

Apprendere il futuro (*To learn the future*). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030

To learn the future. The commitment and the coherence of the school for the definition of educational paths in the 2030 perspective

CLAUDIO PIGNALBERI

Educational sustainability and Capability approach are the two 'key-approaches' that are shaping new challenges in educational and training institutions, first and foremost the school, which involves the adults of the present (the teachers) and the adults of the future (the learners). Starting from an analysis of the theoretical framework supporting the theme of sustainability, the paper pays attention to the studies and theories that have 'designed' a new model of Education for Sustainable Development (ESS) and then presents the first results of an empirical research conducted in some Roman schools to understand how the two approaches can generate the didactic-training conditions to develop the talents of tomorrow.

KEYWORDS: *SUSTAINABILITY, CAPABILITY APPROACH, AGENCY, ITS, INFORMAL LEARNING, ACTIVE CITIZENSHIP*

Apprendere il futuro per ripensare i percorsi educativi nella scuola in prospettiva sostenibile

Il termine 'apprendere il futuro' (*learning the future*), coniato dall'economista E. Giovannini¹, può essere inteso come la capacità di progettare e pianificare percorsi di apprendimento nelle istituzioni educative e formative -con particolare riguardo al mondo della scuola- nella prospettiva della sostenibilità.

È con l'approvazione del documento *Agenda 2030* dell'ONU nel settembre 2015², che il tema della sostenibilità ha richiamato l'attenzione di studiosi, esperti del settore, politici e ricercatori³, per cercare di pianificare azioni progettuali sulla base dei 17 obiettivi e dei 169 *goals* finalizzati all'eliminazione della povertà, alla protezione del pianeta e al raggiungimento di una prosperità diffusa. La scuola, nello specifico, dovrebbe ripensare i propri curricula didattico-formativi affinché possa orientare lo studente alla coltivazione di un profilo professionale rispondente alle richieste del mercato del lavoro. Quale può essere allora il contributo della scuola affinché i giovani non acquisiscano solo delle conoscenze, ma anche delle capacità pratiche che gli permettano di

partecipare alla costruzione di una società sostenibile? Quali sono invece le richieste a cui il docente deve far fronte? Come ripensare i percorsi educativi nella prospettiva 2030? Sono soltanto alcuni quesiti rispetto alle problematiche ed alle persistenti criticità a cui quotidianamente la scuola dovrebbe far fronte.

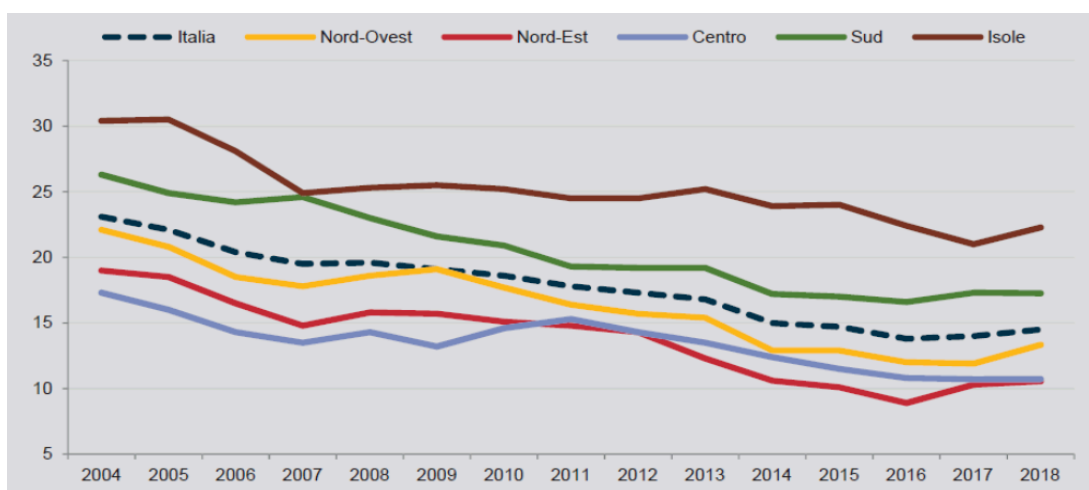
Le *Indicazioni nazionali* del MIUR⁴, ad esempio, sottolineano la necessità di ripensare la progettazione didattica e l'ambiente di apprendimento attraverso la definizione di competenze chiave: sociali, digitali, metacognitive e metodologiche. A livello europeo, la *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018⁵ propone un elenco di competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra le quali la capacità di 'imparare ad imparare'. Tali misure contribuiscono a delineare delle linee di intervento che promuovono lo sviluppo sostenibile nella comunità scolastica, soprattutto in relazione all'obiettivo 4 dell'ONU "mirante a un'istruzione inclusiva, di qualità ed equa, con opportunità di apprendimento permanente aperte a tutti". Per questi motivi, l'ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) sta mettendo a punto una serie di iniziative progettuali per introdurre nelle scuole modelli didattici di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (d'ora in poi ESS), tra i quali: a) corsi di formazione per docenti neo-assunti; b) l'introduzione in classe dell'educazione civica come disciplina di insegnamento; c) lo stanziamento di fondi per le strategie di comunicazione; d) le azioni per trasformare le sfide in opportunità lavorative per i *sustainable jobs*; e) la campagna di sensibilizzazione alla sostenibilità tramite i media (dalla trasmissione radiofonica *Big Bang*, il Trenino Thomas di Mattel Italy per le scuole dell'infanzia, il gioco da tavolo *GoGoals*, fino al progetto musicale *My Earth Songs* del compositore ambientalista indiano Ricky Kej che ha realizzato 27 canzoni per bambini); f) concorsi a premi come l'iniziativa redatta dal MIUR *Facciamo 17 goal. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* rivolto alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado per promuovere la cultura della sostenibilità.

Le indagini a livello nazionale condotte dall'Istat⁶ evidenziano quanto le azioni previste nel quarto *goal* stiano registrando dei risultati a dir poco incoraggianti soprattutto per l'incremento dell'accesso all'istruzione di donne e ragazze: il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, ma resta necessario rafforzare le azioni per ottenere risultati ancora migliori in tutti i livelli educativi. Nello specifico, la percentuale di bambini e giovani con livello Isced⁷ 2/3 che raggiungono un livello di competenza minima in lettura e matematica si attesta al 40,1% per la scuola primaria e al 43,7% per la scuola secondaria; significativa è anche la partecipazione a percorsi strutturati di apprendimento (95,7%) e ad iniziative formative non formali (41,5%); l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione mostra, infine, un decisivo miglioramento nel 2017 (10,6% rispetto al 10%).

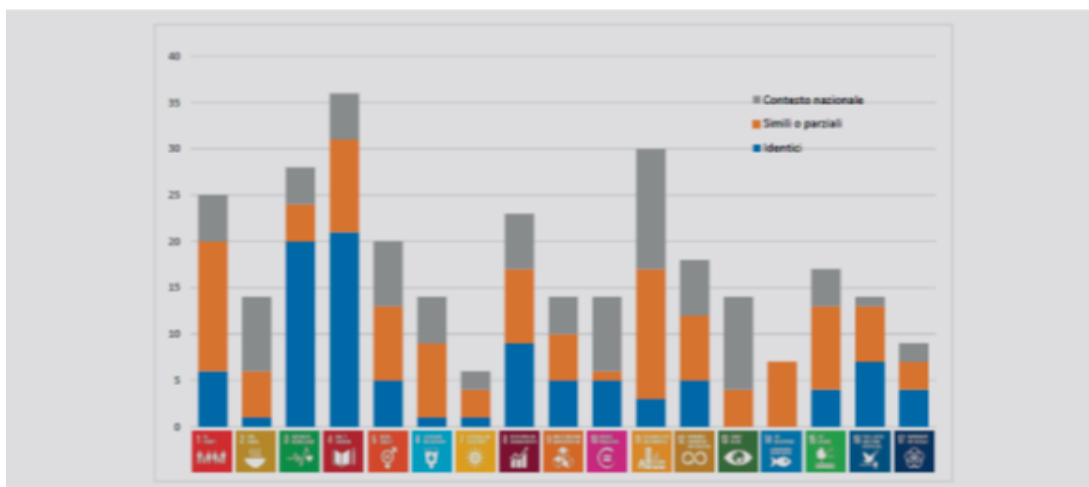
Il graf. 1 analizza proprio quest'ultimo dato: nel periodo 2004/2018, l'Istat conferma come nelle diverse ripartizioni regionali l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione è tendenzialmente diminuita. Il graf. 2, invece, mette in evidenza i risultati positivi nel *goal* relativo all'istruzione sulla base della rilevazione ASviS⁸ in riferimento al periodo 2015/2018.

A livello internazionale, i rapporti OECD ed il *Global Cities*⁹ confermano il dato secondo il quale negli ultimi anni si è registrato un diffuso avanzamento sul fronte dell'istruzione inclusiva, tanto da raggiungere l'obiettivo nazionale previsto da *Europa 2020* (il 26-27%) seppur con importanti differenze territoriali e di genere¹⁰.

Quali interventi allora sono richiesti? Considerando i programmi dell'UNESCO (Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile 2005/2014 e conseguente *Global Program of Action*) e dell'*United Nations Economic Commission for Europe* UNECE (Strategia di Educazione allo Sviluppo Sostenibile), è di particolare rilevanza: a) la progettazione di una didattica attiva e motivante, con programmi flessibili e adattabili ai singoli bisogni, che sviluppi negli studenti le competenze necessarie per rispondere alle richieste della società; b) la definizione di percorsi di formazione per i docenti, sia iniziale che in servizio, sui temi della cittadinanza attiva e dell'inclusione al fine di acquisire le competenze, gli strumenti, le metodologie più efficaci; c) l'alleanza tra la scuola e il mondo extra-scolastico rafforzando il dialogo e lo scambio delle conoscenze con il territorio (famiglie, volontariato, mondo del lavoro, ecc.); d) la dimensione *lifelong*, in cui nella scuola si sperimentano dei modelli educativi che riguardano non soltanto le competenze, ma anche i contesti all'interno dei quali le competenze vengono coltivate.



Graf. 1: L'uscita precoce per ripartizione regionale (Istat, 2019)



Graf. 2: L'andamento dei goals (ASviS, 2019)

Nella *Prospettiva 2030*¹¹, l'impegno delle istituzioni scolastiche sarà, dunque, quello di pianificare percorsi di apprendimento nella direzione di un'ESS che, riprendendo la citazione di Sterling, «oltre ad assicurare un pieno sviluppo delle persone, le attrezza ad affrontare in modo critico e creativo le difficoltà e le sfide della vita e generino cambiamenti che portino ad una società migliore e ad un mondo più pacifico»¹². Tuttavia, l'ESS non è una nuova disciplina, ma piuttosto un nuovo approccio ai contenuti che può rivelarsi pertinente per tutte le discipline. Orientare la formazione e l'insegnamento verso uno sviluppo sostenibile significa consentire ai docenti di lavorare in conformità a dei principi didattici specifici: incoraggiare il pensiero sistemico, considerare la complessità di un problema, prevedere tempi di lavoro più lunghi, condurre una riflessione critica e favorire la partecipazione. Può essere inteso anche come un approccio che contribuisce allo sviluppo delle capacità trasversali (collaborazione, comunicazione, strategie di apprendimento, pensiero creativo e procedimento riflessivo) così come alla formazione della persona nei contesti formali, informali e non formali.

Promuovere l'ESS significa generare percorsi di apprendimento innovativi orientati allo sviluppo delle *soft skills* per gli studenti e delle capacitazioni per i docenti: in altre parole, l'educazione sostenibile vuol dire 'apprendere il futuro'.

L'ESS (Educazione allo Sviluppo Sostenibile) per una didattica di qualità

L'ESS è un approccio educativo di tipo trasformatore -così come delineato nella strategia ONU del 2015- che prende in considerazione il contenuto e i risultati di apprendimento del soggetto; è orientato all'azione; supporta un apprendimento autogestito, la partecipazione e la collaborazione; è un approccio orientato alla

soluzione dei problemi; propone infine situazioni ed opportunità di apprendimento formale ed informale¹³. È un contributo essenziale per raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (d'ora in poi OSS) rendendo i soggetti capaci di collaborare allo sviluppo sostenibile attraverso la promozione del cambiamento sociale, economico, culturale e tramite la trasformazione del loro stesso comportamento.

Urs Kocher, nel volume *Educare allo sviluppo sostenibile* del 2017, così scrive «l'ESS è una parte incontestata della missione della scuola pubblica»¹⁴ in quanto «integra i principi dello sviluppo sostenibile nella formazione e promuove il pensare in un'ottica di lungo termine»¹⁵. Egli ritiene che per promuovere capacità e comportamenti partecipativi sono indispensabili le competenze relazionali e sociali ed un modello didattico che contribuisca alla coltivazione e potenziamento delle *soft skills*. L'ESS, prosegue Kocher, non «deve proporsi in termini assolutistici»¹⁶, ma deve porre le basi di sostegno nel processo di apprendimento, sia dei docenti sia dei discenti, al fine di diffondere un comportamento efficace per far fronte alle sfide future. È importante pianificare proposte didattiche e formative in cui centrale è il riconoscimento delle esperienze acquisite in contesti informali e non formali per la coltivazione negli ambienti formali (scuola, università) di un *repository* di conoscenze di tipo cooperative.

Stoltemberg¹⁷, ad esempio, sottolinea che le istituzioni chiamate alla formazione dei giovani debbano includere, nei curricoli didattici, l'ambito relativo all'educazione alla sostenibilità perché indirizza ad una più efficace comprensione ed approfondimento delle azioni caratterizzanti lo scenario economico, sociale ed ambientale. Su questa direzione di lavoro, Wals¹⁸ amplia il significato di sostenibilità integrandolo con il postulato della pratica, evidenziando come questa debba considerare prima di tutto i bisogni della comunità al fine di contribuire alla coltivazione di un'identità –intesa come insieme delle convinzioni, idee, tradizioni, ed anche delle interazioni sociali, relazioni, lavori di gruppo– che possa essere pronta a far fronte alle richieste provenienti dal contesto; ovvero diventare 'cittadini della sostenibilità', così come sono stati definiti da Wals e Lenglet¹⁹.

Per elaborare un piano educativo orientato all'ESS è importante definire –come sottolinea l'Unesco²⁰– specifici OSS:

- sviluppare i risultati cognitivi, socio-emotivi e comportamentali attraverso l'acquisizione di competenze-chiave trasversali sulla sostenibilità;
- integrare l'ESS nelle politiche, nelle strategie, nei programmi di studio e nei libri di testo in modo da permettere alle scuole di sviluppare contenuti e progetti localmente rilevanti;

- sviluppare le competenze generali sulla sostenibilità (inclusi il sapere, le abilità, le attitudini, i valori, le motivazioni e l'impegno);
- investire nella pedagogia trasformativa orientata all'azione che impegni i discenti in processi di pensiero di tipo partecipativo, sistemico, creativo e innovativo e in processi attuativi nei contesti formali, informali e non formali;
- agire come agente di cambiamento in un processo di apprendimento organizzativo che sappia indirizzare le scuole verso lo sviluppo sostenibile.

Gli OSS consentono, dunque, di definire nelle scuole, ed anche in altri contesti di apprendimento, alcune possibili azioni di insegnamento dell'ESS consentendo ai docenti e ai discenti di integrare i principi della sostenibilità nelle loro azioni quotidiane e di facilitare lo sviluppo di capacità e competenze. Consentono anche di ripensare la scuola come ambiente di apprendimento sostenibile dal punto di vista della qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento, della qualità del piano di organizzazione e gestione e, in ultimo, della qualità di relazione con l'extra-scuola.

Nella prima, l'azione educativa pone al centro il soggetto ed il suo diritto all'apprendimento *lifelong* e, di conseguenza, fornisce situazioni ed opportunità per sviluppare le idee, i valori e le proprie visioni del mondo. È un'azione che migliora la motivazione e l'impegno nello studio dei discenti:

- a) incoraggiandoli all'apprendimento cooperativo ed alla condivisibilità delle esperienze;
- b) valorizzando le attività pratiche mettendole in relazione con lo sviluppo dei concetti e con la costruzione di teorie;
- c) facilitando la partecipazione alle attività (curricolari ed extra-curricolari) e offrendo loro contesti per lo sviluppo del proprio apprendimento.

L'ESS, quindi, si traduce in opportunità innovativa di apprendere concetti/teorie per scoperta in situazione²¹.

Rispetto alla seconda categoria, il docente ha il compito di progettare e sperimentare modelli e metodi didattici che consentano allo studente di personalizzare e trasformare i propri apprendimenti. Le azioni richieste riguardano dunque:

- a) l'apprendistato cognitivo al fine di consolidare e trasferire la competenza agita in più situazioni;
- b) la pratica professionale attraverso cui acquisire conoscenze (emotive, cognitive, e così via) e abilità (saper ascoltare, esprimere i propri punti di vista, responsabilità, solidarietà) per la costruzione di un'identità personale e professionale;

- c) la responsabilizzazione e l'autonomia attraverso l'esperienza nei processi di partecipazione democratica.

Nell'ultima (la terza), l'ESS richiede il riconoscimento e la validazione delle competenze apprese nei contesti informali e non formali affinché possano facilitare il percorso di studio dei discenti attraverso la condivisibilità delle proprie autobiografie (approccio cooperativo), di esperienze sociali (approccio situato) e di autovalutazione (approccio metacognitivo). Le azioni educative riguardano:

- a) la pratica professionale, aiutando il discente a sviluppare idee e abilità che simulino il suo ruolo in uno specifico contesto (ad esempio, il *work-based learning*);
- b) la pratica partecipativa attraverso la proposta di laboratori e lavori di gruppo in cui si pianificano situazioni e contesti legati al quotidiano (in famiglia, a lavoro);
- c) la pratica didattico-professionale in cui il discente si auto-responsabilizza al ruolo e, al contempo, mette in pratica le conoscenze acquisite nel percorso di studio (ad esempio, l'alternanza scuola-lavoro)²².

Da questo punto di vista, la corrispondenza tra educazione e sostenibilità esige un investimento nei processi educativi e formativi con l'obiettivo di «porre al centro degli stessi l'*humanum*, promuovendo comunità di vita sostenibili nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità, che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il saper fare e il saper essere»²³.

L'educazione alla sostenibilità così concepita si delinea, a ben vedere, come «un processo di promozione intenzionale che fa incontrare capacità e opportunità (e) che, per così dire, permette alle capacità di essere messe in azione (grazie all'azione combinata della libertà personale e del contesto facilitante), e di non restare mere virtualità»²⁴.

È proprio alla scuola che viene richiesto di ripensare il percorso didattico attraverso linee di intervento basate sull'importanza dello sviluppo sostenibile, sul potenziamento delle competenze per la sostenibilità e sul raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento. Per promuovere l'idea della sostenibilità in campo educativo e formativo²⁵ è fondamentale allora il contributo del *capability approach* (approccio alle capacità).

Il *capability approach* per un modello ESS nelle scuole

Gli studiosi che si occupano di ESS sostengono che la promozione della sostenibilità nelle scuole può rappresentare uno strumento per favorire cambiamenti, comportamentali e di apprendimento, in una direzione socialmente desiderabile. Scott e Gough²⁶ ritengono che le scuole debbano motivare i propri studenti a ripensare riflessivamente lo stile di vita attraverso il quale poter agire trasformativamente nel disegno del proprio futuro (o dei futuri possibili). Stoltenberg²⁷, invece, considera lo sviluppo sostenibile come processo di ricerca, di apprendimento e di modellamento del futuro diventando, allo stesso tempo, una possibile guida per la scelta dei contenuti e dei metodi formativi per un'azione didattica efficace.

Al fine di promuovere l'ESS come approccio orientato allo sviluppo della capacità di 'apprendere ad apprendere il futuro', di particolare rilevanza è il *capability approach* elaborato da M.C. Nussbaum e A. Sen²⁸. L'approccio considera ogni persona come un fine in quanto pone attenzione a ciò che l'individuo è potenzialmente capace di essere (la personalità, lo stato d'animo, le emozioni) e di fare (la pratica, l'azione). L'approccio considera lo sviluppo umano come un processo che amplia le opportunità fornite ai soggetti per condurre una vita sana, essere istruiti, avere la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita ed avere accesso alle risorse necessarie per il proprio benessere.

Le capacità sono ciò che Sen chiama le 'libertà sostanziali', un insieme di opportunità - generalmente correlate- di scegliere ed agire. Le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute e di tonicità del corpo, gli insegnamenti interiorizzati, le capacità di percezione e di movimento), ad esempio, sono fortemente rilevanti per le sue capacità combinate, ma bisogna distinguerle dalle capacità combinate stesse di cui rappresentano soltanto una parte. Le capacità interne sono caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, tramite l'interazione con l'ambiente familiare, scolastico e sociale. Le capacità combinate sono definite come la somma delle capacità interne e delle condizioni in cui possono essere effettivamente scelti i funzionamenti, le libertà di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro, e via dicendo. Parlare di libertà in ambito educativo vuol dire, secondo Sen, che «l'educazione deve farsi pratica di libertà. Deve creare un'attitudine generale a porre e a formulare problemi, sviluppando l'intelligenza attraverso il dubbio, uno spirito problematizzatore»²⁹; quindi, l'unica alternativa è la «produzione culturale ed educativa, non individuale ma collettiva»³⁰.

Al concetto di capacità si affianca un altro aspetto-cardine, il *functioning* (funzionamenti), attraverso cui si rende possibile l'acquisizione e l'adozione di stati di essere e di fare: in altri termini, ciò che i soggetti riescono a mettere in atto sul piano fisico, intellettuale, della salute, nutrizione, longevità, istruzione. I funzionamenti cui il soggetto attribuisce valore non sono definibili una volta per tutte, ma comprendono molti aspetti della vita quotidiana.

Nello specifico dell'ambito educativo e formativo, il *capability approach* consente di ripensare l'apprendimento degli alunni e la formazione dei docenti nei termini di libertà, capacità e funzionamenti, per porli nella condizione di apprendere il futuro. L'azione didattica, pertanto, sarà sempre più articolata sul valore delle capacità, dei funzionamenti e dell'*agency*. Le *capability* in ambito educativo, secondo Nussbaum, si pongono l'obiettivo di «mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le loro potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la sua libertà di scelta nelle diverse situazioni e di realizzarsi completamente come esseri umani»³¹.

Sviluppo come libertà/capacità nella visione di I. Robeyns.

Robeyns sottolinea che «il *capability approach* non è solo vocato alla valutazione del *capability set* delle persone, ma analizza anche i nostri bisogni all'interno del contesto economico-produttivo e sociale in cui si formano e interagiscono, e comunque nelle circostanze in cui le persone si trovano a scegliere il *set* di opportunità potenziali e giuste per se stessi»³². Per costruire percorsi individuali di apprendimento, la scuola dovrebbe fornire un insieme di opportunità didattiche affinché il soggetto possa riflettere sul percorso migliore da intraprendere, ovvero disporre della libertà di scelta e di decisione per coltivare le capacità rispondenti alle richieste future. La scuola dovrebbe agire sinergicamente con il territorio per accrescere, da un lato, le competenze-chiave degli studenti e, dall'altro lato, migliorare le competenze del personale amministrativo e dei docenti. Significa anche che la scuola dovrebbe essere indirizzata a proporre modelli educativi nella dimensione specifica delle libertà sostanziali e delle capacità combinate. Un modello di libertà sostanziale, destinato ai docenti, consente di scegliere il corso della propria azione senza influenze esterne (libertà di agire) al fine di perseguire gli obiettivi prescelti in un processo di apprendimento specifico (libertà di conseguire). Tale modello, rivolto anche agli studenti, facilita il processo attraverso il quale si consolidano le capacità combinate, e quindi la consapevolezza e l'autonomia di disegnare il proprio percorso di apprendimento.

Empowerment, riflessività, funzionamenti nella visione di M.C. Nussbaum.

Generare contesti capacitanti (personali e professionali) vuol dire mettere al centro la pratica degli studenti: da un lato, la capacità di controllo dei propri apprendimenti (*empowerment*) e, dall'altro lato, la capacità di favorire il ripensamento, l'elaborazione e la ridefinizione delle conoscenze attraverso percorsi di indagine sulla realtà (riflessività) al fine di individuare delle risposte efficaci ad un dato funzionamento. Un contributo importante proviene dagli studi condotti sul pensiero ecologico da G. Bateson³³. Egli ritiene che per consentire il raggiungimento del terzo stadio degli apprendimenti è importante fornire tutte quelle condizioni e situazioni affinché il soggetto possa sviluppare il proprio 'abito mentale'. Il pensiero ecologico indica come il soggetto costruisce il senso dei percorsi della sua conoscenza attraverso lo scambio interattivo, e quindi come le conoscenze si co-costruiscono nei livelli intra ed intersistemici, tanto che si possa parlare di continua conoscenza della conoscenza. Il *Global Cities*³⁴, ad esempio, ha elaborato un programma di scambio digitale, denominato *Global Scholars*, con l'obiettivo di creare delle e-classi per gli studenti dai 10 ai 13 anni. L'obiettivo è di sviluppare una comunità di apprendimento in rete tra studenti provenienti da diversi paesi in cui è possibile confrontarsi su un argomento comune di studio, sulle competenze da utilizzare per risolvere un problema ed anche per conoscere nuove tradizioni, abitudini, pratiche narrative. Nel 2017/2018, il programma ha collaborato con 576 insegnanti in 64 città e 29 paesi con l'iscrizione di 13.756 studenti distribuiti in 602 classi, il 90% dei quali della scuola pubblica. Il programma in sostanza è stato pensato e progettato tenendo conto dei destinatari della formazione (gli studenti), la *generation next* o *net generation*³⁵, investendo nelle *soft skills* per lo sviluppo dell'identità di ognuno. Le *soft skills* si sviluppano anche tramite le relazioni informali nei diversi contesti (capacità di adattamento, flessibilità, appartenenza); generano condizioni facilitanti l'agire (il lavoro di gruppo, l'agire al plurale, il *problem solving*); promuovono esperienze pratiche e riflessive in grado di influenzare l'azione professionale. Ed è proprio in questa fase, del deutero-apprendimento, che i destinatari dell'intervento educativo acquisiscono competenze fondamentali per la loro vita, per apprendere il futuro.

L'Agency secondo A. Sen e M.C. Nussbaum.

L'economista definisce la 'libertà di *agency*' come l'agire libero e competente nel perseguimento di obiettivi e valori che il soggetto reputa importanti. Per Nussbaum, invece, è la capacità di compiere scelte efficaci, di selezionare le opzioni praticabili e di trasformarle in direzioni e risultati effettivi. L'*agency* rimette in discussione lo sviluppo della pratica professionale dei docenti (responsabili della crescita formativa dei novizi); è lo strumento di sviluppo di tutti i settori e livelli dell'istruzione e formazione attraverso

la proposta di modelli didattici e metodologie educative innovative. L'*agency* si traduce nell'azione riflessiva e trasformativa delle conoscenze e dei saperi appresi a livello multidimensionale e partecipativo; è di per sé una *soft skills* in quanto consente a colui che la coltiva la possibilità di generare nuovi apprendimenti; è il saper agire e saper fare frutto delle esperienze condivise a livello formale e non formale. Allo stesso tempo, l'*agency* responsabilizza il docente al ruolo, al ripensamento delle proposte didattiche, al clima d'aula, a coltivare il significato di appartenenza e partecipazione; è l'azione che determina il cambiamento organizzativo e supporta l'espansione dell'apprendere ad apprendere. Centrale è, dunque, il richiamo alla teoria del pensiero espansivo di Engeström³⁶ in cui si propone il superamento dell'apprendimento nozionistico inteso come sistema specifico di attività. Nella pratica espansiva, l'azione professionale del docente è il risultato del confronto intersoggettivo intra (gruppo di colleghi) ed extrascolastico (con il territorio) che contribuisce a ridefinire l'agire educativo. In particolare, si pensi all'istituzione della famiglia in cui è possibile riscoprire il valore delle relazioni sociali attraverso la sensibilizzazione alla dimensione pedagogica nel contesto della comunità educante. La famiglia è il luogo elettivo di generazione e di sviluppo umano. La prospettiva che la famiglia dà all'educazione è di sostenere la crescita della persona –nella sua unicità ed irripetibilità– entro un'appartenenza significativa. La famiglia, in sintesi, viene considerata come l'ambiente principale in cui si delineano dei percorsi di crescita e di sviluppo, per l'adulto del futuro, della propria identità personale e professionale. L'ESS pone particolare attenzione al rapporto che dovrebbe essere coltivato tra l'istituzione scolastica e la famiglia. Alcuni *goal* dell'*Agenda ONU*, infatti, fanno riferimento all'importanza di integrare le politiche familiari con quelle della scuola, della società e dell'ambiente, al fine di definire nuove misure di contrasto alla povertà e svantaggio sociale. L'alleanza tra scuola e famiglia, ad esempio, è riportata nel *Patto educativo di corresponsabilità* in cui l'obiettivo è di impegnare le famiglie a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa³⁷.

Per i giovani ricercatori ed i docenti, il *capability approach* e lo sviluppo sostenibile possono fornire dunque un contributo concreto per ripensare il lavoro didattico (metodi, metodologie, risultati attesi) ed il contesto scolastico come ambiente di apprendimento in grado di disegnare il futuro degli adulti del futuro.

L'*agency* come modello di educazione sostenibile nelle scuole: i primi risultati della ricerca

Il contesto entro il quale è stata condotta la ricerca è quello dei servizi educativi del territorio romano. L'obiettivo è di comprendere quanto i due approcci possano fornire le condizioni didattico-formative per generare futuri talenti.

Per quanto riguarda il primo approccio, la sostenibilità educativa, le azioni di riferimento (emerse da alcuni *target* del quarto *goal*) si riferiscono alla qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento; alla qualità delle linee di azione della scuola e la sua organizzazione ed alla qualità di relazione tra scuola ed extra-scuola. Per quanto riguarda invece il secondo, relativo al *capability approach*, gli aspetti esaminati riguardano la libertà/capacità; l'*empowerment*, riflessività, funzionamenti; l'*agency*.

Il campione -di convenienza- è composto da 150 docenti in ruolo e 50 neo-assunti (che hanno superato con risultati eccellenti l'anno di prova) appartenenti a otto realtà educative (asili nido e scuole dell'infanzia) designate dall'Ente committente come gruppo-capofila. I criteri che hanno portato alla definizione del campione sono stati i seguenti: a) titolo di studio; b) anni di esperienza pregressa nel settore; c) conoscenze e competenze sul tema della sostenibilità; d) capacità progettuali.

L'obiettivo è quello di formare un gruppo di professionisti dell'educazione al tema della sostenibilità e del *capability approach* e, in seconda istanza, comprendere quali variabili risultano significative per l'elaborazione del modello ESS. Per tali ragioni, nell'anno educativo 2018/2019 sono stati proposti dieci incontri di formazione con l'obiettivo di individuare le dimensioni e le variabili di riferimento per la costruzione di un modello di educazione allo sviluppo sostenibile.

Per quanto riguarda gli incontri di formazione (di tipo esperienziale) (prima fase), i docenti hanno avuto la possibilità di sviluppare competenze per la progettazione, costruzione ed erogazione di un modello didattico che potesse fungere da linea-guida, sia per i docenti sia per le famiglie e gli studenti, al tema dello sviluppo sostenibile. La seconda fase, invece, ha riguardato la somministrazione di un questionario con domande strutturate -per 30 *items* complessivi- al fine di comprendere quale approccio e quale variabile potesse rivelarsi significativa ed efficace per l'ESS in cui centrale è il soggetto ed il suo diritto all'apprendimento *lifelong*.

Nella prima fase, il campione è stato coinvolto in un percorso formativo e di laboratorio esperienziale per ragionare ed analizzare le criticità esistenti nel contesto-scuola. È indubbio che tra le criticità più rilevanti emerge la necessità di ripensare la gestione della scuola come organizzazione che apprende, nonché la poca attenzione alla ridefinizione delle attività didattiche fondate sul valore dell'*agency*. I contenuti del percorso formativo hanno consentito di aprire uno spazio di riflessione e di ripensamento del piano didattico; di aggiornare e valorizzare il bagaglio di competenze;

di garantire occasioni di confronto e di dialogo informale che normalmente in un contesto, qual è la scuola, difficilmente è possibile garantire.

Nella seconda fase della ricerca, invece, è stato somministrato un questionario composto da domande strutturate (in modo tale da facilitare l'inserimento e l'analisi) per verificare sia il ritorno di apprendimento rispetto ai contenuti affrontati sia le possibili azioni (future) di sviluppo del modello ESS nelle scuole.

Per quanto riguarda il primo approccio (sostenibilità educativa), il campione sottolinea l'esigenza di rafforzare il legame e l'interazione con il territorio. La famiglia, il gruppo dei pari, i gruppi sportivi, le associazioni culturali, altro non sono che i principali agenti con i quali la scuola deve rafforzare la propria *partnership*. Allo stesso tempo, i docenti ritengono che è importante che la scuola diventi ambiente abilitante di apprendimento in cui lo studente è chiamato a farsi parte attiva (68,8%), partecipando alla vita del contesto della pratica (21,5%).

Significativa, nel modello ESS, è la qualità di relazione tra scuola ed extra-scuola. Dall'analisi delle medie e dall'indice di significatività di ogni variabile, la qualità delle relazioni emerge come la più significativa con un valore pari a 0,03 (e, dunque, inferiore al valore dello 0,05) dimostrando l'efficacia dell'approccio, così come si evince nella tab. 1.

Descrittori	Valori
Qualità insegnamento/apprendimento	0,22
Qualità linee di azione	0,08
Qualità delle relazioni	0,03*

* Significativa a due code

Tab. 1: Correlazioni variabili+dimensioni di contesto

Rispetto alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, la didattica dovrebbe essere pensata come spazio di originale elaborazione del sapere in cui l'apprendimento iniziale è immediatamente seguito dalla sua applicazione pratica. Una didattica, quindi, che investa in processi di apprendimento più flessibili e favorevoli lo sviluppo delle *soft skills* -anche attraverso il coinvolgimento del territorio-, ed in particolare:

- 1) la capacità di immaginare il futuro (63,5%);
- 2) il pensiero critico e le competenze metacognitive (58,6%);
- 3) la capacità di ragionamento/riflessione (44,5%);
- 4) la capacità di lavorare in gruppo/*problem solving* (43,4%).

Il docente, in quanto professionista dell'educazione, dovrebbe porsi come riferimento agentivo che costruisce la sua zona di apprendimento disciplinare per saperi pratici (laboratori, simulazioni di esperienze reali, apprendimento in situazione, ecc.). Regista, animatore, figura di supporto, *counselor*, *mentor*, *coach*: sono ruoli potenziali che contribuiscono alla definizione di un modello ESS che, attraverso azioni agentive, sia rispondente ai funzionamenti provenienti dall'esterno.

Per quanto riguarda la qualità delle linee di azione della scuola emergono, ad avviso del campione, delle criticità nei seguenti ambiti di lavoro:

- 1) pianificazione e programmazione collegiale (34,3%);
- 2) clima tra il gruppo docenti (89,8%);
- 3) riflessione e monitoraggio delle attività previste per singole discipline (52,5%);
- 4) la capacità di lavorare in gruppo/*problem solving* (43,4%).

È indubbio che per poter individuare delle possibili soluzioni rispetto alle criticità rilevate sia di fondamentale importanza progettare un modello ESS nella qualità delle relazioni e delle *partnership* con il territorio. Tale aspetto delinea un quadro chiaro ed esaustivo per promuovere l'ESS nelle scuole rispetto all'approccio della sostenibilità educativa.

Il secondo approccio (*capability approach*) ha inteso indagare le capacità interne (personalità, competenze, ecc.) e combinate (azioni, pratiche) che possono contribuire al completamento dell'ESS, ovvero da una parte la scuola e, dall'altra parte il contesto. Dall'analisi emerge quanto sia importante per la scuola investire nell'*agency* (azione capacitante per agire in situazione): la mobilità professionale, la capacità di ragionamento pratico e di scelta nell'azione professionale, il senso di comunità. Come si evince dalla tab. 2, la variabile è significativa con valore 0,00.

Descrittori	Valori
Sviluppo come libertà/capacità	0,03*
<i>Empowerment</i> , riflessività, ragionamento	0,01*
<i>Agency</i>	0,00*

* Significativa a due code

Tab. 2: Correlazioni variabili+capacitazioni

Nel contesto educativo, l'«*agency*»³⁸ si identifica nella partecipazione alle attività collegiali (65,9%), nella pratica informale sviluppata dalla relazione collegiale e con il territorio (71,4%). È -per il discente- acquisizione di competenze trasversali che

contribuiscono allo sviluppo di un'identità personale e professionale nella dimensione *lifelong*, o meglio *learn the future*.

Per quanto riguarda lo «sviluppo come libertà/capacità»³⁹, i dati evidenziano l'importanza di ripensare il modello scolastico attraverso proposte educative di tipo operative/pratiche che potenzino la cooperazione e la collaborazione tra i diversi soggetti (64,3%). Ciò a partire dal rispetto e valorizzazione delle *skills* personali, la responsabilizzazione alla professione, l'appartenenza e la partecipazione, l'investimento nelle libertà sostanziali.

L'«*empowerment*, riflessività, funzionamenti»⁴⁰ evidenziano la necessità di ripensare la didattica e l'ambiente-scuola come contesto informale (facilitatore) per la coltivazione delle *soft skills* (76,5%); in particolare, lo sviluppo del pensiero critico (45,6%), il *problem solving* e la gestione delle informazioni (32,5%).

La sostenibilità educativa ed il *capability approach*, in sintesi, possono contribuire nella definizione di percorsi educativi nelle scuole nella prospettiva 2030. Lavorando nella direzione dell'*agency* e del rapporto con il territorio, la scuola potrà disegnare il proprio modello ESS per un docente ed un discente -nella visione di Sen e Nussbaum- capacitante. Nel modello, infatti, il docente è colui che riconoscendo il valore significativo delle relazioni intra ed extrascolastiche:

- progetta azioni educative (contenuti e metodi) per obiettivi di apprendimento;
- riconosce l'importanza della collegialità, del lavoro di gruppo, della relazione educativa;
- agisce attraverso lo studio di pratiche collaborative e cooperative.

Il discente invece:

- coltiva e rafforza le *soft skills*;
- sviluppa il pensiero critico e creativo;
- rafforza la capacità di affrontare i problemi (*problem solving*) e di prendere decisioni (*decision making*);

riconoscendo il valore del rapporto tra *agency* e funzionamenti, ovvero l'*agency* educativa della scuola -e della singola persona- e le richieste del contesto.

Motivazione, coinvolgimento attivo dei soggetti, collaborazione, interazione, riflessività, negoziazione, centralità della formazione, sono divenuti dunque patrimonio di una pluralità di processi e pratiche di apprendimento ben aldilà della sfera tradizionalmente educativa, dando luogo ad una prospettiva comune riconosciuta e ordinata dai

dispositivi concettuali e sociali che intrecciano l'educazione formale, non formale e informale.

Un possibile modello ESS per apprendere il futuro: appunti conclusivi

La ricerca ha rilevato quanto sia importante ripensare i percorsi didattici nella direzione dell'*agency* e attraverso il rafforzamento dei rapporti di dialogo/confronto con il territorio.

L'*agency*, nel modello di educazione sostenibile, facilita lo sviluppo professionale dei docenti e la coltivazione delle *skills* e delle abilità per i discenti. Il territorio, invece, rappresenta un'opportunità di capacitazione per entrambi attraverso la proposta di attività formative basate sul valore dell'esperienza e della pratica didattica, il lavoro in compresenza, il confronto e lo scambio delle conoscenze, la responsabilizzazione. Emerge, dunque, un modello ESS che:

(secondo l'approccio della sostenibilità educativa)

- a) elabora delle proposte operative al fine di rafforzare le *partnership* e le relazioni con il territorio;
- b) proponga delle azioni didattiche in cui centrale è il valore dell'esperienza acquisita a scuola (formale), in famiglia (non formale) così come nella vita quotidiana (informale);
- c) proponga delle attività didattiche rispondenti agli obiettivi di apprendimento sostenibile.

(secondo il *capability approach*)

- a) proponga una didattica in situazione e per scoperta, non più legata alle singole discipline, ma indirizzata alla coltivazione delle *soft skills* (pensiero critico e metacognitivo) dei discenti;
- b) definisca percorsi didattici trasformativi in cui centrale è la pratica agentiva del soggetto, la capacità di apprendere ad apprendere, le relazioni di gruppo;
- c) rafforza il legame con la famiglia in quanto comunità educante ed educativa.

La scuola deve essere pensata come sistema di attività aperto e interattivo, o meglio come *learning organization* (organizzazione che apprende), e come tale dovrebbe

sviluppare strutture e processi innovativi che consentano di implementare la capacità professionale di apprendere da se stesse, e dal territorio, al fine di rispondere in modo veloce e flessibile ai cambiamenti del contesto. Secondo l'approccio della scuola come *learning organization*, interessante è il contributo di Creemers e Kyriakides del *Dynamic Model Of Educational Effectiveness* in cui si propone di fornire una lettura multidimensionale riferita ai fattori che operano a tre livelli: l'interazione insegnante/allievi, le variabili riferibili alla scuola, il contesto educativo più vasto. Si legge infatti

«the model is multilevel in nature and refers to factors operating at four levels: teaching and learning situation is emphasised and the roles of the two main actors are analysed; school-level factors influence the teaching-learning situation by developing and evaluating the school policy on teaching and the policy on creating the School Learning Environment (SLE); the system level refers to the influence of the educational system through a more formal way, especially through developing and evaluating the educational policy at the national/regional level; teaching and learning situation is influenced by the wider educational context in which students, teachers, and schools are expected to operate»⁴¹.

Altrettanto interessante è il modello di Marzano il quale propone, sulla base dell'analisi di una pluralità di modelli descrittivi dell'incidenza del fattore scuola sull'apprendimento, una lista di cinque fattori riferibili alla scuola che incidono positivamente sui risultati di apprendimento: *«1) guaranteed and viable curriculum; 2) challenging goals and effective feedback; 3) parent and community involvement; 4) safe and orderly environment; 5) collegiality and professionalism»⁴².*

In questa prospettiva, l'ESS è riconoscibile in primo luogo nell'impegno della scuola al conseguimento di pratiche educative ed organizzative coerenti ed efficaci, nel promuovere sviluppo della professionalità, opportunità di crescita, sostegno delle capacità, investimento nelle risorse umane (dentro e fuori la scuola) attraverso la coltivazione e valorizzazione delle buone pratiche, interagendo con il contesto territoriale, o meglio creare le condizioni per fare rete. Orientare la formazione e l'insegnamento verso uno sviluppo sostenibile significa, dunque, lavorare nella direzione della partecipazione collaborativa e cooperativa. Come direbbe Chomsky⁴³ significa ragionare ad una didattica sostenibile caratterizzata dalla libertà dell'*agency* per educare ad apprendere il futuro (*learn the future*).

CLAUDIO PIGNALBERI
University of Roma TRE

¹ E. Giovannini, *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari 2018.

² ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

³ G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018; L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

⁴ Il documento redatto dal Comitato Scientifico Nazionale per le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* fornisce un decalogo di strumenti sostenibili per la cittadinanza globale: a) le lingue come mezzo per potenziare la comunicazione e la coltivazione di un repertorio condiviso di conoscenze; b) la focalizzazione al pensiero matematico, computazionale e scientifico; c) l'importanza dell'arte e del linguaggio non verbale come forma ineludibile di educazione alla cittadinanza. Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma 2018.

⁵ European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

⁶ Dal 2018, l'Istat elabora un Rapporto di ricerca sugli SDGs (*Sustainable Development Goals*) come strumento di orientamento per la cittadinanza. Il Rapporto, infatti, rende disponibile un numero di disaggregazioni degli indicatori che consentono di comprendere l'incidenza dello sviluppo sostenibile sia a livello territoriale sia rispetto alle diverse caratteristiche socio-demografiche delle persone. Si veda Istat, *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*, Istat, Roma 2019.

⁷ *International Standard Classification of Education* (Classificazione internazionale standard dell'istruzione).

⁸ ASviS, *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, Roma 2019.

⁹ Global Cities, *Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*, Bloomberg Philanthropies and the Organisation for Economic Cooperation and Development, New York 2018; OECD, *Education at a glance 2018*, OECD Publishing, Paris 2019.

¹⁰ Nel confronto internazionale ancora persistono delle criticità che dimostrano il notevole distacco tra le azioni sostenibili e le previsioni di crescita. Si legge infatti: «*Despite the considerable progress on education access and participation over the past years, 262 million children and youth of age 6 to 17 were still out of school in 2017 and more than half of children and adolescents are not meeting minimum proficiency standards in reading and mathematics. Rapid technological changes present opportunities and challenges, but the learning environment, capacity of teachers and the quality of education have not kept pace. Refocused efforts are needed to improve learning outcomes for the full lifecycle, especially for women, girls, and marginalized people in vulnerable settings*» (ONU, *Progress towards the Sustainable Development Goals*, Report of the Secretary General, Economic and Social Council, 27 July 2018, p. 1).

¹¹ Tra le proposte varate nella direzione 2030 nel settore dell'istruzione, con particolare riguardo al mondo della scuola, è opportuno citare: a) l'introduzione di corsi di studio e progetti di ricerca interdisciplinari legati all'*Agenda 2030* poiché la transizione verso la sostenibilità richiede una rivoluzione culturale e concettuale al fine di orientare docenti e studenti a pensare e agire in modo 'sistemico'; b) la promozione di pratiche concrete, ad esempio rendendo la scuola un luogo *plastic free*, in linea con le migliori prassi nazionali e internazionali; c) l'introduzione di principi della sostenibilità nella gestione amministrativa. Al fine di incrementare l'impatto delle pratiche innovative, può essere utile che i principi dello sviluppo sostenibile vengano integrati nella gestione, ordinaria e straordinaria, delle scuole (ad esempio, attraverso l'adozione del *sustainable procurement* e l'orientamento allo sviluppo sostenibile nel rapporto con le altre istituzioni del territorio).

¹² Cfr. S. Sterling, *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*, Green Book, Devon 2001, p. 132.

¹³ C. Pignalberi, *(Dis)Educazione digitale: i millenials e nuove pratiche apprenditive*, in G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.

¹⁴ Cfr. U. Kocher, *Educare allo sviluppo sostenibile*, Erickson, Trento 2017, p. 18.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ U. Stoltenberg, *Sustainable Development Relationships to Culture, Knowledge and Ethics*, KIT Scientific Publishing, Karlsruhe 2011.

¹⁸ A.E.J. Wals, *Education for Sustainable Development – European Approaches*, Bad Homburg v.d.H., VAS 2012.

¹⁹ A.E.J. Wals, F. Leglet, *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*, Wageningen University, Wageningen 2015.

²⁰ Unesco, *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, Paris 2017.

²¹ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1938; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

²² Cfr. A. Kaye, *Apprendimento collaborativo basato sui computer*, «Tecnologie Didattiche», 4 (1994); J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; G. Schraw, R. Sperling-Dennison, *Assessing metacognitive awareness*, «Contemporary Educational Psychology», 19 (1994).

²³ Cfr. C. Birbes, *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, EDUCatt, Milano 2011.

²⁴ Cfr. M. Tempesta, *La dimensione assiologica: l'agentività sussidiaria come baricentro assiologico del processo di capacitazione*, Pensa MultiMedia, Brescia 2014.

²⁵ Sul tema cfr. il contributo dal titolo *The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy* di R. Sanz Ponce, J.A. Peris Cancio e J. Escámez Sánchez pubblicato in «Journal of Innovation & Knowledge», 3 (2018). A pagina 81 si legge «*The nature of sustainability challenge is such that the dominant pedagogies and forms of learning that*

characterise higher education need to be reconsidered to enable students and staff to cope with the accelerating changes, increasing complexity, contested challenges and inevitable uncertainty».

²⁶ Cfr. W. Scott, S. Gough, *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*, Routledge Falmer, London-New York 2003.

²⁷ Cfr. U. Stoltenberg, *Sustainable Development Relationships to Culture, Knowledge and Ethics*, cit.

²⁸ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2012; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

²⁹ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit., p. 18.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 51.

³² I. Robeyns, *The Capability Approach: a theoretical survey*, «HDCA», 6, 1 (2005), p. 68.

³³ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Roma 1977.

³⁴ *Global Cities, Evaluating Global Digital Education: Student Outcomes Framework*, cit.

³⁵ E.K. Ackermann, *Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age*, «HDCA», 1 (2017).

³⁶ Y. Engeström, *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta Konsultit, Helsinki 1987.

³⁷ Accanto agli studiosi che hanno esplorato le diverse traiettorie educative della pedagogia della famiglia (L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014), si suggeriscono anche i contributi riguardanti la genitorialità in trasformazione (P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2019) e la quotidianità e le dinamiche/processi tra famiglia e istituzioni (L. Fruggeri, *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*, Carocci, Roma 2018).

³⁸ La griglia fa riferimento ad entrambi gli approcci di A. Sen e M.C. Nussbaum.

³⁹ La griglia è stata elaborata prendendo come riferimento la prospettiva seniana della 'libertà come motore dello sviluppo' contenuta nel volume del 2000, cit.

⁴⁰ La griglia è stata elaborata prendendo come riferimento la 'lista delle capacitazioni' proposta da M.C. Nussbaum nel volume del 2012, cit.

⁴¹ Cfr. B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, *School effectiveness and improvement: using a dynamic approach to improve quality in education*, in M. Bundrett, *The principles of school leadership*, Routledge, New York 2012.

⁴² Cfr. R.J. Marzano, *What works in schools: translating research into action*, «ASCD», 8 (2003).

⁴³ N. Chomsky, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Edup, Roma 2004.