presente contributo nasce a partire dalla riflessione intorno alle dimensioni pedagogiche sottese all'incontro tra sostenibilità e *capabilities*, al discorso sulla sostenibilità come "paradigma pedagogico" e sull'educazione come "cura", si inserisce nella prospettiva dello Sviluppo Umano (Alessandrini, Santi et al., 2021), richiamando il principio di ecosistema come ambiente e l'importanza della categoria della relazione nel delineare un ulteriore spazio di apprendimento, generativo della cultura dell'umanesimo ri-generato, quale nuova Via indispensabile (Morin, 2020), dove ogni forma dell'esistente e del possibile è da intendersi come "intercampo" di tempi e di spazi (Chiocchi, 2003), luogo di co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica.

Ricostruire e narrare dieci anni di intensa attività legata a progetti e ricerche che hanno assunto come filo conduttore il rapporto formazione e territorio consente di evidenziare come lo studio e l'approfondimento di apprendimento, capacitazioni, metodologie, tecnologie abbiano prefigurato e dato forma a percorsi di sviluppo umano e culturale che oggi possono rappresentare i germi della resilienza trasformativa. L'analisi di tali percorsi di progettualità e di indagine – per il focus assunto, la varietà degli attori sociali, territoriali e politico-istituzionali coinvolti, la vastità e l'incisività del loro raggio d'azione, la profondità della riflessione – può far emergere gli elementi e i costrutti pedagogici qualificanti l'ecosistema educativo e formativo per un approccio capacitante.

La finalità è delineare il modello costruito a partire dalle idee fondative della prof.ssa Mannese e dalle opportunità di evoluzione offerte dalle numerose azioni progettuali, dalla ricerca, dall'analisi critica e dalla riflessione teorica, mettendo in luce il rilievo assunto dalla categoria di ecosistema in ambito educativo e formativo.

L'obiettivo non è tanto quello di operare una puntuale ricognizione della totalità di progetti e ricerche realizzate, strumenti e dispositivi utilizzati. Già altrove (Mannese, Lombardi & Ricciardi, 2020), infatti, si è intervenuti in tal senso, e si richiamano tali precedenti contributi per approfondire i temi oggetto d'attenzione delle progettualità messe in campo. Qui si intende, invece, far emergere le dimensioni connotative della filosofia di fondo dell'operato dell'Osservatorio che, in questa sede, assurge a modello di ricerca-azione sui temi dei processi formativi e del territorio.

Un'attenzione privilegiata sarà assegnata, quindi, all'esame della metodologia della ricerca educativa agita sul campo e delle evidenze empiriche emergenti sulla base delle quali si ipotizza un modello che, concependo la pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2018, 2019), sia in grado di prospettare un orizzonte formativo che coniuga lo sviluppo umano e il paradigma della sostenibilità (Sandrini, 2021), per pensare contesti educativi capacitanti (Marcone, 2021) e per leg-

gere, interpretare e costruire cambiamenti educativi post-pandemia promuovendo esperienze di apprendimento sul territorio (Pignalberi, 2021) all'insegna della resilienza trasformativa.

2. La categoria ecosistema in chiave educativo-formativa

La metafora dell'ecosistema è continuamente richiamata nell'analisi della società contemporanea, che Morin descrive come luogo di formazione di un intreccio di pluralità interdipendenti di complessità (Ellerani, 2020, 7). Formazione, competenze e lavoro diventano temi fondamentali per la ri-generazione e la sostenibilità dell'ecosistema territoriale e l'incessante sfida individuale che impone a ciascuno di reinventare il proprio ruolo ed apporto umano, sociale e professionale (Becchetti, 2020, 18).

Come evidenziato dalla ricognizione operata da Ellerani (2020, 268-278), il concetto di ecosistema trova la sua genesi al di fuori dei campi pedagogico-economici. Assume rilievo pedagogico nella sua definizione di rete per l'apprendimento, con Maturana e Varela (1985) che ne qualificano le relazioni in termini di autopoiesi e di principio dell'accoppiamento strutturale. Il riferimento all'ecosistema diventa esplicitazione di un sistema che è esso stesso apprendimento, con Bateson (1984) e il richiamo alla consapevolezza come forma appropriata al compito di apprendimento. Il senso di ecosistemico sta nel fatto che, come per la forma biologica, il pensiero è centrato su schemi e relazioni. Le relazioni sono l'essenza del mondo vivente e situano il soggetto in un tutto interconnesso. In *Ecologia dello sviluppo umano*, Bronfenbrenner (1986) amplifica il pensiero di rete di relazioni.

Dunque – si interroga Ellerani (2020) – «se l'ecosistema è mente apprendente e intelligente, è pensiero che attraversa e forma la struttura – corporea, fisica – e rete di relazioni, quali principi fondativi potremmo assumere e trasporre per connotarlo e dotarlo di riferimenti “organizzativi”?» (274). L'autore riprende la trilogia di principi di Capra (1997): interdipendenza, partnership e diversità. Ad essa associa la definizione di Morin (2007) di apprendimento dell'interdipendenza ecostemica, in termini di riconoscimento dell'equilibrio delle parti in connessione.

Ma cosa qualifica il «contesto ecostemico “per” la formazione, come luogo/laboratorio trasformativo»? (Ellerani, 2020, 12). In *Capability Ecosystem: L'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione* (2020), l'autore si propone di definire le ragioni alla base della prospettiva ecologica come chiave di lettura di un luogo che forma all'azione. In quest'ottica, l'«ecosistema per la formazione dell'essere umano rigenerato» (12) si pone come sistema interpretativo, di impianto pedagogico, da cui nasce – da un lato – l'idea del progetto esistenziale, – dall'altro – quella di sviluppo del valore dei territori (12). Si rinvengono i tratti di un “ecosistema per la formazione [...] nella sistematicità delle relazioni che intercorrono sia tra gli esseri viventi così come tra essi e il circostante delle reti che lo formano, in esse e attraverso di esse, (dove) vanno a formarsi le trame caratterizzanti che – nel delinearne i tratti – forniscono solidità all'interpretazione di un luogo che genera le condizioni necessarie alla capacitazione dell'essere umano” (Ellerani, 2020, 275).

A partire dalla definizione dell'ecosistema come mente apprendente, pensiero, rete di relazioni e dalla sua qualificazione “per” la formazione, come luogo/laboratorio trasformativo, ci proponiamo di scandagliare i principi fondativi secondo i quali connotare, promuovere e sviluppare approcci capacitanti, modelli di ricerca-azione e sistemi di *learnfare* sui temi dei processi formativi e del territorio.

3. L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale

L'Osservatorio nasce dal profondo convincimento circa l'importanza della ricerca in educazione (Creswell, 2012) e dalla necessità di coltivarla sul piano metodologico, operativo e di fruizione di risultati ed evidenze (Mortari, Ghirotto, 2021, 14), impegnandosi concretamente «nell'opera di studio, analisi ed implementazione del sapere empirico in educazione e per l'educazione» (ivi, 15), in formazione e per la formazione. La sua istituzione risponde, dunque, all'urgenza di costruire strategie di lettura dei fenomeni formativi, al fine di analizzare le pratiche e valutare gli esiti, per fornire risultati scientifici in grado di evidenziare dati attendibili rispetto ai quali prendere decisioni e operare scelte (ivi, 14).

La filosofia di intervento caratterizzante l'Osservatorio si fonda sulla ricerca-azione. Si tratta di un approccio al cambiamento intenzionale e riflessivo delle pratiche afferenti i processi formativi nel loro estrinsecarsi nel territorio, all'interno dei contesti e sulla base della raccolta sistematica di informazioni. La ricerca-azione si informa del principio costruttivista per il quale sono i soggetti ad elaborare conoscenza e pratica. Muove da questioni concrete e si propone di scandagliarne la natura investigando il problema. Si traduce nella messa a punto di progetti di cambiamento, definiti sulla base dell'analisi della letteratura, della raccolta di dati e della riflessione. Lo scopo fondamentale risiede nella promozione della capacità di agire degli attori dei processi formativi e del territorio, per costruire condizioni di apprendimento, attivando meccanismi di partecipazione dal basso alla crescita della teoria pedagogica militante, che non si confina negli ambiti tradizionalmente accademici bensì innesca ed alimenta processi formativi in grado di animare il territorio (Sorzio, 2021, 143).

Il fondamento epistemologico di tale metodo sta nel principio secondo cui la conoscenza ha una connotazione esperienziale e nasce dall'interazione tra persona, altri, ambiente e oggetti materiali che rappresentano i saperi sedimentati di una data cultura (Dewey, 1965). Ne consegue che la ricerca «orienta a un cambiamento che si elabora a partire da un progetto sensibile alla complessità dei contesti e alla specificità delle situazioni» (Sorzio, 2021, 144). In questo senso, la ricerca-azione parte dall'analisi dei bisogni del contesto – con riferimento ai processi formativi e ai territori –, e ciò implica attenzione alle condizioni di contesto e alle dinamiche di elaborazione di nuove risorse, di agire consapevole e di riflessione (ibidem).

La ricerca-azione messa in campo dall'Osservatorio esemplifica gli approcci metodologici che storicamente sono alle origini del metodo. La trasformazione che essa persegue, infatti, è intesa – da un lato – secondo il pensiero di Lewin (1946), come «costante processo di aggiustamento delle condizioni costitutive della pratica, attraverso cicli di ricerca-azione» (Sorzio, 2021, 145) e – dall'altro – riprendendo Freire (1971), è orientata all'emancipazione tramite la “coscientizzazione”. Si assume, dunque, che è nelle condizioni di contesto, nell'esperienza degli attori sociali che è possibile rintracciare la chiave risolutiva alle questioni.

Di seguito, si intende delineare la prospettiva metodologica entro la quale si definiscono progettualità e disegni di ricerca, rinviando ai paradigmi che informano i processi di ricerca empirica e tratteggiando le caratteristiche dei principali metodi utilizzati.

3.1 L'impianto metodologico di ricerca educativa

Nel lavoro dell'Osservatorio, progettazione, esecuzione, osservazione e valutazione sono costantemente integrati, in un processo ricorsivo che richiede colla-

borazione e documentazione (Kemmis&McTaggart, 1982). Generalmente si procede secondo le fasi individuate dal modello proposto da Townsend (2013): identificazione del problema e formulazione di ipotesi di potenziali elementi di cambiamento; analisi del contesto; focalizzazione di un obiettivo del cambiamento; elaborazione di un progetto di intervento; azione e documentazione dell'intervento in ogni fase; valutazione e riavvio del ciclo di ricerca-azione.

Nel tempo, tale pratica di ricerca ha reso sempre più evidente l'orientamento partecipativo dell'Osservatorio alla creazione di una vera e propria "comunità d'indagine" (Sozio, 2021, 152), costituita da attori educativi, socio-economici, politico-istituzionali e team di ricerca universitaria. Questa comunità si fonda su relazioni improntate al dialogo, costituisce uno spazio di confronto dove dai problemi incontrati nella pratica quotidiana, nei contesti di intervento nelle loro configurazioni territoriali, nascono domande di ricerca inquadrare e discusse in considerazione delle teorie educative (ibidem). Si creano così le condizioni per un proficuo scambio tra pratiche e teorie pedagogiche, connesse a ricerche empiriche sistematiche. Prende concretamente forma la ricerca-azione per il cambiamento (ivi, 154). Questa metodologia è profondamente situata nelle condizioni istituzionali e potenzialmente in grado di valorizzare la collaborazione professionale tra "mondi" diversi, esaltandone contributi e specifiche competenze. La problematizzazione delle pratiche si affronta nel sistema, che contiene in sé tutte le risorse necessarie per il cambiamento, ma in una prospettiva partecipativa e liminale. In quest'ottica, il gruppo di ricerca allarga lo sguardo alle questioni per articolare le definizioni delle situazioni intorno a più piani di significato. Ciò implica, indubbiamente, una maggiore difficoltà nell'allineare le prospettive, attivando un lungo processo di costruzione che, però, consente di elaborare una visione più ampia, grazie all'utilizzo di teoria e metodologia. In sostanza, vuol di dire avere accesso ad ulteriori modalità interpretative di problemi educativo-formativi e verificare procedure e strumenti applicati. L'incontro tra ricerca e azione diventa unità teoria-pratica, fonte di mutuo arricchimento: gli attori che animano i processi formativi nel territorio esplicitano la ricchezza dei saperi pratici di cui sono depositari mentre il team di ricerca riempie di complessità reale le teorie, cogliendo l'opportunità di articolarne il significato. In questo senso, il dialogo tra queste due sfere promuove la riflessività sulla pratica: gli attori che animano i processi formativi nel territorio identificano i problemi definendo le coordinate spazio-temporali entro le quali si collocano e prefigurando percorsi di cambiamento. Da qui nasce la necessità di interrogare criticamente la situazione. Si tratta di un processo trasformativo che consente di esercitare controllo sulle contingenze e di creare e consolidare comunità di ricerca-azione che condividono metodi e saperi (ivi, 143-160).

Studiare la capacità di agire, per il cambiamento, nei processi formativi e nel territorio richiede l'utilizzo in sinergia di approcci diversi, sui piani ontologico, epistemologico, metodologico e tecnico-operativo. Gli interrogativi di ricerca che nascono dal basso sono, in effetti, ancor più variegati e compositi, per cui richiamano necessariamente strategie di ricerca differenti (cfr. Burke Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Nell'esperienza dell'Osservatorio, l'integrazione tra approcci qualitativi e quantitativi si è posta come necessità, nel momento in cui «si è chiesto alla ricerca di produrre possibili risposte a problemi dell'educazione che riflettono la complessità del mondo odierno» (Trincherò, 2021, 246).

4. La relazione tra processi formativi e territorio

Recenti studi e ricerche in ambito pedagogico, a livello sia nazionale che transnazionale, hanno permesso di identificare nuovi modelli e validi paradigmi in grado di spiegare e sostenere la relazione tra processi formativi e sviluppo sostenibile (Damiani, 2021) e ai quali è possibile far riferimento per l'individuazione di elementi e costrutti pedagogici per delineare i caratteri propri di un ecosistema educativo e formativo per un approccio capacitante e, quindi, isolare, in coerenza, i tratti di riconoscibilità dell'approccio capacitante nell'ecosistema educativo e formativo. Damiani (2021) considera una serie di modelli che risultano funzionali al "fronteggiamento" della complessità dello scenario attuale. In particolare, sottolinea come i modelli scientifici ed ecologici che pongono al centro la persona globale (mente-corpo-azione) (Embodiment) e la relazione con i contesti reali (Bateson, 1977; Glenberg, 1999; Frabboni, Pinto Minerva, 2014;), i modelli riflessivi, trasformativi (Schon, Mezirow, 2000; Fabbri, 2007) e generativi (Wittrock, 1992; Mayer, 2009), si caratterizzano per solide fondamenta in termini di principi pedagogici ed evidenze scientifiche (Hattie, 2009) e presentano punti di connessione con le dimensioni valoriali e strategiche della sostenibilità (659). Tali approcci, nelle loro dimensioni formative, assumono che la possibilità educativa, intesa come capacità autentica e globale di cura (Pulcini, 2009; Mortari, 2015) e dei contesti di configurazione della relazione formativa, dipenda dal saper essere in relazione sintonica con se e con il mondo (Damiani, 2021, 659-660).

Dopo aver presentato l'impianto metodologico caratterizzante l'operato dell'Osservatorio, indicati i presupposti epistemologici e i paradigmi di riferimento richiamando l'influsso di diversi approcci in sinergia (costruttivista, trasformativo e pragmatista), evidenziata la natura aperta, emergenziale ed esplorativa dei metodi, concentriamo l'attenzione su uno specifico programma di ricerca messo a punto ed in campo dall'Osservatorio, basato sull'applicazione della metodologia della clinica della formazione e dedicato all'orientamento. Il programma è articolato in tre linee di azioni progettuali: *Orientaintempo*, *S.M.A.R.T.Giovani* e *T.A.L.E.N.T.I.* *Orientaintempo* si caratterizza per un'impostazione metodologica che combina fenomenologia empirica e approccio generativo sperimentale; *S.M.A.R.T.Giovani* sviluppa una ricerca narrativa incentrata sul racconto di sé per imparare ad auto-orientarsi; *T.A.L.E.N.T.I.* realizza *setting* di insegnamento e ambienti apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti nell'ambito dei Percorsi per lo sviluppo di Competenze Trasversali e l'Orientamento, all'interno di una rete nazionale di scuole.

L'indagine inizia con la realizzazione delle attività previste dal progetto *Orientaintempo* ed illustrate dalla prof.ssa E. Mannese nella sua monografia dedicata al tema dell'orientamento (Mannese, 2019, 67-153). A partire dalla definizione della strategia di azioni, sono stati messi in campo progetti di orientamento personalizzati per gli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado attraverso l'implementazione di percorsi di gruppo consistenti nella proposta di una serie di attività volte a favorire in ciascuno l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di se e delle proprie potenzialità.

Le risultanze empiriche emergenti dalla prima discesa sul campo hanno fatto affiorare elementi significativi riguardanti le seguenti sfere tematiche: il racconto di sé, la costruzione dell'identità, la narrazione con il corpo, l'ascolto delle emozioni, la ricerca delle proprie risorse, la consapevolezza dei propri stili cognitivi, di apprendimento e di lavoro, la formazione di competenze/esercizi di riflessività, l'analisi delle risorse esterne (di contesto).

S.M.A.R.T.*Giovani* ha proposto, invece, a ciascun partecipante il racconto di sé. Attraverso l'intervista autobiografica, gli studenti hanno esperito la possibilità di leggere e rileggere il proprio percorso di crescita in una coraggiosa e creativa prospettiva di autoformazione, basata sull'approccio autobiografico come fonte di formazione di sé e come modalità per un'interpretazione simbolica della propria vita, affrontando passaggi tematici e snodi esistenziali indispensabili per rispondere al bisogno di raccontarsi, sollecitando una maturazione interiore (Demetrio, 2017).

Il progetto T.A.L.E.N.T.I. affronta, infine, l'esigenza educativo-formativa legata alla transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e all'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*. In una prospettiva qualitativa, la ricerca-azione che si iscrive nella cornice teorica dell'esistenzialismo e del personalismo, si avvale delle tecniche narrative e autobiografiche e utilizza strumenti digitali e di e-learning. Il progetto, in corso di realizzazione, istituisce "campi di esperienza" (Massa, 1992) potenziati dalla tecnologia digitale, e attraverso la pratica riflessiva, mira a formare all'aver cura di se ed auto-orientarsi, ponendo enfasi su modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia per realizzare nuovi paradigmi e progettare le attività, riconoscendo una funzione strategica nel valore orientativo della didattica.

Nel complesso, le risultanze empiriche emergenti evidenziano il valore educativo del raccontarsi e la funzione dell'autobiografia come cura di sé (Demetrio, 1996). In fasi di sviluppo come quelle preadolescenziale e adolescenziale, in effetti, l'esigenza di fare ordine dentro di sé e capire il presente è prioritaria per andare alla ricerca di quelle emozioni che hanno contribuito a renderci quello che siamo e sapere chi dobbiamo ringraziare o dimenticare per quello che stiamo diventando. A questa età si tende a vivere un groviglio di emozioni di difficile interpretazione, per il caos che affolla il vissuto emotivo, cognitivo, relazionale ma anche perché, talvolta, si è sprovvisti di strumenti adeguati ad ascoltarsi e ad interpretare i bisogni più nascosti della mente. Quando questi bisogni si esprimono, afferma Demetrio (1996), l'autobiografia di quel che abbiamo fatto, amato, sofferto, inizia a prendere forma. La scrittura di sé alimenta e costruisce il «pensiero autobiografico», che richiede impegno, coraggio, metodo, ma si rivela illuminante e procura chiarificazione.

Le risultanze empiriche attestano, quindi, il ruolo determinante della relazione sintonica con se e con il mondo (Damiani, 2021), ma anche la funzione decisiva svolta dai contesti di configurazione della relazione formativa. Metodologie e progettualità agite dall'Osservatorio in prossimità alle esigenze manifeste e/o latenti caratterizzanti i processi formativi e i contesti territoriali, in un'ottica di flessibilità e adattabilità alle dinamiche relazionali che li sottendono, si rivelano in grado di valorizzarne i saperi impliciti e volgere alla costruzione di una comunità formativo-territoriale che sappia leggere ed interpretare le sue dinamiche per regolarle (Sozio, 2021, 150).

Si profilano, così, i tratti qualificanti di quello che Ellerani (2020) definisce «*apprendimento a quattro dimensioni*»: formale/non-formale/informale – *lifelong, lifelong, lifedeep, lifedeep, experiental* (284). Nella loro interdipendenza, tali dimensioni configurano un ecosistema per l'apprendimento, strutturato intorno a pratiche di personalizzazione, differenziazione e riflessione, che potenziando lo sviluppo individuale entro un contesto sociale, creano, consolidano e rafforzano anche il territorio entro il quale si inscrivono, come contesto organizzativo che funge da sistema apprendente (ibidem).

5. Verso un modello pedagogico di resilienza trasformativa

Dalla disamina proposta si intravedono alcuni elementi che disegnano un *ecosistema per la formazione*, richiamando il significato che Margiotta (2015) ha delineato rispetto alla categoria “formazione” quale scienza prima della vita e rinviando ad alcune delle condizioni di identificabilità di un ecosistema per la formazione formulate da Ellerani (2020, 283-292). Si tratta di condizioni che favoriscono «continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità» (ivi, 283).

In particolare, si individuano alcuni principi che delineano e motivano il «*capability ecosystem for human deeplearning*» (ivi, 292) nel suo incarnarsi in seno all’impianto di ricerca-azione e formazione dell’Osservatorio. Di seguito si illustrano i sei principi strutturanti il modello pedagogico di resilienza trasformativa: *agency* multipolare, generatività e trasformatività, territori come *learningland*, apprendimento e capitale territoriale, capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori, la metafora del confine.

5.1 Agency multipolare

Il termine *agency* indica le acquisizioni raggiunte da una persona in termini di realizzazione degli obiettivi e attuazione dei valori che essa ha motivo di perseguire in quanto ritenuti importanti. Sul piano personale, essere “agenti” e agire per portare avanti il cambiamento, proprio, organizzativo, sociale, culturale, prescindendo dal nesso di questo cambiamento all’immediato benessere personale (Sen, 2010, 87-88).

In un’ottica di ecologia dell’azione (Margiotta, 2015; Morin, 2020), emerge come la priorità sia stimolare l’*agency* multipolare di persone, contesti e organizzazioni delle comunità in quanto luoghi di apprendimento, tenendo conto dell’importanza assunta dal *wide-learning* e dell’ibridazione con il digitale *on-life* (Floridi, 2019), quali opportunità di formatività contestuale all’interno della dimensione ecosistemica interdipendente dei territori, espressione di sostanzialità di democrazia, partecipazione e formazione.

L’agentività, quale capacità di azione, è sempre presupposto dell’apprendimento trasformativo.

5.2 Generatività e Trasformatività

Dario (2017) afferma che a qualificare un processo formativo come generativo sia la possibilità per lo studente di avvertire l’esigenza di integrare la nuova conoscenza con l’esperienza, applicandola ad altri contesti. In termini di risultati, il cambiamento che ne deriva è in grado di raggiungere elevati livelli di apprendimento e creatività. La generatività presuppone una concezione dell’apprendimento caratterizzata dalla continuità e dall’importanza delle comunità di apprendimento (Ellerani, Parricchi et al., 2010; Costa, 2011).

La trasformazione generativa richiede una riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica. In un’ottica di creazione del sapere e dell’azione, tale riflessione muove verso il potenziamento del senso di *empowerment*. L’azione sull’*empowerment* consente al soggetto di autopercepirsi in grado di trasformare se stesso in innumerevoli e nuove forme, permettendo anche il cosiddetto apprendimento espansivo (Engestrom & Sannino, 2010), inteso come cambiamento che investe la comunità di appartenenza del soggetto.

Le reti di relazioni esperienziali rendono sistemica l'azione di trasformazione. In questo senso, secondo Mezirow (2003), l'apprendimento trasformativo comporta un maggior livello di consapevolezza del contesto nel quale si situa il complesso di convinzioni e sentimenti di ciascuno, esige una critica di assunti e premesse alla base delle informazioni di cui si dispone, una valutazione delle prospettive alternative a quella di riferimento, la decisione di abbandonare la prospettiva consolidata in favore di una nuova, da coniugare con la precedente, intraprendendo delle azioni in forza della nuova visione. Così inteso, a partire dalla trasformazione delle premesse, l'apprendimento implica un potenziamento del senso del sé, un approccio comprendente alla realtà nutrito di uno sguardo critico rispetto al peso esercitato da relazioni e cultura su convinzioni e sentimenti, nonché su strategie e risorse funzionali per l'azione.

Le esperienze di ricerca-azione sui processi formativi e il territorio realizzate dall'Osservatorio sono caratterizzate da differenti approcci per la ricerca educativa e mettono in luce, tra l'altro, la rilevanza proprio della ricerca come sollecitazione per i processi trasformativi *bottom-up* e come strumento per valorizzarli a livello locale e globale. Emerge l'importanza dei processi *bottom-up* quali chiavi della resilienza trasformativa. Quest'ultima è l'esito, infatti, di «[...] un processo di adattamento che non esaurisce gli elementi contestuali né evita di misurarsi con le pressioni selettive» (Balzano, Cuppari, Michelotti & Marcelli, 2021, 775).

5.3 Apprendimento e capitale territoriale

Nell'ambito dell'ecosistema inteso come sistema di relazioni interdipendenti, la relazione tra processi formativi e territorio è fondamentale e attiene a quel complesso di relazioni fra un sistema ambientale ed una società umana, dove il sistema ambientale offre alla società le risorse essenziali per la vita e la società si sviluppa sul piano culturale ed in termini di sistema di relazioni, simboli, conoscenze. Nell'ecosistema territoriale richiamato da Ellerani (2020) e già definito da Saragosa (2001), si rappresenta quello che dovrebbe considerarsi la formazione e l'apprendimento "per" e "in" un territorio, per assicurare la *sostenibilità* delle società umana rispetto ai sistemi ambientali. Il senso ecosistemico dei processi formativi attiene alla valorizzazione delle peculiarità materiali e immateriali di un territorio. In uno scenario globale, ciò apre alla possibilità di agire invece che di subire le influenze esogene. Vuol dire promuovere un'idea di *learning* dei territori, dove «la formazione e azione continua e trasformativa delle connessioni e delle relazioni agite su base "ecologica", quindi valorizzante, capacitante, equa, etica e a base sociale» (Ellerani, 2020, 286).

Ellerani (2020) collega l'interpretazione emergente dei territori come *learningland* con quella di generazione di capitale territoriale (DeRubertis et al., 2019), quale sistema di risorse riconosciute dalla comunità come utili al *welfare* delle capacità (Ellerani, 2020, 288).

5.4 Capacitazioni per lo sviluppo dei talenti e dei territori

Nell'ecosistema al centro si pone lo sviluppo umano in direzione esistenziale. Cercare e formare i funzionamenti ai quali si attribuisce valore consente di realizzare una vita degna di essere vissuta, almeno sul piano della opportunità di agire. Nella prospettiva dello *Human Development* e del *Capability Approach*, l'auto-determinazione e l'auto-direzione delle acquisizioni necessarie ad essere e a fare

sono assunte come rete generativa per la realizzazione della propria esistenza, compito per definizione sempre incompiuto. In quest'ottica, Sen e Nussbaum, restituiscono alla formazione una funzione di crescita della persona, di sviluppo di capacità quale complesso di opportunità di scelta e di azione, messe in campo sulla base di combinazioni di funzionamenti differenti, sia formati che esperiti, che il soggetto è in grado di realizzare, in termini di progetto di *empowerment*, partecipazione attiva, direzione, espressione talentuosa del proprio agire. Ellerani (2020) pone enfasi su come questo complesso di opportunità diventi spazio di un apprendimento ecosistemico che è continuo, *lifelong*, consente di riappropriarsi del valore alternativo dei propri talenti, da far fiorire a prescindere dall'utilità immediata. Leggere le potenzialità è alla base della "capacitazione", ovvero, della possibilità di immaginarsi creatori di opportunità, in una relazione sistemica con il contesto (283-292).

Diventa fondamentale interrogarsi circa le relazioni contestuali che veicolano in maniera implicita i saperi, i funzionamenti che possono attivare valori materiali e immateriali da scoprire e valorizzare. È su queste relazioni, intorno a questi saperi e a questi funzionamenti che si fonda il sistema del *learnfare* capacitante, in grado di generare «opportunità continue di esperienze "per" l'apprendimento» (Ellerani, 2020, 289), volte all'ampliamento delle capacità delle persone e della loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. È la libertà di agire alla base dell'acquisizione di un sistema di funzionamenti per realizzare lungo il proprio percorso esistenziale uno stato a cui si attribuisce valore, esercitando l'agency «come possibilità di essere e fare verso e con un cambiamento sociale positivo» (ibidem).

5.5 La metafora del confine

Nel tentativo di ridefinire il valore generativo e relazionale dell'agire lavorativo attraverso la capacità dell'azione pedagogica di ri-progettare un nuovo umanesimo, l'approccio dell'Osservatorio si informa del costruito del confine, secondo una duplice declinazione. Mannese (2019) analizza il confine, da un lato, come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico e, dall'altro, come limite dell'umano, quale non luogo del pensiero, periferia del vivere, il cui superamento è nella possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza, scoprendo, esprimendo e formando i suoi talenti, realizzando le proprie aspirazioni attraverso lo sviluppo di un'identità professionale e l'integrazione lavorativa. Sul primo versante, già Baldacci e Colicchi (2019) ipotizzano che sia possibile lavorare indirettamente sulla natura e l'identità della pedagogia stessa, indagando i confini e i rapporti tra la pedagogia e gli altri saperi. Mannese fa riferimento alla lettura della multidimensionalità qualificante la struttura epistemologica del sapere pedagogico. A questa lettura corrisponde il secondo versante, volto, invece, al recupero della cura che - come fondamento ontologico, di matrice heideggeriana - può definire una prospettiva esistenziale, fungendo da metodo di costruzione per una traiettoria biografica che sia percorso di senso, segnando una parabola di rinascita, all'insegna della dinamicità.

Conclusione

Quello esaminato, dunque, è un esercizio di modellizzazione dello sviluppo del rapporto formazione-territorio emergente dal basso, nell'ambito della cornice

data dalla ricerca educativa sostenibile, focalizzando l'attenzione sui processi trasformativi, innovativi e partecipativi. In questo senso, la lettura dell'agire formativo con il territorio, messo in campo dall'Osservatorio, interpreta quello che secondo Giovannini (2018) è il compito della pedagogia nella resilienza trasformativa. La resilienza assume il significato di preparare, prevenire, proteggere e promuovere. Diventa strumento che può consentire alle persone di "rimbalzare in avanti" (ASviS, 2020), richiama la formazione lungo tutte le età della vita (Dozza, 2012) ed in qualsiasi contesto e l'attivazione sul fronte delle politiche del lavoro.

Le Politiche internazionali (Agenda ONU 2030) e nazionali (ASviS) indicano un nuovo modello di sviluppo ambientale, sociale e culturale, rendendo necessaria la riflessione pedagogica circa una nuova via rigenerativa centrata sul paradigma della sostenibilità. Si auspica una cultura della sostenibilità che sia «[...] anche e soprattutto [...] cultura di un primato educativo che ridisegni il senso e il carattere dell'idea di comunità con un'impronta etica, democratica e di emancipazione» (Alessandrini et al. 2021). Come sottolinea Pignalberi (2021), la promozione della cultura della sostenibilità passa attraverso la formazione e la costruzione di contesti di apprendimento capacitanti di tipo trasformativo e generativo (Mezirow, 1991; Margiotta, 2015). Richiede la capacità di riconoscere, accettare e vivere creativamente nella cura di quella che Morin (2020) definisce nostra "Terra-patria" e delle persone che vi abitano.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile costituisce, dunque, la *roadmap* di un cambiamento condiviso planetario. Ciò premesso e visto che il significato di civiltà non si esaurisce nel conseguimento di traguardi socio-economici, si impone un approfondimento critico in chiave pedagogica, nella prospettiva di un durevole sviluppo umano, dove «l'essere persona e l'orizzonte di senso formativo» (Sandrini, 2021, 2). La riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica, attraverso la lettura dei tre debiti – economico-sociale, ambientale e cognitivo – di Vines, Carra, Cingolani e del modello di Kate Raworth, presentata da Mannese (2021) rimarca la necessità di apertura ad una dimensione *inter-trans* disciplinare in grado di leggere ed interpretare il sociale attraverso le categorie del pedagogico (25).

La crisi provocata dalla pandemia da COVID-19 ha esacerbato il clima di incertezza già dominante nella contemporaneità. Al contempo, però, essa può rappresentare anche un'opportunità di riflessione critica sul presente e di ridefinizione degli orientamenti futuri. La sfida che si pone risiede nel passaggio dalla pedagogia della resilienza, intesa come prospettiva centrata sulle potenzialità creative dell'individuo e della comunità (Olivieri, Cardinali, 2021) a quella della trasformazione. Tale passaggio si snoda attraverso l'interrogazione critica dei percorsi, delle esperienze, delle azioni, dei dispositivi pedagogici in grado di generare apprendimenti facilitanti la trasformazione (Cuppari, 2021).

Nel *framework* basato sull'intreccio tra resilienza e sostenibilità, la ricerca educativa rappresenta uno dei capisaldi dello sviluppo sostenibile, in quanto capace di favorire l'emergere ed il rilievo di processi dal basso verso l'alto (Balzano et al.). L'operato dell'Osservatorio ne offre un'esemplificazione, intessendo proposte pedagogiche che suscitano un flusso di pensiero dal basso verso l'alto che genera domande e cambiamenti, instaurando così un dialogo tra diverse dimensioni, livelli e territori (ivi, 783-784). Interpreta, pertanto, quello che DeRubertis (2013) considera il primo compito della ricerca educativa, ovvero arrivare ai territori, intervenendo in particolare sui "discorsi" intorno allo sviluppo, tipici di ogni dato territorio.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., Santi M., Atif A., Braga C., Carletti C., Crescenza G., De Blasis M.C., Fabiano A., Galelli R., Gargiulo Labriola A., Malara S., Marcone V., Renna P., Rossiello M.C., Sandrini S., Scaglioso C., Tiozzo Brasiola O., Valenzano N., Zamengo F. (2021). La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 806-826.
- ASviS (2020). *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (a cura di) (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Balzano V., Cuppari A., Michelotti R., Marcelli A.M. (2021). Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A 'Multi-Voice' contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 774-785.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1977). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Becchetti L. (2020). Sipario economico. In P. Ellerani (Ed). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.
- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Burke Johnson R., Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Research*, 33, 7, 14-26.
- Capra, F. (1997). *La rete della vita. Perché l'altruismo e alla base dell'evoluzione*. Milano: Rizzoli.
- Chiocchi, A. (2003). Il concetto di intercampo. Non solo questioni epistemologiche. *Società e conflitto – Rivista semestrale di storia, cultura e politica*, n. 27/28.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J.W., (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston: Pearson.
- Cuppari, A. (2021). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning 2021, VOL. 17, N. 38*, pp. 206-219.
- Damiani, P. (2021). La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*). *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 657-665.
- Dario, N., (2017). *I dispositivi del pensiero generativo*. Venezia: Università Ca' Foscari, <http://dspace.unive.it/handle/10579/10333>.
- Demetrio, D., (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Demetrio, D., (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina.
- DeRubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo: Un punto di vista cibernetico. In T. Barini (Ed.), *Identità territoriali: Questioni, metodi, esperienze a confronto* (29-44). Milano: Franco Angeli.
- DeRubertis, S., Mastromarco, C., Labianca, M. (2019). Una proposta per la definizione e valorizzazione del capitale territoriale in Italia. *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 165.
- Dewey, J. (1965). *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. The Quest for Certainty: A study of the Relation of Knowledge and Action, Minton-Balch, New York 1929).
- Dozza, L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (Ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.

- Ellerani, P., Parricchi, M., & others. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunita di apprendimento: Web 2.0, gruppo, comunita di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström, Y., Sannino A., (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5(1):1-24.
- Fabbri, L. (2007). *Comunita di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2019). Translating Principles into Practices of Digital Ethics: Five Risks of Being Unethical. *Philosophy & Technology* (2019) 32:185-193.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori (ed. or. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1968).
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Glenberg, A. (1999). Why mental models must be embodied. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Advances in psychology 128. Mental Models in discourse processing and reasoning* (p. 77-90).
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflict*. New York: Harper & Row, 201-216.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 24-30.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E., Lombardi M.G., Ricciardi M. (2020). L'Universita tra autonomia, terza Missione e responsabilita educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria - n. 10, giugno 2020 - Anno XXXVII*, 87-97.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marcone, V. (2021). Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 199-209.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Massa, R., (a cura di) (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H., Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando Editore.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., Ghirrotto, L., (2021). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Olivieri D., Cardinali C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalita" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilita alla pedagogia della resilienza. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 296-315.
- Pignalberi, C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, 282-295.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilita nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *Formazione & Insegnamento XIX – 2 – 2021*, 2-11.

- Saragosa, C. (2001). *L'Ecosistema Territoriale e la sua base ambientale*. In A. Magnaghi (a cura di) *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*. Firenze: Alinea Editrice.
- Schon, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sen, A. (2010). *La Disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Sorzio, P., (2021). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto, (Ed). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci (143-160).
- Townsend, A. (2013), *Action Research: The Challenges of Understanding and Changing Practice*. Maidenhead: Open University Press-McGraw Hill.
- Trincherò, R. (2021). *Mixed method*. In L. Mortari & L. Ghirotto, (Ed). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci (245-288).
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531–541.