

Saperi e competenze in una modalità ecosistemica di funzionamento

Francesco Bearzi¹

¹*Spin-off “Espero” – Università del Salento*

Abstract: The slow and gradual acknowledgement of the co-building of transversal competencies on sustainability and global citizenship application-oriented teaching must tackle two critical issues: the potential subservience to the human capital and the inability to enhance those functioning regenerative processes able to foster the whole society. Shifting the focus from competencies to functionings eases the devising of suitable transformative practices for educational ecosystems.

Keywords: Sustainability and global citizenship; competence; functioning

Riassunto: La lenta e progressiva affermazione di una didattica orientata alla co-costruzione di competenze trasversali di sostenibilità e di cittadinanza globale deve affrontare due criticità: il potenziale asservimento alle istanze del paradigma del capitale umano; l’incapacità di promuovere funzionamenti tanto rigeneranti da trainare l’intera società. Lo spostamento del focus dalle competenze ai funzionamenti agevola il concepimento di hexis adeguatamente trasformative da coltivare negli ecosistemi educativi.

Parole Chiave: Sostenibilità, cittadinanza globale, competenza, funzionamento

1. Introduzione

La progressiva affermazione nei sistemi di educazione formale di una didattica orientata alle competenze, autenticamente costruttivista e allineata con l’istanza di preparare alla vita (Perrenoud, 2017), concorre al superamento di un inefficace e anacronistico modello di istruzione, trasmissivo ed incentrato sulle mere conoscenze (Trincherò, 2012, pp. 7-13). Lentamente e inesorabilmente, tale processo si realizza anche nel nostro Paese, facilitato dal progressivo affievolirsi dello iato esperienziale avvertito da tanti insegnanti, specie della scuola secondaria, formati in una scuola delle conoscenze e disinteressati a quanto percepito come «pettegolesso pedagogico» e ai contenuti di documenti ministeriali – talvolta – intelligenti (Perrenoud, 2010, p. 143). Una didattica orientata alle competenze si afferma in termini più strutturali e collegiali nella scuola primaria, ordine di istruzione in cui si tende a rispondere più adeguatamente all’imperativo di finalizzare l’intera formazione alla co-costruzione di competenze trasversali di sostenibilità e di cittadinanza globale (Unesco, 2017, 2018), dialogando più intensamente con i contesti non formali e informali di relazione e apprendimento. Si

delineano, tuttavia, due criticità, capaci di limitare fortemente gli esiti trasformativi della suddetta transizione, se non di inficiarli e di snaturarli.

La prima criticità consiste nel potenziale asservimento del sistema delle competenze alle istanze del paradigma del capitale umano. L'economia post-fordista, dinamica e fondata sulla conoscenza, non potendo più poggiare sul vecchio sistema classista delle qualifiche professionali, ha trovato il proprio perno proprio nel costruito di competenza. La fortissima pressione esercitata sulla scuola affinché promuova curricoli basati sulle competenze risponde all'esigenza di renderla una fabbrica di capitale umano e di disporre di forze produttive più efficienti in virtù di un livello scientifico-tecnologico più elevato, incapsulato nel produttore sotto forma di competenze. Una tale impostazione economicistica, sotto l'ombrello ideologico del neoliberismo, risulta egemonica sul piano politico-culturale e inevitabilmente anche su quello pedagogico (Baldacci, 2019, pp. 218-220).

La seconda criticità, più complessa e sfumata, richiede semplificazioni per chiarezza espositiva ed esigenze contestuali di sintesi. Si può affermare che oggi, in uscita dalla scuola secondaria di II grado – e da un sistema educativo formale in cui il paradigma dello sviluppo umano tende ancora a prevalere –, gli studenti, specie liceali, abbiano sviluppato una sensibilità decisamente più spiccata rispetto alle fasce d'età superiori in termini di sostenibilità, diritti e democrazia. L'ingresso in un'università sempre più competitiva e avviluppata in meccanismi economicistici, e soprattutto nel mondo del lavoro, rappresenta però spesso una sorta di vincente “colpo di coda” del paradigma del capitale umano, pronto ad incassare i risultati formativi, analogamente a quanto avviene per il fenomeno della “fuga dei cervelli”. Le stesse competenze trasversali di sostenibilità, specie se non radicalmente coltivate, si prestano dunque a strumentalizzazioni in stile greenwashing. In ultima analisi, la seconda criticità consiste dunque nell'incapacità del sistema educativo di stimolare una trasformazione del funzionamento individuale e collettivo talmente rigenerante e trainante per l'intera società da potersi considerare adeguata al superamento della sfida della sostenibilità e alla costruzione della cittadinanza globale.

Promuovere una didattica autenticamente costruttivistica orientata alle competenze è dunque necessario, ma non sufficiente. Una tale didattica, paradossalmente, potrebbe addirittura rivelarsi controproducente, in quanto strumentale alla consegna della

superiore efficacia dei risultati formativi a finalità disfunzionali del sistema.

2. La promozione delle competenze trasversali di sostenibilità e di cittadinanza globale

L'imprescindibile via maestra tracciata dall'Agenda 2030 (Unesco, 2017) ispira una pedagogia trasformativa, orientata alla prassi, learner-centered, in grado di coinvolgere integralmente la persona e di supportarne la crescita sostenibile in interazione con il mondo. In tale processo, un ruolo centrale è giocato, in una prospettiva di lifelong learning, dall'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) e dalla complementare Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG). L'intero sistema delle competenze è finalizzato allo sviluppo delle fondamentali competenze trasversali per la sostenibilità: di pensiero sistemico, di previsione, normativa, strategica, collaborativa, di pensiero critico, di auto-consapevolezza, di problem-solving integrato (Unesco, 2017, in part. pp. 7-8, 10, 54-57, 2018).

Per maturare tali competenze trasversali, risultano indispensabili situazioni educative complesse, che stimolino ad «avventurarsi in nuove direzioni» (Unesco, 2017, p. 7); «un'educazione olistica e trasforma[tiva]» (ibid.) che, non limitandosi ad assorbire nel curriculum contenuti quali il cambiamento climatico, pratici metodi attivi; una pedagogia «che supporti un apprendimento autogestito [...], l'inter- e la trans-disciplinarietà e il collegamento dell'apprendimento formale con quello informale» (ibid.; Maragliano, 2019), sollecitando sinergicamente le sfere cognitiva, socio-emotiva e comportamentale (Unesco, 2017, pp. 10-11). Tra i metodi attivi, che per lo più si dispiegano in un contesto cooperativo, si raccomandano soprattutto l'apprendimento trasformativo (ivi, p. 55; Slavich, Zimbardo, 2012; Colazzo, 2021), l'apprendimento trasgressivo (Unesco, 2017, p. 55; Lotz-Sisitka et al., 2015) e l'apprendimento esperienziale (Unesco, 2017, p. 55; Reggio, 2010). Relativamente a quest'ultimo, se l'Unesco (2017) raccomanda in particolare il ciclo di Kolb (1984), continua a rivelarsi decisamente rigenerativo il costrutto di pensiero riflessivo (Dewey, 1961; Baldacci, 2001, in part. pp. 24-28; Michelini, 2016, in part. pp. 20-23), specie nell'ottica della promozione di autentiche competenze, valorizzandone le tangenze, oltre che con la riflessività (Schön, 1993; Cambi, 2004), con il costrutto di pensiero creativo (Cambi, 2022; Dewey, 1988). Feconde, inoltre, le potenzialità dell'Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030 (OECD, 2019, pp. 117-125).

3. Il dibattito sui paradigmi educativi

L'ultimo rapporto Unesco, frutto di due anni di lavoro della International Commission on the Futures of Education, edito soltanto qualche mese prima dell'invasione dell'Ucraina, rappresenta la nuda drammaticità della condizione dell'umanità, sospesa «tra passate promesse e incerti futuri» (ICFE, 2021, p. 17). Nonostante la pandemia abbia evidenziato sino a che punto siamo fragili e interconnessi (ivi, p. iii; Papa Francesco, 2020, n. 32), continuano ad accelerarsi, nella cornice di un “progresso” tecnologico ed economico eticamente inaccettabile, i ritmi della distruzione dell'ecosistema e dell'allargamento delle disuguaglianze, minacciando i diritti umani, la democrazia e il pluralismo culturale (ICFE, 2021, pp. 17-45). Ciò impone la sottoscrizione di un nuovo contratto sociale per l'educazione, che impegni le comunità educanti, i governi e la società civile a un cambio di passo nella realizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030. Nei sistemi educativi va coltivata la consapevolezza della contraddizione sussistente tra l'istanza di promuovere un autentico benessere ambientale, sociale ed economico (ivi, p. 149) e quanto impedisce di vivere in armonia con la comunità globale e con l'ecosistema (ivi, p. 67): un sistema economico iniquo e insostenibile, consumista, che partorisce concentrazioni monopolistiche e inasprisce le disuguaglianze, minacciando la coesione sociale (ivi, pp. 8-9) e gli stessi fondamenti delle democrazie liberali (ivi, p. 137). Non si può ricadere negli errori del passato, appoggiando i valori dello sviluppo economico ad ogni costo, dei comfort a breve termine, del successo individuale e della competitività nazionalistica, in luogo di quelli della sostenibilità a lungo termine, dell'interdipendenza e della solidarietà globale (ivi, p. 11). La consapevolezza di tale contraddizione non può che rivitalizzare il dibattito sui paradigmi economici, con fondamentali conseguenze sui valori e sui principi organizzativi dei sistemi educativi.

In luogo del paradigma del capitale umano (Cipollone, Sestito, 2010), si impone dunque una piena adesione a quello dello sviluppo umano (Sen, 2000, 2010; Nussbaum, 2012; Baldacci, 2014, pp. 46-71; Fabiano, 2021), peraltro da riformularsi in termini ancor più compatibili con le sfide della sostenibilità e della costruzione di un'equa e pacifica comunità globale. La sostanziale adozione da parte di Sen (2010) del principio responsabilità (Jonas, 2009) nei confronti delle generazioni future e delle altre specie

viventi, nel tentativo di adeguare alla sfida della sostenibilità il capability approach, non riesce a trascenderne pienamente i presupposti antropocentrici (Demals, Hyard, 2014) e individualistici (Colazzo, Manfreda, 2019, pp. 100-104). La trasformazione culturale da compiersi sotto il segno di un paradigma dello sviluppo umano non-antropocentrico e non-individualistico richiede l'elaborazione di alternative al neoliberismo (Chomsky, 2021; Baldacci, 2019; Lamattina, 2021), nuovo salvifico dogma di fede a cui ci si vorrebbe far credere (Papa Francesco, 2020, n. 168).

4. Dalle competenze trasversali alle modalità sovraordinate di funzionamento

Posto che la comunità pedagogica è lontana dal raggiungere una definizione consensuale del costrutto di competenza, la seguente può aspirare ad approssimarsi ad una formula standard: «Competence is the ability to integrate and apply contextually-appropriate knowledge, skills and psychosocial factors (e.g., beliefs, attitudes, values and motivations) to consistently perform successfully within a specified domain» (Vitello, Greatorex, Shaw, 2021, pp. 11-12). Utile in questa sede riportare una seconda definizione: «saper applicare, con pertinenza ed efficacia, un insieme di conoscenze, abilità e capacità, orientate da valori, ad una determinata situazione o contesto personale e sociale».

Entrambe le definizioni si concentrano sulle esigenze contestuali e situazionali, a cui un'autentica competenza sa sempre rispondere. Un tale approccio presenta come punto di forza, rispondente alle istanze dello sviluppo umano, la flessibilità e l'apertura a tutte le opportunità e le sfide che il soggetto competente incontrerà lungo la strada della realizzazione del proprio progetto di vita. Presenta invece come punto di debolezza, rispondente alle istanze del capitale umano, la potenziale supervalutazione del lato performativo, l'insistenza sulla prestazione e sull'esecuzione efficiente di un determinato compito in qualsiasi circostanza (Baldacci, 2019, p. 222). Le manomissioni del termine "competenza" da parte di chi vuol rendere la scuola una fabbrica di capitale umano esaltano proprio tale dimensione di performance, riducendo le competenze ad acquisizioni dello stesso ordine logico delle conoscenze e delle abilità procedurali, oggetto di valutazione e di misurazione relativamente lineare, ben compatibile con le istanze produttivistiche del saper fare (ivi, p. 223). Ma sapere, saper fare e saper pensare (gli abiti mentali di pensiero critico) risultano fecondi soltanto se cospirano (Dewey,

2004).

La principale differenza tra le due definizioni sopra riportate investe, principalmente, il movente dell'azione competente. La prima punta ad un eterogeneo e piuttosto sfuggente insieme di fattori psico-sociali, ellitticamente identificato, che indubbiamente riveste una notevole rilevanza per l'inquadramento della competenza (Perrenoud, 2017, p. 57; Le Boterf, 1994, p. 17). La seconda sceglie invece di sottolineare, asciuttamente e direttamente, la centralità della questione assiologica. Entrambe le definizioni possono comunque ben concorrere alla prospettiva della promozione della sostenibilità e della cittadinanza globale.

Nel primo caso, la generica definizione di competenza può raccordarsi a quella delle sovraordinate competenze chiave. Le competenze trasversali di sostenibilità mirano a rendere gli studenti competenti nell'intraprendere azioni creative e auto-organizzate in grado di affrontare la complessità del mondo contemporaneo e di trasformarne cooperativamente l'insostenibilità (Unesco, 2017, p. 10). Tali competenze, che costituiscono un'interazione di «conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive», non possono essere oggetto di insegnamento trasmissivo, ma devono essere sviluppate dagli stessi discenti (opportunamente facilitati), acquisite in azione, sulla base dell'esperienza e della riflessione (ivi). Multifunzionali e indipendenti dai contesti, le competenze trasversali di sostenibilità non sostituiscono le specifiche competenze necessarie per un'azione efficace in determinate situazioni, ma le racchiudono e le orientano a superiori finalità (Unesco, 2017, p. 10; Rychen, 2003). Grazie ai suddetti metodi attivi e al coinvolgimento dell'integrità della persona, in tutte le suddette sfere (cognitiva, socio-motivazionale e comportamentale), nel conseguimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile, in un contesto cooperativo, può così realizzare una profonda trasformazione del soggetto in interazione con il mondo.

Nel secondo caso, la generica definizione di competenza acquisisce invece un senso compiuto esplicitandone l'iscrizione in modalità sovraordinate di funzionamento dell'organismo individuale e sociale, che costituiscono gli stessi valori che orientano l'azione trasformativa. Si tratta di una prospettiva complementare alla precedente, che non sostituisce ma corrobora, offrendo una via più breve, diretta e per certi versi radicale per realizzare le identiche finalità. Sul piano dei funzionamenti, una limpida "consapevolezza", teorica e pratica, di cosa sia il bene per l'ecosistema e la comunità

globale sembra costituire un valido presupposto per scongiurare il rischio di maturare competenze puramente strumentali al perseguimento di quanto, in ultima analisi, è invece nocivo. Un'analisi critica, transdisciplinare, ispirata in primo luogo dall'ecologia dei sistemi complessi e frutto di un'epistemologia critica e pragmatista (Baldacci, 2013), tende a suggerisce che la comunità naturale e sociale funzioni in termini ottimali secondo la modalità della “relazionalità ecosistemica” (il “bene”) e in termini in ultima istanza esiziali secondo la modalità della “relazionalità intenzionale” (il “male”).

5. La modalità di funzionamento della “relazionalità ecosistemica”

Rimandando ad altre sedi per più distese e fondate presentazioni di tale ipotesi, in estrema sintesi si potrebbe definire “relazionalità ecosistemica” una modalità di funzionamento dell'organismo individuale e sociale caratterizzata dal senso di interdipendenza – tanto nei confronti dell'ecosistema, quanto del sottosistema “comunità umana” –, nonché tendenzialmente in ascolto attivo e aperta a nuovi equilibri dinamici. Il funzionamento antitetico si potrebbe invece definire “relazionalità intenzionale”, caratterizzata dal senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva, nonché tendenzialmente sorda e dominatrice.

Un approccio ontogenetico transdisciplinare suggerisce che la prima modalità di funzionamento sia originaria, mentre la seconda derivata, per quanto arcaica. Entrambe sembrano però, alla luce della storia, da sempre operanti nella comunità umana, con l'affermarsi di quella intenzionale a partire dal neolitico, fino alla sua impetuosa crescita e conquista della prevalenza al tempo della proto-globalizzazione, della rivoluzione scientifica e poi di quella industriale. Funzionare in termini di relazionalità ecosistemica richiede dunque di trascendere e di trasformare presupposti/pregiudizi gnoseologici operanti ormai nella nostra mente in termini automatici e irriflessi, dominanti il senso comune e concretamente agiti dalla comunità globale. È il caso del senso dell'identità soggettiva e della propria differenza esclusiva da ogni altro elemento della rete ecosistemica, di matrice cartesiana. Decisamente più salutare, dunque, con Dewey (2018, pp. 159-254;), puntare ad una concezione della coscienza umana come una semplice “emergenza” dello stesso ecosistema. Il recupero dell'esperienza della relazione immersiva organismo-comunità naturale e individuo-comunità sociale, presupposto dello stesso ripristino dell'indispensabile ruolo di principio organizzatore

dell'io svolto dall'alterità e dalla biodiversità (Colazzo, Manfreda, 2014; Brantmeier, Brantmeier, 2020), cospira a modalità di funzionamento nel segno dell'interdipendenza, dell'ascolto attivo e dell'apertura a nuovi equilibri dinamici. Ciò può consentire, nel tempo, di coltivare e far crescere un ethos, una dynamis che grazie all'esercizio diventa una hexis, una vera e propria “disposizione ecosistemica” capace di fronteggiare adeguatamente le minacce alla stessa sopravvivenza della specie Homo sapiens per effetto dei mutamenti climatici e dell'incombente rischio nucleare.

La promozione della disposizione a funzionare secondo la modalità della relazionalità ecosistemica potrebbe dunque costituire, in sinergia con le competenze trasversali di ESS e di ECG, la stella polare di un “ecosistema educativo”. Poiché si tratta di trasformare un'umanità malata, che contamina lo stesso ecosistema da cui è emersa, di rigenerare “un mondo guasto” (Judt, 2012), appare interessante l'analogia con la prospettiva dello ICF-CY, che in un'ottica bio-psico-sociale considera le competenze come unità di classificazione orientate a un funzionamento sano della persona in relazione all'ambiente (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2017).

6. Una “hexis ecosistemica” come fondamento e punto d'arrivo del sistema delle competenze?

La deontologizzata e pragmatica “hexis ecosistemica” fin qui descritta appare risultare, per lo Homo sapiens antropocentrico, ben più qualificante ed eudaimonistica dell'aristotelico dispiegamento delle proprie capacità razionali, che costituisce uno dei poli teorici dello stesso capability approach. Sul lato squisitamente cognitivo e metacognitivo, si tratterebbe di una sana, flessibile, critica e armonicamente dinamica disposizione ad imparare, pronta a rimettere in discussione gli abiti precedentemente acquisiti, interpretabile nei termini dell'apprendimento 3 di Bateson (1976). Sul lato esperienziale, coinvolgente l'integrità della persona, si tratterebbe di una disposizione trasformativa capace di promuovere un'auto-organizzazione e un'eco-organizzazione, di cambiare noi stessi insieme al contesto naturale e sociale in cui pensiamo, sentiamo e agiamo in termini interdipendenti, modificandone gli assunti di fondo (Grange, Patera, 2021). Una tale hexis potrebbe inoltre offrire una sorta di “contesto dei contesti”, in grado di assicurare coesione e senso ad esperienze e proliferanti saperi sempre più confusi, parcellizzati e tecnocratici (Dewey, 2018; Baldacci, 2019). Se il contesto

diventa meta-contesto, ampliandosi fino ad includere gli stessi destini dell'umanità, la questione assiologica si rivela, pragmatisticamente, decisiva, al punto da sussumere ogni altra istanza. Ci preme, in ultima analisi, che l'umanità effettivamente funzioni in modo ecosistemico. Ci interessa invece ben poco che sappia semplicemente applicare, con pertinenza ed efficacia, un insieme di conoscenze, abilità e capacità ad una qualsiasi situazione o contesto personale e sociale, per lo più obbedendo alle istruzioni del capitale umano.

L'intreccio tra capacità e funzionamenti resta altamente complesso e problematico (con particolare riferimento, ancora, al capability approach; Robeyns, 2003). Tuttavia, la compatibilità logica tra una sovraordinata "hexis ecosistemica" e le competenze trasversali di sostenibilità è assicurata dal fatto che queste ultime, come in generale il costrutto di competenza, ne condividono lo status di disposizione (Perrenoud, 2017, p. 57). E si tratta di disposizioni che, in entrambi i casi, puntano a coinvolgere e mobilitare l'integrità della persona.

La "hexis ecosistemica" potrebbe dunque configurarsi per gli ecosistemi educativi come una sorta di ideale regolativo, costitutivamente interculturale. La priorità del superamento di inveterati automatismi di segno opposto suggerisce l'opportunità di battere strade nuove e al tempo stesso antiche, maturate entro contesti culturali meno contaminati dalla "deriva intenzionale" occidentale, di cui l'Antropocene costituisce il necessario epilogo. Si può considerare sorprendente, e al tempo stesso illuminante, la sostanziale sottovalutazione nella scuola e nell'accademia di una delle tematiche dominanti l'ultimo rapporto Unesco, ovvero dell'istanza di un recupero e di un'attualizzazione del modello di relazionalità ecosistemica offerto dalle sempre più rare e marginali comunità indigene. L'apprendimento deve maturare nella "palestra" della biosfera del «pianeta vivente», prossima o meno alle nostre scuole (ICFE, pp. 112-113). Nelle culture delle comunità indigene, che popolano siti ospitanti l'80% della biodiversità, legati a doppio filo ai destini dell'intera umanità, e che si articolano su una relazione evidentemente sostenibile con l'ecosistema da cui emergono, nonché in molte cosmologie afro-asiatiche, i viventi non-umani risultano titolari di propri diritti, meritevoli di rispetto, saggi maestri e insegnanti (ivi), come peraltro negli insegnamenti evangelici e francescani (Papa Francesco, 2015). Una tale consapevolezza, che affonda su radici spiccatamente interculturali, spinge a trascendere i limiti delle pratiche di

matrice occidentale di place-based learning, environmental learning, experiential learning e di outdoor education, che spesso progettano un ambiente “al servizio dello studente”, incapace di stimolare una modalità relazionale uomo-natura con caratteri di reciprocità e interdipendenza (ICFE, 2021, p. 112). Nelle versioni più recenti di tali pratiche si punta invece, più opportunamente, ad una prospettiva di «co-evolution and co-emergence» (ivi), per cui l’uomo è concepito come essere ecologico, non semplicemente sociale.

Se il modello delle comunità indigene si impone, immediatamente e intuitivamente, come un paradigma tanto eversivo quanto comprovato di una equilibrata modalità di funzionamento dell’organismo naturale e sociale, risulta ancora più convincente e praticabile affidarsi a strutturati e consolidati cammini di promozione della “relazionalità ecosistemica”, quali i molteplici esempi offerti dalla tradizione meditativa, specie dell’Estremo Oriente, attraverso pragmatici e secolari o millenari percorsi di ricerca-azione. Negli ultimi decenni si è sviluppato un intenso e rigoroso dialogo tra tali percorsi – che si possono considerare patrimonio dell’umanità – e la sensibilità e i risultati della scienza occidentale, pervenendo all’elaborazione di pratiche di mindfulness agevolmente fruibili e integrabili nei nostri sistemi educativi (Thich Nhat Hanh, Weare, 2018). A tali prospettive dovrebbero dunque in primo luogo guardare ambienti di coltura della “relazionalità ecosistemica” meritevoli del titolo di “ecosistemi educativi”.

7. Conclusioni

L’operazione contro-egemonica nei confronti del neoliberismo sul piano delle competenze (Baldacci, 2019) può perfezionarsi nella prospettiva dello spostamento del focus trasformativo verso i funzionamenti. In tal modo si scongiura più radicalmente l’eventualità che persino le competenze trasversali cresciute con tanto amore e tanto impegno dalle comunità educanti possano rivelarsi, per certi versi, “pseudo-competenze”, in quanto strumentalizzabili dalle fortissime seduzioni esercitate dall’intenzionalità del sistema del capitale umano. Per co-costruire futuri equi, pacifici e sostenibili, oltre a puntare ad ecosistemi educativi incentrati sulle competenze trasversali di sostenibilità e di cittadinanza globale, risulta dunque auspicabile promuovere modalità di funzionamento dell’organismo individuale e sociale secondo

“relazionalità ecosistemica”. Nella prospettiva dell’educazione come “bene comune” (Locatelli, 2018), la realizzazione della personalità unica e irripetibile di ciascuno può percorrere infinite strade, da intessere nel contesto di un sovraordinato funzionamento ottimale del singolo e della comunità, caratterizzato dal senso di interdipendenza, dall’attitudine all’ascolto attivo e dall’apertura a nuovi dinamici equilibri. Naturalmente, un ecosistema educativo cooperativo e democratico costituisce l’ideale terreno di coltura per una tale modalità di funzionamento (Baldacci, 2014, 2019, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca educativa*. Bruno Mondadori: Milano.
- Id. (2013). Un’epistemologia della ricerca educativa. In M. Baldacci, F. Frabboni (eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 43-73). UTET: Torino.
- Id. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli: Milano.
- Id. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli: Milano.
- Id. (2021). L’impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 5-16.
- Bateson G. (1976). *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi: Milano.
- Brantmeier E.J., Brantmeier N.K. (2020). *Culturally Competent Engagement. A Mindful Approach*. Information Age: Charlotte (NC).
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Laterza: Roma-Bari.
- Id. (2022). La creatività nella formazione attuale. *Nuova Secondaria*, 1, 59-61.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2017). L’ICF-CY per la certificazione delle competenze degli allievi con disabilità: una proposta metodologica nella prospettiva dell’Evidence Based Education. *Pedagogia più Didattica*, 3-1.
- Chomsky N. (2021). *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*. Penguin: London.
- Cipollone P., Sestito P. (2010). *Il capitale umano. Come far fruttare i talenti*. Il Mulino: Bologna.
- Colazzo S. (2021). Apprendimento trasformativo e innovazione sociale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 181-191.
- Colazzo S., Manfreda A. (2014). La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione. In P. Ellerani (ed.), *Intercultura come progetto pedagogico* (pp. 267-285). Pensa Multimedia: Lecce.
- Id. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell’intervento di comunità*. Armando: Roma.
- Demals T., Hyard A. (2014). Is Amartya Sen’s sustainable freedom a broader vision of

sustainability? *Ecological Economics*, 102, 33-38.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia: Firenze.

Id. (1988). *Creative democracy: The task before us*. In Id., *The Later Works 1925-1953*, vol. 14, 1939-41, ed. by J. A. Boydston (pp. 224-30). Southern Illinois Un.: Carbondale and Edwardsville (IL).

Id. (2004). *Democrazia e educazione*. Sansoni: Firenze.

Id. (2018). *Esperienza e natura (1929, seconda edizione)*. Mursia: Milano.

Fabiano A. (2021). *Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia*. *Formazione e Insegnamento*, 19-1, 179-191.

Grange T., Patera S. (2021). *La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio*. *Education Sciences & Society*, 12(2), 47-61.

International Commission on the Futures of Education [ICFE] (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Unesco: Paris.

Jonas H. (2009). *Il principio responsabilità*. Einaudi: Torino.

Judt T. (2012). *Guasto è il mondo*. Laterza: Roma-Bari.

Kolb D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs (NJ).

Lamattina V. (2021). *For a creative counterculture. The hegemonic power of (adult) education*. In AA.VV., *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, 3 voll. (vol. 1, pp. 1067-1077). Associazione "per scuola democratica": Roma.

Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation: Paris.

Locatelli R. (2018). *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*. *UNESCO Education, research and foresight: working papers*, 22, 1-17.

Lotz-Sisitka H., Wals A.E., Kronlid D., McGarry D. (2015). *Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction*. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.

Maragliano R. (2019). *Zona franca: per una scuola inclusiva del digitale*. Armando: Roma.

Michelini M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero*. FrancoAngeli: Milano.

Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino: Bologna.

OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*, https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Papa Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si' (24 maggio 2015)*. <https://www.vatican.va>.

- Id. (2020). Lettera enciclica Fratelli Tutti (3 ottobre 2020). <https://www.vatican.va>.
- Perrenoud P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia: Roma.
- Id. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Anicia: Roma.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci: Roma.
- Rychen D.S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D.S. Rychen, L.H. Salganik (eds.), *Key competencies for a successful life and well-functioning society* (pp. 63-107). Hogrefe and Huber: Cambridge (MA).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo: Bari.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori: Milano.
- Id. (2010). *L'idea di giustizia*. Mondadori: Milano.
- Slavich G.M., Zimbardo P.G. (2012). Transformational Teaching. *Educational Psychology Review*, 24-4, 569-608.
- Thich Nhat Hanh, Weare K. (2018). *Insegnanti felici cambiano il mondo*. Terra Nuova: Firenze.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli: Milano.
- Unesco (2017). *Education 2030. Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Unesco: Parigi.
- Id. (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Unesco: Parigi.
- Vitello S., Grotzer T., Shaw S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment: Cambridge.