



Toward an ecosystem approach to promote new school-land alliances:
A critical reading of some pedagogical imperatives
(sustainability, agency, formativity) to cultivate *habitability*
Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze
tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici
(sostenibilità, agency, formatività) per coltivare *l'abitabilità*

Claudio Pignalberi

Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE
claudio.pignalberi@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0003-3311-7814>

ABSTRACT

Never before as in recent years has the study of pedagogy been oriented toward the analysis, exploration and definition of tools and methodologies capable of building alliances between “possible” intercamps (family, school, Third Sector), people who inhabit intercamps, knowledge, and different cultures, in the direction of defining an *expanded educational ecosystem* as a substantive part of educating communities. The paper aims to provide the reader with some critical insights through the analysis of some “formative imperatives” that constitute the focus of a new pedagogical approach, namely that of habitability: (1) the importance of civic engagement (Golubeva, 2018; White and Mistry, 2019); (2) education for sustainable development (UN, 2015); and (3) the capability approach (Nussbaum, 2012; Sen, 2001).

Mai come in questi ultimi anni lo studio della pedagogia è orientata all’analisi, all’esplorazione e definizione di strumenti e metodologie in grado di costruire alleanze tra intercampi “possibili” (famiglia, scuola, Terzo Settore), persone che abitano gli intercampi, saperi, culture diverse, nella direzione di definizione di un *ecosistema formativo allargato* come parte sostantiva delle comunità educanti. Il contributo vuole fornire al lettore degli spunti critici attraverso l’analisi di alcuni “imperativi formativi” che costituiscono il focus di un nuovo approccio pedagogico, ovvero quello dell’*abitabilità*: (1) l’importanza del civic engagement (Golubeva, 2018; White e Mistry, 2019); (2) l’educazione allo sviluppo sostenibile (ONU, 2015); (3) l’approccio alle capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 2001).

KEYWORDS

Agency, Formativity, Adult Education, Pedagogy of living, Sustainable development
Agentività, Formatività, Educazione degli Adulti, Pedagogia dell’abitare, Sviluppo sostenibile

1. Dalla *topophilia* al *field of care*. Premesse argomentative per nuove comunità educanti

Negli ultimi due anni, in cui le scuole hanno subito in maniera incisiva le misure restrittive a seguito della pandemia Covid-19, si è assistito al fiorire di un dibattito molto vivace che ha coinvolto insegnanti e dirigenti scolastici, associazioni professionali e del terzo settore, nonché amministratori di enti locali, attorno a espressioni chiave e di forte suggestione come “scuola diffusa” e “educazione sconfinata”, che hanno dato nuovo vigore ad altri concetti simili su cui si dibatte appunto da tempo. Già molti anni fa Franco Frabboni teorizzava un “sistema formativo integrato” parlando di “aula decentrata”, con il voluto rischio di mettere in discussione la centralità educativa e professionale della scuola:

«Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali secondo la felice immagine di un sistema scolastico che esce quotidianamente nell’ambiente per elevare i suoi patrimoni e le sue risorse ad aule didattiche decentrate. Come dire, il “mattone” (la città) e il “ciuffo d’erba” (il paesaggio naturale) come segni di cultura, come alfabetieri linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, come primi abbecedari di comunicazione e di conoscenza» (Frabboni, 2017, p. 262).

Centrale nel dibattito pedagogico è la correlazione tra scuola e territorio nella definizione, elaborazione e applicazione di metodologie educative e formative per disegnare un nuovo modello di comunità educante. Tra i filoni di studio è da citare Edward Casey (1996) che ricorda come «to live is to live locally, and to know is first of all to know the place one is in» (p. 18), sottolineando così lo stretto legame che esiste fra l’uomo, i luoghi ed i territori che abita; il geografo umanista Yi-Fu Tuan (1977) analizza il modo in cui gli esseri umani, attraverso la percezione e l’esperienza, attribuiscono significati allo spazio, alla terra in cui vivono che diventano così luoghi, *places*, o ancora *topophilia* proprio in riferimento al legame, al senso di radicamento e identificazione, che si crea fra persone e luoghi.

L’identità territoriale è un concetto dinamico che si lega ai principi e ai valori di una comunità locale, che va al di là del senso di appartenenza ai luoghi o alla loro storia; nello specifico, rappresenta l’insieme di principi, delle razionalità autorganizzative di una società locale attraverso cui rendere applicabili pratiche di autorappresentazione e autoprogettazione del territorio in una prospettiva a medio-lungo termine. Un altro studio interessante è racchiuso nelle ricerche di Sabine Reh (2011) riguardo la connessione tra spazio, potere e pratica pedagogica, prendendo come esempio lo studio di apprendimento di una scuola elementare a tempo pieno di Berlino¹; inoltre, altri studiosi hanno delineato nuove forme di networking e alleanze territoriali intese come *relational agency* o capacità collaborativa, *research-practice partnerships (RPPs)*, *research alliances*, *design based research partnerships*, *network improvement communities* (Gristy, Hargreaves e Ku erová, 2020). Le pratiche messe in campo dalla pedagogia dell’emergenza non sono solo azioni di adattamento per rispondere ad una criticità sanitaria, ma definiscono lo spazio di un sistema di conoscenze, idee, valori e desideri che mirano

1 Secondo la studiosa, il modello di orario continuato dovrebbe compensare i deficit sociali ed educativi delle scuole attraverso l’individualizzazione dell’apprendimento; un processo in cui le attività educative sono adattate all’individuo e alle sue esigenze, in linea con i programmi educativi progressivi.

a costituire specifiche identità, relazioni, e specifiche ermeneutiche del presente e del futuro (Giroux, 2021)².

Altrettanto numerosi sono gli studi rinvenibili nella letteratura pedagogica che hanno fornito un chiaro contributo teorico ed empirico per definire alcune traiettorie di connessione tra comunità-scuola e comunità-territorio: in età antica con i modelli dell'educazione idealistica di Platone (427–437 a.C.), l'educazione retorica proposta da Isocrate (436–228 a.C.) e razionale-pratica di Aristotele (284–322 a.C.); in età moderna con Vittorino da Feltre (1373–1446) ed il modello di educazione basato sul rispetto della persona e della comunità, il *De pueris instituendi* in cui Erasmo da Rotterdam (1466–1536) affronta il valore del problema dell'educazione, Rousseau (1712–1778) che pone al centro i concetti di educazione negativa ed indiretta; infine, l'età contemporanea contrassegnata dagli studi di Pestalozzi, Fichte, Ardigò, Freinet, Dewey, Bruner.

Il file rouge è la formazione intesa come un modello di ecosistema (Ellerani, 2020; Malavasi, 2020; Mortari, 2019) centrato sul legame tra luoghi, individui, comunità che porta ad osservare il territorio come un *field of care*, ovvero la capacità di riconoscere, interpretare i valori, le regole riproduttive, l'identità profonda della cosiddetta comunità educante (Del Gottardo, 2017).

2. Definire la comunità educante. Prospettive e indirizzi di ricerca

Il costruito di comunità educante fa riferimento ad una pluralità di attori e istituzioni locali (genitori, associazioni, organizzazioni religiose, Terzo Settore, aziende piccole-medie a conduzione familiare) che operano in un dato territorio con diverse funzioni educative e formative. Un ruolo decisivo è giocato dall'educatore, figura che si inserisce tra i diversi attori per costruire dei legami e dare avvio alla realizzazione di attività formative. Questi professionisti operano insieme per garantire il raggiungimento di un obiettivo, cioè la tutela di un bene comune, che può essere la scuola, l'educazione o il benessere dei più giovani.

È indubbio che l'accezione "comunità educante" si ponga come baricentro educativo e formativo per prevenire forme di disagio sociale: dalla povertà educativa all'isolamento sociale, per due ovvie ragioni. La prima consiste nel fatto che la comunità educante è in grado di fondere l'educazione esplicita e intenzionale che si fa a scuola con quella implicita che si conosce frequentando il proprio territorio. La seconda ragione è che le reti territoriali sono in grado di creare un contesto ricco di opportunità per i giovani, mitigando quei fenomeni causati dalle debolezze del sistema d'istruzione, come la dispersione scolastica e l'aumento dei Neet.

La comunità educante è stata oggetto di un intenso dibattito nazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Già nel 1972, il Rapporto Faure dell'UNESCO affermava che non fosse più possibile delegare la trasmissione del sapere alla scuola intesa come «una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società» (p. 18); diventava, insomma, necessario coltivare uno stretto legame tra gli attori sociali per ripensare e definire nuovi percorsi di educazione e formazione nella dimensione propria dell'apprendimento permanente (Corsi, 2018; Dozza e Chianese, 2013).

2 Per Giroux ne deriva uno scenario disincantato, in cui risulta necessario decostruire alcune delle parole che – ad avviso di molti – stanno caratterizzando l'emergenza, o meglio le emergenze, ancora in corso quali pandemia, cura, resilienza, tecnologie, relazione educativa, dialogo.

Numerose sono le iniziative e gli studi da parte degli attori sociali nel promuovere pratiche e processi di apprendimento rigenerativi e capacitanti per favorire lo sviluppo di comunità educanti, come ad esempio il *Manifesto* del Tesino e Val-sugana, dell'Altopiano della Paganella e della Val di Fassa che propone nove campi di azione: 1) mettere al centro infanzia e adolescenza; 2) promuovere scuole aperte; 3) sostenere le famiglie protagoniste; 4) collaborare con il territorio; 5) prendersi cura dei beni comuni; 6) valorizzare sport e associazionismo; 7) animare culture e tradizioni; 8) vivere la natura; 9) connettere progetti e iniziative. Ogni campo d'azione è declinato in alcune questioni chiave che offrono riflessioni, spunti e indicazioni operative per animare i territori e coinvolgere le comunità. I diversi campi individuano gli attori chiave che possono condividere e valorizzare le loro esperienze e competenze, mettendo a valore saperi e relazioni per immaginare linee di intervento e progetti concreti.

La comunità educante richiede, in primis, un notevole sforzo da parte della scuola, nel lavoro e nella direzione di definizione di nuove alleanze, e del territorio, attraverso una rilettura progettuale dei suoi spazi come "vettori" di relazione, cooperazione e di comunità.

Per quanto riguarda la *dimensione delle alleanze*, i principali modelli di funzionamento del rapporto fra educazione e territorio riguardano la *città educativa*, che ha introdotto il ruolo dei "responsabili della politica cittadina", chiamati a mettersi in ascolto reale dei bisogni dei giovani rendendoli parte attiva nella costruzione dei programmi formativi; il modello della *scuola aperta partecipata*, in cui giocano un ruolo fondamentale – che la differenzia dalla "scuola aperta" – le figure genitoriali, riuniti in associazioni legalmente riconosciute e dotate di un proprio profilo giuridico, che si richiamano al principio di sussidiarietà sancito dall'art. 118 della Costituzione; infine, i *patti educativi territoriali* che l'istituzione scolastica stipula con enti locali e associazioni del Terzo Settore per aumentare l'offerta formativa e il tempo scuola, soprattutto nelle realtà che appaiono problematiche e/o periferiche.

Secondo alcuni studiosi (Alessandrini, 2019; Ceruti e Bellusci, 2020; Dozza, 2019; Vanderbeck e Worth, 2015), è opportuno *ripensare gli spazi* come laboratorio di saperi, conoscenze e di formazione-educazione alle pratiche locali nella prospettiva di una pedagogia dell'abitare che proponga modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali (Pignalberi, 2022) per l'affermazione di nuove pratiche del "vivere collettivo" che richiamano i due termini, tipici del XVI secolo, di *cit * e *ville*. Il termine *cit * indica lo stile di vita di un quartiere, i sentimenti della gente nei confronti dei vicini e degli stranieri e il suo attaccamento al luogo in cui si appartiene, che trova il suo corrispettivo nella citt . La *cit * si oppone al termine *ville*, che connota la citt  nel suo complesso, lo spazio fisico del territorio edificato. Le dinamiche politiche, economiche e sociali rendono evidente quanto la *cit * sia un organismo complesso, di difficile pianificazione e gestione poich  vi coesiste un numero sempre maggiore di persone di varia provenienza e cultura. Secondo Sennett, ci sono due modi per regolarne il centro:

«Nel primo, una folla di persone riunite fa cose diverse nello stesso tempo; nell'altro si concentra a fare una cosa per volta. Il primo affollamento si crea nello spazio di un bazar come Nehru Place; il secondo si forma in uno stadio o in un teatro. In termini formali, il bazar   uno spazio sincronico, mentre lo stadio   un luogo sequenziale» (Sennett, 2018, p. 16).

Sennett si riferisce all'antica Atene, con la sua piazza principale, l'*agorà*, e il teatro più importante, la *Prnice*³. La chiave per uno sviluppo dell'ecosistema – che egli definisce “pianificazione della semina” – consiste nell'assunzione di una forma generale da replicare con modalità diverse che si adattano ai differenti contesti:

«I semi servono da forma-tipo le cui manifestazioni cambiano caratteristica secondo le circostanze. Una città così aperta rispecchia nella *ville* le qualità della *cit *, poich  diversi tipi di attivit  non si mescolano a livello sociale; una citt  complessa   una mistura anzich  un composto. Una *ville* aperta evita di fare l'errore della ripetizione e della forma statica; creer  le condizioni materiali in cui gli individui intensificheranno e approfondiranno l'esperienza della vita collettiva» (Sennett, 2018, p. 85).

Si afferma, dunque, il paradigma dell'ecosistema educativo e formativo come spazio in cui l'apprendimento bidirezionale genera le condizioni favorevoli al benessere dei soggetti coabitanti ed il benessere collettivo. Una comunit  ecosistemica che diviene “spazio” in cui la condivisione degli obiettivi d  priorit  a valori condivisi e dove, mediante il fare insieme, si costruisce una *cittadinanza esperita* nei contesti di vita quotidiana.

3. I tre imperativi pedagogici dell'ecosistema

L'ecosistema   definito come un ambiente umanizzante volto al rafforzamento del legame educativo e formativo per la crescita della persona:  , prima di tutto, ambiente di apprendimento, comunit  di ricerca, struttura educativa ecologica. L'ecosistema si identifica come parte sostantiva della comunit  educante in cui operano per un progetto formativo comune scuola e territorio.

La Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione (2021), in occasione della Conferenza Generale dell'UNESCO, ha elaborato il report “*Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*”⁴ in cui propone un nuovo contratto sociale per l'istruzione, che mira a ricostruire la relazione *tra noi*, il pianeta e la tecnologia. Questo nuovo contratto sociale vuole risanare le forme di

3 L'*agor * era un ampio spazio aperto circondato da edifici, in cui varie attivit  si svolgevano sincronicamente: sulla piazza e sotto i portici perimetrali, i cittadini liberi potevano chiacchierare, banchettare, fare acquisti, rendere omaggio agli dei. La casualit  degli incontri si accompagnava ad attivit  che avevano a che fare con la democrazia, l'essenza stessa della polis: scoprendo che cosa accadeva ad Atene, i cittadini ne discutevano e occasionalmente partecipavano ai processi. Nell'*agor * ciascuno assumeva un contegno fiero e attivo, opposto a quello tenuto nella *Prnice*, che era un anfiteatro usato per gli spettacoli di teatro o danza e per le assemblee politiche, fruito in maniera sequenziale. L  il pubblico restava seduto, recependo gli accadimenti in maniera passiva, da spettatore. Questa distinzione permane nella citt  moderna: la sincronicit  di una grande piazza porta con s  una continua stimolazione sensoriale che induce nel passante un atteggiamento vigile, accrescendo la sua “saggezza metropolitana”. Pianificare spazi capaci di ospitare questa molteplicit , senza opprimerla ma riducendo il disorientamento che essa pu  generare,  , secondo Sennett, una delle *sfide della coabit  e dell'abitabilit * della pedagogia contemporanea.

4 Le proposte evidenziate nel Rapporto nascono da un impegno globale e da un processo di co-costruzione che hanno mostrato ricchezza di creativit , perseveranza e speranza, in un mondo di crescente incertezza, complessit  e precariet . In particolare, vengono esaminati i futuri delle aree tematiche considerate *critiche*: sostenibilit , conoscenza, apprendimento, insegnamento, lavoro, abilit  e competenze, cittadinanza, democrazia e inclusione sociale, istruzione pubblica, istruzione superiore, ricerca e innovazione.

disuguaglianza e di ingiustizia attraverso il diritto a ricevere un'istruzione di qualità nel corso della vita. Si legge, infatti, nel Rapporto che «il futuro del nostro pianeta deve essere concepito in modo democratico e a livello locale: è solo attraverso azioni collettive e individuali, attingendo alla nostra ricca diversità di popoli e culture, che i futuri che vogliamo potranno essere realizzati» (p. 23). Il diritto a un'istruzione di qualità e l'apprendimento che rafforza la capacità degli individui di lavorare insieme per un interesse condiviso, creano le basi per futuri educativi prosperi e variegati.

Da qui, i *tre imperativi pedagogici* dell'ecosistema: 1) il valore ermeneutico dell'azione e della partecipazione sociale; 2) l'educazione alla sostenibilità come approccio per generare il futuro; 3) l'intercambio dell'agire competente per lo sviluppo umano.

3.1 Il valore ermeneutico dell'azione e della partecipazione sociale

Nell'*Apologia di Socrate* (Ἀπολογία Σωκράτους πρὸς τοὺς Δικαστάς), Platone (399-388 a.C.) individua le differenze tra il filosofo ed il pensiero dei sofisti nel metodo dialogico, che consiste in un continuo porre domande all'interlocutore per mezzo dell'ironia e della maieutica. L'*ironia* (dal greco *eironía*, che significa simulazione o finzione) costituisce il metodo corrosivo e distruttivo in cui far emergere i punti deboli della dottrina dell'interlocutore, la fragilità dei suoi concetti ed i pregiudizi sui quali poggiano le sue teorie. L'ironia consiste nella confutazione del sapere altrui, ovvero dimostrare l'infondatezza delle posizioni degli interlocutori; nello specifico, nell'indirizzare la persona a non considerare l'azione come l'unica possibile, ma di mettere in discussione il proprio operato attraverso uno sguardo critico al fine di disegnare un percorso costruttivo. La *maieutica* (dal greco *maieo*, ovvero faccio partorire) è la fase di ricerca comune del dialogo e guida l'interlocutore alla ricerca di un sapere condiviso. È il principio della partecipazione del singolo ad un'attività condivisa dal gruppo; è l'analisi da diversi punti di vista di un concetto; è, infine, la coltivazione di esperienze di apprendimento cognitivo per la costruzione comune di un modello ecosistemico di comunità.

Un tale modello richiede di assumere il principio della coevoluzione tra ambiti formali e non formali come cardine nella progettazione e nell'implementazione di progetti volti alla ricostruzione del legame sociale. In ambito educativo si tratta, quindi, di consolidare la collaborazione tra i diversi settori (*intercampi*) e rinsaldare i legami tra i vari sistemi attraverso l'impegno civico-sociale ed il civic engagement.

L'*impegno civico e sociale* richiama un'ampia serie di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica per la costruzione comune di una società democratica (Giaccardi e Magatti, 2020; Nussbaum, 2002). L'interesse delle istituzioni scolastiche a promuovere l'impegno civico e sociale degli studenti richiama quei processi di apprendimento attraverso i quali giovani e adulti acquisiscono conoscenze e competenze che li responsabilizzano verso la comunità, anche al di là del livello di prossimità fisica e/o simbolica (ad esempio le azioni di volontariato, la partecipazione ai progetti nazionali di Servizio Civile).

Il *civic engagement* (Golubeva, 2018; White e Mistry, 2019) fa riferimento a quelle pratiche di coinvolgimento nella vita sociale, civile, politica che contribuiscono al benessere di una società democratica. Attraverso il coinvolgimento civico, l'individuo si sente parte integrante della comunità in cui vive ed agisce, rafforzando le reti di relazione, responsabilizzandosi rispetto alle problematiche

e contribuendo alla creazione di capitale sociale in quanto, richiamando Ricœur (1997), il *civic engagement* è una forma di *educazione etica per la cittadinanza*. Il filosofo definisce l'etica come una tensione alla vita "buona", ovvero una vita che ricerchi il bene per sé, per l'altro e per le istituzioni. Dunque l'educazione etica per la cittadinanza si concretizza in esperienze educative che promuovano un agire capace di dare forma al bene comune. Questa visione è alla base di un *civic engagement* che viva di una dimensione etica capace di sentire la cittadinanza come qualcosa di più del semplice rispetto dei diritti dell'altro, ma che si realizzi come "presa in carico" della società da parte di chi si sente con-partecipe di un progetto comune.

Raffaele Cantone e Francesco Caringella, in un recente scritto, sostengono infatti che

«per combattere il "male sociale" occorre un *nuovo modello di cultura, un'etica delle regole, del merito*: una scuola più aperta ai valori dell'etica, poiché la "rivoluzione culturale [...] comincia tra i banchi di scuola"; una "cultura meno autoreferenziale"; l'impegno sociale di famiglia, cittadini e associazioni sia civiche che sociali *prima e dopo la scuola*» (Cantone e Caringella, 2017, p. 18).

Civic engagement si traduce, pertanto, nel coinvolgimento attivo dei cittadini al territorio attraverso l'impegno etico e l'agire competente; nella centralità della dimensione educativa-didattica e nello sviluppo di approcci di sostegno alle persone attraverso "contesti capacitanti"; nella responsabilità del pedagogo nel creare le condizioni affinché i "contesti capacitanti" possano fornire un contributo concreto nel percorso formativo della persona.

3.2 Educare alla sostenibilità per generare il futuro

Il termine "sostenibilità" deriva dal verbo latino *sustineo* con il duplice significato di reggere, tener su, non lasciar cadere, far sì che una certa cosa duri o sussista; ma anche quello di addossarsi, portare su di sé, farsi carico, assumere su di sé l'impegno. Un termine ambivalente, quindi, in cui andando al di là della pura etimologia confluiscono due mondi, quello dell'oggetto (il mondo, la natura) che dura e si conserva e quello del soggetto (l'umanità in primis) responsabile o corresponsabile della conservazione del mondo. Da un punto di vista pedagogico, lo sviluppo deve garantire condizioni di benessere umano e l'accesso a tutti i servizi fondamentali che riguardano la salute, l'istruzione, la sicurezza ma anche il divertimento, il benessere e la socialità.

Già Postman, in un saggio del 1997, aveva ribadito la necessità di investire *nella e per l'educazione* al fine di creare una comunità più sostenibile:

«Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani. [...] Le persone devono essere educate affinché possano diventare agenti del cambiamento, dotandosi di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società più giusta per le presenti e future generazioni» (Postman, 1997, p. 134).

L'educazione alla sostenibilità si pone tra i principi della progettualità formativa atta ad implementare la costruzione di un modello educativo di qualità indirizzato alla cura ed allo sviluppo integrale della persona. L'educazione ha, infatti, un compito trasformativo della realtà, come afferma lo stesso Dewey (1949), ed è finalizzata a *forgiare coscienze rette*, secondo la tesi di Ferrière (1953). In questa direzione si è mossa anche l'Agenda 2030 (ONU, 2015) per cambiare il paradigma dello sviluppo e dare una prospettiva di futuro più umana alla persona e all'ambiente che lo ospita, in quanto l'educazione viene intesa come uno strumento per realizzare tutti gli altri 16 obiettivi di sviluppo sostenibile proposti, ma anche come un obiettivo in sé. Il vettore 2 della *Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (Snsvs)* dedicato alla "cultura per la sostenibilità" ha l'obiettivo di promuovere la cultura come fattore abilitante dello sviluppo umano e sostenibile attraverso due ambiti di azione: educazione e formazione⁵, informazione e comunicazione.

Per l'educazione del presente che guarda al futuro diviene fondamentale innovare e qualificare il sistema dell'istruzione e i modelli formativi e di promuovere il processo di trasformazione delle conoscenze in competenze, nonché lo sviluppo di uno stile di vita sostenibile e la diffusione di una cultura fondata sui valori della pace, dell'equità, dell'inclusione sociale, della non violenza e della cittadinanza globale. Occorre ricomporre la frammentazione educativa e promuovere la formazione per lo sviluppo sostenibile lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) nei diversi ambiti (*lifewide learning*) attraverso l'apprendimento diffuso come pratica sociale e processo attivo e misurabile. Questo si può realizzare mediante il ripensamento dei luoghi e delle metodologie deputati all'apprendimento formale (scuola e università), includendo anche le modalità di apprendimento non formali (in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi) e informali (nelle situazioni di vita quotidiana, nel contesto di lavoro, familiare e del tempo libero).

Costruire un *intercampo*, rispetto all'approccio globale alla sostenibilità, come *la possibilità di cambiare strada* (Morin, 2020) – paradigma educativo che è necessario promuovere nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza – è fondamentale per affrontare e comprendere il futuro. La visione della sostenibilità, in definitiva, deve essere vista come un'azione responsabile della collettività attraverso cui investire in un modello di educazione alla partecipazione ed alla cura.

3.3 L'intercampo dell'agire competente per lo sviluppo umano

L'intercampo delimita e indica una condivisione spazio-temporale, esistenziale-simbolica, culturale-filosofica, storico-politica. È un'unità concettuale minima e, insieme, una complessità basale che ci consente di visionare le metamorfosi posizionali e transizionali con cui il vivente, il naturale e le forme della vita affollano, stabilizzano e fanno deflagrare la storia, la società, la scienza e la cultura. L'intercampo, dunque, si sostanzia come traiettoria formativa in grado di far fiorire e sviluppare l'agire competente di ogni singola persona nella logica dell'*approccio capacitante*.

Il capability approach (Nussbaum, 2012) è antropologicamente orientato a va-

5 La strategia prevede l'urgenza di promuovere la creazione di ambienti di scambio e condivisione di expertise e la progettazione di percorsi formativi per gli insegnanti sui temi della sostenibilità e sugli approcci metodologici trasversali, in particolare attraverso lo strumento dei *Patti Educativi*.

lorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il *ben-essere* dei soggetti soprattutto nella globalità attuale in cui è un dovere sensibilizzare la/e persona/e alla responsabilità, alla partecipazione alle dinamiche politiche e sociali, le tematiche delle ingiustizie e delle disuguaglianze, per favorire la sostenibilità, la coappartenenza, l'inclusione delle diversità (Alessandrini, 2019). L'intercampo educativo e formativo fornisce gli strumenti efficaci per riformulare il *principio di trattare ogni persona come un fine* poiché l'unico scopo sul piano educativo è sempre la *promozione delle loro capacità* (*character, civic, hard, life, soft*) *fondamentali*.

L'approccio capacitante si lega all'*agency* che rappresenta l'opportunità individuale di essere liberi rispetto alle proprie capacitazioni, per un pieno sviluppo personale e sociale, in particolare in un contesto planetario in cui la tecnologia ha trasformato anche il modo stesso di concepire la conoscenza. L'*agency* si identifica nell'agire competente della persona, ovvero il "baricentro" entro cui la libertà individuale si interseca con l'ambiente circostante per consentire la piena realizzazione dello sviluppo umano.

L'approccio capacitante richiama anche il concetto di *libertà* che si sostanzia nelle capacità proprie delle persone di vivere una molteplicità di esperienze. Sen (2001) impiega la nozione di libertà in senso negativo, come *libertà da*, la quale «si concentra precisamente sull'assenza di una classe di vincoli che una persona può esercitare su di un'altra, o che lo Stato può imporre sugli individui» (p. 24); e in senso positivo, come *libertà di*, la quale «si concentra su ciò che una persona può scegliere di fare o conseguire, piuttosto che sull'assenza di ogni particolare tipo di restrizione che la previene dal fare una cosa o un'altra» (Sen, 2001, p. 32). La prima è riconosciuta come *libertà formale*; l'altra come *libertà sostanziale*, intesa come la capacità effettiva della persona di fare le cose che ritiene necessarie.

In questa direzione, l'agire diventa competente per l'intercampo che, attraverso la definizione di percorsi formativi nei contesti formali e informali, facilita le pratiche apprenditive della persona per la coltivazione del bene comune.

4. L'abitabilità come paradigma dell'ecosistema formativo allargato: riflessioni conclusive

Per garantire un agire competente è importante definire nuove progettualità in grado di rafforzare il legame tra la scuola ed il territorio che si traducono in *ecosistema formativo allargato*, vale a dire un sistema policentrico «in quanto più istituzioni concorrono a scopi educativi differenziati, e quindi vengono utilizzate le opportunità educative più varie» (De Bartolomeis, 2018, p.52) in cui si afferma il costrutto di *abitabilità*.

L'abitabilità è intesa come paradigma educativo in grado di attivare dei processi di educazione alla territorialità, al contesto, ai luoghi vissuti e abitati. Si configura come appartenenza ad un territorio ed alle relazioni che in quello spazio di vita si possono instaurare che, indipendentemente dalle proprie origini, è percepito come *oikos* ed in quanto tale rispettato, amato, valorizzato.

Ricerche condotte in ambito internazionale hanno evidenziato, infatti, che azioni centralizzate e verticistiche (top-down) non danno luogo nel lungo periodo al radicamento delle esperienze promosse. Alla luce di queste considerazioni, diventa importante la valorizzazione della dimensione partecipativa e collaborativa degli attori scolastici (interni ed esterni), sostenendo una logica che possa dare spazio anche a strategie bottom-up. Gli studi sulla social innovation (Murray, Cau-

lier-Grice e Mulgan, 2010) descrivono, ad esempio, le modalità attraverso le quali i processi di innovazione che partono da una singola esperienza, si sviluppano progressivamente verso un cambiamento sistemico. Altre ricerche, condotte da Kamylyis e colleghi⁶ (Joint Research Centre et al., 2013), hanno evidenziato come i processi di trasformazione delle istituzioni scolastiche si realizzano e radicano in un contesto quando l'esperienza, nata a livello locale, viene sostenuta, in un secondo momento, tramite strategie di tipo bottom-up, con un processo sia centralizzato sia decentralizzato.

La scuola quindi si estende su spazi non scolastici e si avvale di persone specializzate diverse dagli insegnanti per raggiungere le finalità educative pianificate, in un "fuori dalla scuola" inteso come area prossima nella quale vivono gli studenti, nei servizi della città, nei luoghi di produzione, nella campagna, nei cosiddetti beni culturali (musei, teatri, biblioteche). Si realizza un'esperienza scolastica e di vita più reale e significativa fatta di accordi tra persone appartenenti alle realtà esterne che richiedono una lunga preparazione sia a livello organizzativo che di condivisione degli obiettivi e una riflessione che tenga conto della *fenomenologia delle diverse realtà* (Gherardi, 2019).

L'idea di apprendimento si lega all'idea di partecipazione sociale intesa come l'essere partecipanti attivi nelle pratiche all'interno di comunità e nella costruzione di un'identità sociale. La partecipazione influenza ciò che facciamo, chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo, rendendo l'apprendimento non più attività a sé stante e isolata, bensì legata all'esperienza quotidiana. Si configurano come *comunità di pratiche*, un insieme di relazioni durature tra persone in connessione con altre comunità di pratiche presenti nel proprio contesto di vita (Wenger, 1998); condividono il linguaggio, il senso di un problema e della relativa soluzione, la rete sociale e una storia comune. Allo stesso tempo, l'apprendimento si traduce in pratica sociale, atto di appartenenza e partecipazione alla vita di comunità.

L'ecosistema formativo, quindi, può costituire un "vettore strategico" in cui, per mezzo delle sinergie tra gli attori sociali, può fornire un sostegno concreto nel processo di crescita della singola persona al servizio del territorio che, a sua volta, si trasforma in laboratorio di saperi, conoscenze, tradizioni, significati in cui far emergere un'identità comune ed un forte senso di comunità.

In questa prospettiva, centrale è l'approccio della *formatività*, rientrante nella teoria estetica di Pareyson e ripreso poi da Margiotta (2015), in cui risiede il paradigma dell'abitabilità. Il focus infatti non è più sui processi di insegnamento, bensì sui processi di apprendimento mettendo così al centro il soggetto che beneficia della formazione.

Pareyson definisce la formatività come

«nesso inseparabile di invenzione e produzione. [...] Formare significa fare, ma un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: eseguire, realizzare, poiên, ma non qualcosa di predeterminato secondo una regola predisposta, bensì qualcosa che si inventa facendolo, secondo una regola che si scopre nel corso del fare» (Pareyson, 1974, p. 51).

Formare significa, insieme, fare e trovare il modo di fare in quanto

6 Il gruppo di lavoro è composto da Nancy Law, Yves Punie, Stefania Bocconi, Barbara Bre ko, Seun-yeon Han, Chee-Kit Looi e Naomi Miyake.

«l'artista non solo pensa e agisce unicamente per formare, ma per poter formare è anche necessitato a pensare e agire. Il formare, com'è richiesto dal pensare e dall'agire, così non riesce a essere formare puro se non è sostenuto, anzi costituito dal pensiero e dalla moralità, che, benché subordinati ai fini della formazione, non cessano tuttavia di agire nel loro carattere proprio» (Pareyson, 1974, p. 53).

L'ecosistema, dunque, per rendersi abitabile, deve adottare tutti gli intercambi (scuola, famiglia, associazioni di volontariato, reti informali, istituzioni comunali) e le persone che li abitano (bambini, adolescenti, adulti, anziani) affinché ognuno possa agire in maniera competente e collettiva per disegnare il "presente" e "possibili futuri". I tre imperativi (civic engagement, educazione allo sviluppo sostenibile, capability approach), per concludere, costituiscono alcune delle questioni al centro del dibattito della pedagogia contemporanea (Bertagna, 2020; Frey, Chen e Presidente, 2020; Manca, Benczur e Giovannini, 2017; Mannese, 2020; Vaccarelli, 2016) e possono costituire possibili spunti per nuovi progetti perché, mai quanto rispetto al passato, la pedagogia *agisce* in direzione di sviluppo di una democrazia partecipativa secondo il sempre attuale insegnamento di Dewey (1949) e *il suo impegno per una scuola come laboratorio di democrazia*.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Cantone, R., & Caringella, F. (2017). *La corruzione spuzza. Tutti gli effetti sulla nostra vita quotidiana della malattia che rischia di uccidere l'Italia*. Milano: Mondadori.
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in fairly short stretch of time. In S. Feld & K. Baso (Eds.), *Sense of Place* (pp. 14051). Santa Fe: School of American Research. Retrieved September 30, 2022, from https://escasey.com/Article/How_to_Get_from_Space_to_Place_in_a_Fair.pdf
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- Corsi, M. (2018). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Del Gottardo, E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L., & Danese, G. (2013). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Ferrière, A. (1953). *L'autonomia degli scolari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (2017). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantata dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Frey, C. B., Chen, C., & Presidente, G. (2020). Democracy, Culture and Contagion: Political Regimes and Countries responsiveness to Covid-19. *Covid economics: vetted and real-time papers*, 18(1), 222-238.
- Gherardi, V. (2019). *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Giroux, H. (2021). *Pandemic Pedagogy. Education in time of crisis*. New York: Bloomsbury.
- Golubeva, I. (2018). The links between education and active citizenship/civic engagement.

- NESET II ad hoc question, 2018(1), 1–24. Retrieved September 30, 2022, from https://net-setweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ1.pdf
- Gristy, C., Hargreaves, L., & Ku erová, S.R. (Eds.) (2020). *Educational research and schooling in rural Europe. An engagement with changing patterns of education, space, and place*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Law, N., Miyake, N., Kamylyis, P., et al. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia: exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/25303>
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manca, A., Benczur, P., & Giovannini, E. (2017). *Building a Scientific Narrative Towards a More Resilient. EU Society Part 1: a Conceptual Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulga, G. (2010). *The Open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation. Retrieved September 30, 2022, from <https://www-youngfoundation.org/our-work/publications/the-open-book-of-social-innovation/>
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015: Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile [A/RES/70/1]*. Retrieved September 30, 2022, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pareyson, L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pignalberi, C. (2022). Per una pedagogia dell'abitare: nuovi modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali per la coltivazione delle character skills. *Pedagogia e Vita*, 1, 95-103.
- Platone (399-388 a.C.). *Apologia di Socrate*.
- Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.
- Ren, S., Rabenstein, K., & Fritzsche, B. (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social & Cultural Geography*, 12(3), 58–75. <https://doi.org/10.1080/14649365.2011.542482>
- Ricoeur, P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Retrieved September 30, 2022, from https://www.academia.edu/19846369/Yi_Fu_Tuan_Space_and_Place
- UNESCO (2021). *Reimagining a new social our futures together: a new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. Paris: UNESCO.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanderbeck, R. M., & Worth, N. (2015). *Intergenerational space*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, E.S., & Mistry, R.S. (2019). Teachers' civic socialization practices and children's civic engagement. *Applied Developmental Science*, 23(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1377078>