

**Le declinazioni della sostenibilità
come proposta pedagogica:
la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni**

**The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal:
the Human Development and Capabilities Perspective**

a cura di / editor
Piergiuseppe Ellerani

With the contribution of / Con i contributi di:

Barbara Azzolari, Monica Banzato, Elisabetta Biffi, Guglielmo Borgia, Sara Bornatici, Caterina Braga, Giambattista Bufalino, Rosaria Capobianco, Cristiana Cardinali, Chiara Carletti, Diletta Chiusaroli, Francesca Coin, Chiara D'Alessio, Gabriella D'Aprile, M. Caterina De Blasis, Piergiuseppe Ellerani, Alessio Fabiano, Rosa Galelli, Galeotti Glenda, Teresa Giovinnazzi, Anita Gramigna, Silvestro Malara, Pierluigi Malavasi, Emiliana Mannese, Valerio Massimo Marcone, Daniele Morselli, Diana Olivieri, Alberto Parola, Claudio Pignalberi, Gerardo Pistillo, Debora Re, Pasquale Renna, Manuela Repetto, Maria Ricciardi, Vincenzo Salerno, Maria Marina Santi, Melania Talarico, Oscar Tiozzo Brasiola, Antonia Toto Giusi, Tiziano Vecchiato, Federico Zamengo, Emanuela Zappella

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA[†] (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hilla University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS.: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Cecilian (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS.: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE. Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE MARZO 2021



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cá Foscari, Venezia

Esperti invitati per il 2019

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, University of Malta
Prof. Miguel Beas Miranda, Università de Granada
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Prof. Antonio Borgogni, Università degli Studi di Bergamo
Dott. Alessandro Bortolotti – Università degli Studi di Bologna
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Mario Caligiuri, Università degli Studi della Calabria
Prof. Colin Calleja, University of Malta
Prof. Liberato Camilleri, University of Malta
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Prof. Andrea Ceciliani, Università di Bologna
Dott. Ferdinando Cereda, Università degli Studi di Milano "Sacro Cuore"
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Prof. Dario Colella, Università degli Studi di Foggia
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
Dott. Roberto Coppola, Università degli Studi di Enna
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Francesca D'Elia, Università degli Studi di Salerno
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom
Dott. Simone Di Gennaro, Università degli Studi di Cassino

Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe
Dott. Alfredo Di Tore, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Liliana Dozza, Università di Bolzano
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno
Prof. Ario Federici, Università di Urbino
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Prof.ssa Erika González Garcia, Università de Granada
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Dott.ssa Federica Gualdaroni, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof.ssa Axinja Hachfeld, Università di Costanza
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof. Pietro Luigi Invernizzi, Università degli Studi di Milano
Dott. Riccardo Izzo, Università degli Studi di Urbino
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Prof. Pietro Mango, Università degli Studi di Foggia
Prof.ssa Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Dott. Andrea Marcelli, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Sandrine Marvilliers, Université de La Réunion, Saint-Denis
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino
Dott.ssa Filomena Mazzeo – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Maria Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona

Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna "Kore"
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Prof. John Gregory Olley, University of North Carolina at Chapel Hill
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Karl Hans Peterlini, Università di Klagenfurt
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Prof. Salvatore Pignato, Università degli Studi di Enna
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Edi Puka, Università Europea di Tirana
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Prof.ssa Juliana E. Raffaghelli, Universitat Oberta de Catalunya
Prof. Gaetano Raiola, Università degli Studi di Salerno
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Prof. Vincenzo Salerno, Università IUSVE, Venezia
Prof. Stefano Salmeri, Università Kore di Enna
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Dott. Raffaele Scurati, Università degli Studi di Milano
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof.ssa Valentina Sharlanova, Trakia University, Stara Zagora
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Elena Tanti Burlò, University of Malta
Dott.ssa Elisa Tona, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Artemis Torres Valenzuela, University of Mexico City
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Dott.ssa Patrizia Tortella, Università di Verona
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof.ssa Manuela Valentini, Università degli Studi di Urbino
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof.ssa Beate Weyland, Università degli Studi di Bolzano
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.

- 7 **Editoriale / Editor's note**
 by **Piergiuseppe Ellerani**
 Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni / *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: the Human Development and Capabilities Perspective*

L'INCONTRO DELLE SOSTENIBILITÀ / AT THE CROSSROADS OF SUSTAINABILITY

- 13 **Pierluigi Malavasi**
 Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica *Laudato si'* / *What does it mean to learn? 20 questions about education, sustainable development and the encyclical Laudato si'*
- 24 **Emiliana Mannese**
 La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace / *Pedagogy as a science of the border: between innovation, sustainability, and effective orientation*
- 31 **Alberto Parola**
 Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica / *Educational research, learning and media to the test of methodological evolution*
- 48 **Elisabetta Biffi**
 Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia: contributi e sfide dalla ricerca educativa / *Reflecting on sustainability in pandemic times: contributions and challenges from educational research*
- 60 **Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile**
Heirs to the future. Towards a new pedagogical culture of human development and sustainability / *Eredi di futuro*. Per una nuova cultura pedagogica dello sviluppo umano e della sostenibilità
- 72 **Anita Gramigna**
 La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin / *The relationship between nature and culture in the educational anthropology of Edgar Morin*
- 84 **Daniele Morselli, Piergiuseppe Ellerani**
 Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa / *The study of agency according to the Capability Approach in qualitative research paradigms*
- 98 **Vincenzo Salerno**
 Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum / *Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions* / *Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions*
- 113 **Rosa Gallelli, Pasquale Renna**
 Promuovere la salute e il benessere dei soggetti immigrati in Europa: prospettive pedagogiche e didattiche trasformative. Il caso del Progetto Erasmus + "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences" / *Promoting the health and wellbeing of migrants in Europe: pedagogical and didactic transformative perspectives. The case of the Erasmus+ Project "APELE. Accreditation of Prior Experiential Learning Experiences"*
- 128 **Oscar Tiozzo Brasiola, Tiziano Vecchiato, Marina Santi**
 Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano / *Edu-care: the pandemic as a generative educational opportunity for human development*

- 136 **Monica Banzato, Francesca Coin**
Ideologie e ricerca in educazione ambientale: credenze, approcci educativi e metodi di ricerca / *Ideologies and research in environmental education: Beliefs, educational approaches and research methods*
- 151 **Chiara D'Alessio**
Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi / *Empathy and emotional intelligence for socio-emotional sustainability: From theory to practice*
- 161 **Glenda Galeotti**
Heritage Education e competenze per lo sviluppo sostenibile. La sperimentazione in Casentino e Valtiberina della Strategia Nazionale delle Aree interne / *Heritage Education and skills for sustainable development: The experimentation in Casentino and Valtiberina as part of the National Strategy for Internal Areas*
- 169 **Federico Zamengo**
Lo sviluppo di comunità e le sue rappresentazioni. Una ricerca qualitativa nel territorio della provincia di Cuneo / *Community development and its representations: A qualitative research in the province of Cuneo*

SOSTENIBILITÀ: DAI PARADIGMI ALLE ESPERIENZE / SUSTAINABILITY: FROM PARADIGMS TO EXPERIENCE

- 179 **Alessio Fabiano**
Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale / *A New Educational Paradigm during the Pandemic: Human Development between Capability Approach and Information Technology*
- 192 **Diletta Chiusaroli**
Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione: l'importanza delle sinergie educative nell'era pandemica e post-pandemica / *Disability, overcoming educational poverty and inclusion: the importance of educational synergies in the pandemic and post-pandemic era*
- 199 **Valerio Massimo Marcone**
Ripensare contesti educativi capacitanti per promuovere lo sviluppo sostenibile / *Rethinking enabling educational contexts to promote sustainable development*
- 210 **Silvestro Malara**
A scuola di Scoutismo: la mediazione del gioco per l'autoeducazione / *At the school of Scouting: the mediation of the game for self-education*
- 219 **Chiara Carletti**
Pensare e Agire nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria / *Thinking and Agency in the post-pandemic era: Pedagogical proposals for sustainable human development and the construction of planetary citizenship*
- 229 **Maria Ricciardi**
Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento / *Sustainability Education: policies, theories and practices for the development of soft skills and guidance*
- 239 **Manuela Repetto, Melania Talarico**
Digital storytelling e civic engagement nella formazione permanente / *Digital storytelling and civic engagement in lifelong learning*
- 252 **Rosaria Capobianco**
Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC) / *For quality, equitable and inclusive education: Sustainability in the transversal teaching of Civic Education*
- 266 **Barbara Azzolari, Emanuela Zappella**
"Home page: perché la casa è una pagina tutta da scrivere": analisi di un'esperienza pilota di convivenza tra giovani con e senza disabilità / *"Home page: because home is a page to be written": Analysis of a pilot experience of coexistence between young people with and without disabilities*

- 274 **Gerardo Pistillo**
Per una pedagogia meditativa. Il corpo in ascolto e la cura di sé / *For a meditative pedagogy: The listening body and self-care*

SOSTENIBILITÀ E CAMBIAMENTI EDUCATIVI POST-PANDEMIA / SUSTAINABILITY AND POST-PANDEMIC EDUCATIONAL CHANGE

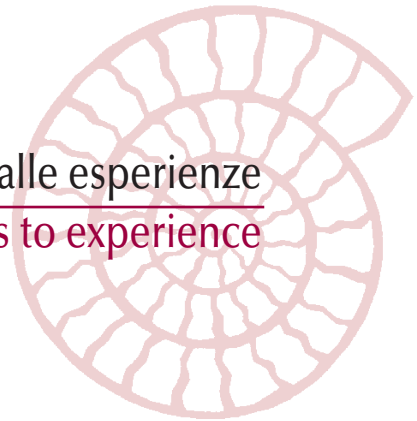
- 282 **Claudio Pignalberi**
Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di “rinascita” ai tempi del Covid-19 / *Promoting learning experiences on the ground: Sustainability and resilience as an engine of “rebirth” in the time of Covid-19*
- 296 **Diana Olivieri, Cristiana Cardinali**
Il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza / *The path of transformation towards the new “normal” in the time of Covid-19: from the pedagogy of vulnerability to the pedagogy of resilience*
- 316 **Caterina Braga**
Pedagogia, sostenibilità e crisi: riflessione su una ricerca in ottica di genere al tempo del Covid-19 / *Education, sustainability, and crisis: Considerations on a gender-based research in times of Covid-19*
- 325 **Sara Bornatici**
Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un’interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid-19 / *Pedagogy, climate change adaptation, educational frailty: An interpretation of sustainable development at the time of Covid-19*
- 334 **Teresa Giovanazzi**
Generare sostenibilità ai tempi del COVID-19. Progettualità educativa, nuove generazioni / *Generating sustainability in the time of COVID-19. Educational planning, new generations*
- 343 **Deborah Re**
La percezione definisce la prospettiva. Saggio sullo sviluppo di approcci capacitanti e trasformativi nella dimensione uomo-contesto / *Perception defines perspective: Essay on the development of capacitating and transformative approaches in the human-context dimension*
- 352 **Maria Caterina De Blasis**
La *koinè* della sostenibilità per l’educazione post-Covid-19 / *The koinè of sustainability for post-Covid-19 education*

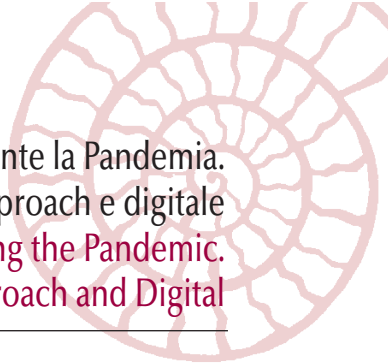
RECENSIONI / BOOK REVIEWS

- 361 **Giusi Antonia Toto**
Isabella Liodice, *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*
- 365 **Guglielmo Borgia**
Anita Gramigna, *Evoluzione e formazione nel pensiero di Teilhard De Chardin. Lo specifico educativo*

COLLABORATORI / COLLABORATORI

Sostenibilità: dai paradigmi alle esperienze
Sustainability: from paradigms to experience





Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia.
Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale
A New Educational Paradigm during the Pandemic.
Human Development between Capability Approach and Digital

Alessio Fabiano

Università degli Studi della Basilicata – alessio.fabiano@unibas.it

ABSTRACT

The educational changes in our global society during the Pandemia, mediated by the digital, lead to a reflection on the possibility to construct a new educational paradigm. Concepts such as freedom, well-being, education and citizenship are deeply modified by a life that is always connected, in balance between virtuality and reality, between analog and digital. Rethinking these categories means elaborating new learning experiences in formal, non-formal and informal educational contexts. What kind of educational challenge does the twenty-first century teacher have to face? In this paper I will try to reflect on the importance of digital citizenship during Pandemia, the concept of the human development between the Capability Approach and digital, to define a cultural project for the teachers education in the contemporary Pandemia, fundamental in order to improve inclusive school and society

Le trasformazioni in atto nella nostra società globale, mediate dal digitale nella attuale drammatica situazione pandemica, spingono ad una riflessione sulla possibilità di costruire un nuovo paradigma educativo. Concetti come libertà, benessere, educazione e cittadinanza sono profondamente modificati da un vivere sempre connessi in equilibrio tra virtualità e realtà, tra analogico e digitale. Ripensare queste categorie nella società globale e digitale al tempo della Pandemia significa individuare ed elaborare nuovi modelli di insegnamento-apprendimento in contesti formali, non formali ed informali. Quale sfida educativa deve affrontare l'insegnante del XXI secolo in questa nuova situazione?

In questo breve contributo cercherò di riflettere sull'importanza della cittadinanza digitale espressa dal concetto di sviluppo umano tra *Capability Approach* e digitale anche nella direzione tracciata dall'Agenda 2030, per la definizione di una formazione degli insegnanti nell'ambito della situazione Pandemica contemporanea fondamentale per una scuola e una società inclusive.

KEYWORDS

Digital Citizenship; Capability Approach and Digital; Teachers Education. Cittadinanza Digitale; CA e Digitale; Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

La società globale digitale e economica contemporanea è stata messa in discussione dall'attuale situazione pandemica. Questa incerta e ancora misteriosa situazione sta generando nelle persone, nelle istituzioni nazionali e internazionali e nella riflessione culturale interrogativi a cui è difficile dare risposta. È abbastanza evidente, però, che la sfida che la Pandemia sta proponendo è culturale e, direi, educativa. È necessario, cioè, in un contesto così complesso e ancora non definito che la ricerca pedagogico-didattica ponga alcune questioni fondamentali da sviluppare. Ritengo che una pista di ricerca, del resto già esplorata in ambito educativo da significativi contributi (Santi, 2019; Alessandrini, 2019), che analizzi la questione del Capability Approach in relazione alla dimensione del digitale durante la Pandemia potrebbe chiarire alcuni aspetti fondamentali per un nuovo paradigma educativo che definisca una formazione alla cittadinanza digitale per una scuola autenticamente inclusiva.

Per sviluppare una tematica così complessa, avvierò la mia riflessione analizzando tre nodi epistemologicamente cruciali e strettamente interconnessi: il significato e la centralità di cittadinanza digitale durante il periodo della Pandemia, il concetto di sviluppo umano espresso dal rapporto tra il Capability Approach e la categoria epistemologica del digitale, la nuova sfida educativa della formazione degli insegnanti per promuovere, alla luce di questi cambiamenti, una scuola e una società inclusive.

1. La questione epistemologica della cittadinanza digitale nel nuovo mondo della Pandemia

Gli ultimi mesi sono stati segnati da profondi cambiamenti. Incertezza, paura e rischio hanno trovato posto sempre di più nell'immaginario individuale e collettivo nelle persone che hanno dovuto modificare il proprio stile di vita in ragione della Pandemia. Il sistema educativo ha subito l'impatto della Pandemia e ha dovuto e sta affrontando una nuova sfida educativa chiamata Dad (Didattica a Distanza) e Did. Il sistema scolastico era organizzato per affrontare questa impreveduta situazione emergenziale? Ancora è presto per affermarlo con chiarezza, anche se ormai da anni si parla di processi di innovazione tecnologica e didattica della scuola. Una questione è chiara: la scuola ha il compito di accogliere le sfide educative della società contemporanea e ha il dovere culturale e istituzionale di riflettere sulle trasformazioni in atto, dedicando particolare attenzione alla crisi dei sistemi educativi. "La crisi dell'educazione deve essere concepita nella sua propria complessità, che rinvia alla crisi della complessità sociale e umana, crisi che essa traduce e aggrava. Ma è l'educazione stessa che potrebbe apportare, se solo trovasse le forze rigeneratrici, il suo contributo specifico alla rigenerazione sociale e umana. Un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino" (Morin, 2015, pp. 46-47).

Sulla crisi dei sistemi educativi e sul rilancio della scuola intesa come *laboratorio di democrazia*, il sistema politico globale, europeo e nazionale ha dedicato molta attenzione, anche se l'idea predominante è quella di una scuola basata sul paradigma epistemologico di un *pervasive assessment regime* e orientata a formare per il lavoro nella società contemporanea, suscitando numerose critiche che individuano in questo modello di scuola, una scuola-azienda, che riproduce le divisioni e le disuguaglianze sociali e non forma alla cittadinanza e alla solidarietà.

È necessario far emergere, perciò, una nuova immagine di scuola che sia il punto di riferimento di una nuova dimensione della cittadinanza democratica (Baldacci, 2014). Essere cittadini e, ancor di più, esercitare la cittadinanza significa acquisire valori, competenze, qualità che a partire dalla partecipazione, dall'accoglienza, dalla cura, dal senso di responsabilità rimandano a categorie proprie del pensiero pedagogico.

La cittadinanza condivide con la pedagogia la stessa dimensione: quella teorica, e quella pratico-progettuale. Esercitare la cittadinanza implica, in prima istanza, la consapevolezza di formarsi alle specifiche dimensioni della comunità in cui le persone vivono e lavorano: "non solo diritti ma anche responsabilità, dove la dimensione della responsabilità indica il dovere di prendersi cura del bene comune e di rispettare regole, norme e leggi ricavate dai principi costituzionali su cui si fondano le democrazie moderne" (De Luca, 2008, p. 108) e, in secondo luogo, essere parte integrante di una comunità, sentire il senso di appartenenza, riconoscersi nell'altro, lavorare per un progetto comune "glocale", secondo l'intuizione originaria di Ralf Dahrendorf (2003) sviluppata in numerose direzioni di ricerca.

La *conditio sine qua non* affinché si possa realizzare una collaborazione costante tra pedagogia e democrazia, come elementi indispensabili per la costruzione di processi democratici sta nell'assunzione da parte della pedagogia di orientare il processo politico come già un testo di Piero Bertolini ci suggeriva lucidamente all'inizio di questo secolo (Bertolini, 2003).

La sfida della pedagogia risiede, quindi, nella possibilità di trovare reti valoriali e di confronto affinché l'attuale senso di smarrimento, la solitudine caratteristica del cittadino globale, le nuove emergenze sociali quali un individualismo disgregatore, l'odio razziale, le disparità di genere, le varie dimensioni della violenza diventino uno stimolo e non un ostacolo attraverso cui costruire un progetto educativo che sia in grado di ri-portare la persona al centro delle relazioni educative, per definire un nuovo umanesimo educativo. Tale condizione può avvenire soltanto se il soggetto – persona che si sente parte di una comunità, cooperi per la costruzione di una nuova paideia condivisa, in grado di sostenere e alimentare orizzonti di umanizzazione e scelte formative e politiche connotate di senso e di responsabilità.

Nell'attuale società complessa e globalizzata, in cui l'incontro, il dialogo, la partecipazione hanno caratteristiche diverse rispetto al passato, in quanto l'utilizzo della Rete ha generato uno "stare insieme" diverso tra le persone e in cui la situazione pandemica sta proponendo nuove possibilità di insegnamento-apprendimento che possano andare al di là della situazione emergenziale, la questione epistemologica della cittadinanza si pone come un problema di formazione alla distanza e al digitale in modo da potere andare al di là dell'esperienza emergenziale come un dispositivo innovativo da definire meglio, (Rivoltella, 2015) e come un modo di chiarire il senso della connettività sociale (Lèvi, 2019; De Kerchove, 2020) in rapporto ai problemi dell'esercizio dei diritti politici e sociali e della privacy.

La risposta, in questa prospettiva, potrebbe risiedere nell'attuazione di un paradigma educativo in grado di accogliere ed esplicitare le sfide del contemporaneo specialmente durante la dura e ancora misteriosa prova della Pandemia, rinnovando il senso di umanità, risvegliando le aspirazioni e i progetti di vita degli esseri umani, attraverso una formazione integrale della persona. "Il fine dello sviluppo globale, proprio come il fine di una buona politica nazionale è mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro po-

tenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana". (Nussbaum, 2012, p.175)

È necessario quindi, un ripensamento della formazione delle persone, alla luce delle trasformazioni in atto, una ricollocazione del soggetto al centro del progetto pedagogico che, attraverso la formazione, possa riappropriarsi di categorie quali la comunicazione, l'apertura verso l'altro attraverso il confronto e la continua costruzione "transazionale" di valori come direbbe John Dewey, che si esplica nel recupero del senso di umanità e socialità della persona, che conferisce senso alla sua vita solo in relazione agli altri, Educazione e formazione hanno una funzione determinante per l'esercizio della cittadinanza. Infatti, esercitare la cittadinanza significa intraprendere un percorso di chiara espressione di un pensiero critico e di una chiara assunzione di responsabilità nei confronti di sé stessi e degli altri. "Non ci si può limitare a quella che nella letteratura internazionale è stata definita una *education about citizenship*. Educare su equivale a limitarsi a fornire conoscenze e comprensione del funzionamento della società dal punto di vista sociale, civico e politico. Elaborare una *education through citizenship* (attraverso) e soprattutto una *education for citizenship* (per) significa, invece, promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della scuola e della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità" (Santerini, 2010, p. 6).

Esercitare attivamente la cittadinanza all'interno delle nuove dimensioni formative che la categoria epistemologica del digitale offre, dunque, significa dare valore ad una formazione critica e flessibile che tenga conto della complessità dei sistemi sociali, economici e digitali del nostro tempo. Educare *per* e *attraverso* la cittadinanza significa risvegliare le coscienze umane anche e soprattutto in relazione alle nuove forme di partecipazione sociale, di convivenza civile e interesse alla politica dettate da nuove modalità di gestione della cosa pubblica alla luce dei cambiamenti dovuti alla presenza della Rete e dei Social.

Proprio per questo motivo il concetto di cittadinanza si è trasformato in *digital citizenship*, intesa come capacità e competenza da parte dei soggetti di partecipare attivamente alla società attraverso la Rete. Tale partecipazione presuppone non solo competenze specifiche sull'utilizzo del digitale, ma anche e soprattutto un senso di responsabilità tale da poter esercitare la competenza digitale attraverso la *saggezza digitale* (Prensky, 2013). La cittadinanza digitale si esplica per e attraverso la Rete ed è un diritto inalienabile. "L'apertura verso un diritto a Internet rafforza indirettamente, ma in modo evidente, il principio di neutralità della rete e la considerazione della conoscenza in rete come bene comune, al quale deve essere sempre possibile l'accesso. Per questo è necessario affermare una responsabilità pubblica nel garantire quella che deve ormai essere considerata una componente della cittadinanza, dunque una precondizione della stessa democrazia" (Rodotà, 2014, p. 61).

Sulla competenza in materia di cittadinanza e nello specifico di cittadinanza digitale, mi sembra il caso di accennare qualcosa sulla recente legge 92/2019 che, di fatto, decreta il *ritorno* dell'educazione civica nelle istituzioni scolastiche in modo più articolato e complesso. Tale norma, in aderenza agli obiettivi prefissati nell'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile (<https://epale.ec.europa.eu/>, 2019), approvata il 25 settembre del 2015 dalle Nazioni Unite, prevede in sostanza la formazione degli studenti in materia di competenze di cittadinanza e, all'art. 5 si sofferma sull'educazione alla cittadinanza digitale, quale strumento per esercitare i propri diritti- doveri attraverso la Rete.

Esercitare la cittadinanza anche attraverso la Rete ci impone, anche in rela-

zione alla suddetta normativa, di ripensare al digitale come opportunità. L'attenzione rivolta ai luoghi della formazione e dell'educazione ci permette di avanzare l'ipotesi che l'idea di una *scuola democratica e inclusiva* non sia una utopia ma, attraverso l'impegno e la realizzazione di un progetto pedagogico chiaro e condiviso, la scuola possa continuare ad essere una comunità nella quale la democrazia prende forma come possibilità, secondo l'idea del modello didattico dell'UDL, per garantire in modo equo a tutti la possibilità di sviluppare le proprie "potenzialità inesprese", le "embedded powers" che costituiscono l'ideale regolativo a cui deve tendere la scuola inclusiva. Ne emerge una rivisitazione dell'intero paradigma educativo, che deve essere finalizzato alla formazione ai valori della politica e della cittadinanza, come del resto la normativa di riferimento della scuola dell'autonomia invita a realizzare epistemologicamente nell'idea di garantire a tutti il successo formativo. In questa prospettiva le *Indicazioni Nazionali* del 2012 aggiornate al 2018 affermano in modo chiaro: *"È compito peculiare [della scuola] porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva [...]. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana [...]"* (www.indicazioninazionali.it, 2019).

La questione della cittadinanza e, in particolare, della cittadinanza digitale diventano, quindi, il luogo di riflessione epistemologica su cui progettare un nuovo paradigma educativo nella contemporaneità orientata dalla tragica esperienza della Pandemia. Ma quale può essere il significato epistemologico della cittadinanza digitale in una società globale e digitale durante la Pandemia? La questione del *Capability Approach* legato alle dimensioni formative del digitale potrebbe offrire ulteriori spunti di riflessione.

2. Lo sviluppo umano tra *Capability Approach* e digitale.

La questione dello sviluppo umano che il CA ha determinato e sta determinando nell'ambito del dibattito contemporaneo è estremamente significativo specialmente durante la Pandemia. Una *mission* così complessa va perseguita nella consapevolezza che ampliare le libertà sostanziali e creare emancipazione per dare fondamento alla democrazia deve avere precedenza rispetto allo sviluppo di semplici competenze volte alla formazione di cittadini non dotati di pensiero critico.

L'attenzione del progetto formativo di una scuola globale deve essere rivolto alla costruzione di percorsi efficaci, orientati a conciliare i saperi disciplinari con l'educazione alla cittadinanza democratica al fine di progettare lo *sviluppo umano*, facendo leva sulla convergenza tra sistemi d'istruzione, formazione e senso della società umana. (Baldacci, 2014, p. 58).

Il concetto di Sviluppo Umano è molto complesso, se non controverso, ma, come è abbastanza noto, ha il suo punto di riferimento, in particolare, nelle tradizioni scientifiche di Amartya, Sen premio Nobel per l'economia del 1998, e di Martha Nussbaum.

Secondo Sen le capacità degli individui sono date dalla combinazione di due fattori definiti dall'economista indiano funzionamento (*functioning*), che essenzialmente consiste in ciò che l'essere umano progetta e le conseguenti capacità (*capability*) ovvero facoltà di concretizzare il funzionamento.

Il concetto viene così spiegato da Sen: "si può pensare che la vita consista di un insieme di funzionamenti composti di stati di essere e di fare. La tesi di fondo è che i funzionamenti siano costitutivi dell'essere di una persona, e che una valutazione dello star bene debba prendere la forma di un giudizio su tali elementi costitutivi. Strettamente legata alla nozione di funzionamenti è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che la persona può acquisire" (Sen, 2000, pp. 63-64).

Secondo Sen (2001, p. 41) lo sviluppo di una Nazione non può essere ridotto solo all'asticella dell'economia ma, al contrario, deve: "essere visto in termini d'espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani" poiché continua Sen (2001, p. 78) "la capacità di una persona è la sua libertà sostanziale". Promuovere lo sviluppo della persona, per Sen (2001, p. 80) migliorerebbe la società e darebbe senso alla democrazia, in quanto attraverso lo sviluppo delle libertà sostanziali, intendendo con queste le capacità, le persone sono in grado di "scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore".

Per tale ragione, l'economista focalizza l'attenzione sulla necessità di far leva su un progetto educativo che possa migliorare la qualità dei processi di formazione sostenendo in tal senso che: "se l'istruzione rende un individuo più efficiente come produttore di merci, questa è, chiaramente, una crescita del capitale umano. Ciò può far aumentare il valore economico della produzione della persona che è stata istruita, e quindi anche il suo reddito. Ma l'essere istruiti può dare dei benefici anche a reddito invariato – nel leggere, nel comunicare, nel discutere- in quanto si è in grado di scegliere con maggiore cognizione di causa, in quanto si è presi più sul serio degli altri, e così via; dunque i benefici vanno al di là del ruolo di capitale umano nella produzione di merci" (Sen, 2001, p. 293).

Martha Nussbaum (2012, pp. 39-40), riprende il concetto di capacitazione (*capability*) proposto da Sen, rielaborando e suddividendo tali capacità in tre gruppi: quelle innate, le interne e le capacità combinate che di fatto corrispondono alle *capabilities*, suddividendo tali capacità in dieci categorie. "Essendo noto e ampiamente condiviso il compito del governo (cioè, rendere le persone in grado di vivere un'esistenza dignitosa e sufficientemente fiorente), ne consegue che un buon ordinamento politico deve garantire a tutti i cittadini almeno la seguente soglia di dieci capacità centrali:

- *Vita*. Avere la possibilità di vivere fino alla fine una vita di normale durata; di non morire prematuramente, o prima che la propria vita sia limitata in modo tale da risultare indegna di essere vissuta.
- *Salute fisica*. Poter godere di buona salute, compresa una sana riproduzione; poter essere adeguatamente nutriti e avere un'abitazione adeguata.
- *Integrità fisica*. Essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all'altro; di essere protetti contro aggressioni, comprese la violenza sessuale e la violenza domestica; di avere la possibilità di godere del piacere sessuale e di scelta in campo riproduttivo.
- *Sensi*. Immaginazione e pensiero. Poter usare i propri sensi, poter immaginare pensare, ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica, elementare e formazione scientifica, ma

- nient'affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza e la produzione di opere auto-espressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto sia al discorso politico che artistico, nonché della libertà di culto. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili.
- *Sentimenti*. Poter provare attaccamento per persone e cose oltre che per noi stessi; poter amare coloro che ci amano e che si curano di noi, poter soffrire per la loro assenza; in generale, amare, soffrire, provare desiderio, gratitudine e ira giustificata. Non vedere il proprio sviluppo emotivo distrutto da ansie e paure (sostenere questa capacità significa sostenere forme di associazione umana che si possono rivelare cruciali per lo sviluppo).
 - *Ragion pratica*. Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa).
 - *Appartenenza*. a) Poter vivere con gli altri e per altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri essere umani; impegnarsi in varie forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la condizione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere istituzioni che fondano e alimentano tali forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica). b) Disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica la tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale,
 - *Altre specie*. Essere in grado di vivere in relazione con gli animali, le piante e con il mondo della natura, avendone cura.
 - *Gioco*. Poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
 - *Controllo del proprio ambiente*. a) Politico. Poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche che governano la propria vita; godere del diritto di partecipazione politica, delle garanzie di libertà di parola e associazione. b) Materiale. Essere in grado di avere proprietà (sia terra che beni mobili) e godere di diritto di proprietà in modo uguale agli altri; avere diritto di cercare lavoro alla pari degli altri; essere garantiti da perquisizioni o arresti non autorizzati. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, esercitando la ragion pratica e stabilendo un rapporto significativo di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori”.

La schematizzazione proposta dalla Nussbaum è stata utilizzata nell'ambito dell'*Human Development* facente parte del Rapporto sullo Sviluppo Umano (2010) elaborato dall'ONU con lo scopo di garantire e far fronte al benessere dei cittadini. All'interno di questo documento centrale è sottolineata l'importanza dello sviluppo umano. “In ogni fase della crescita economica è necessario assicurare alle persone la possibilità di condurre una vita lunga e in buona salute, di essere autonome dal punto di vista culturale e di avere accesso alle risorse necessarie per condurre uno stile di vita decente” (ONU, 2010).

Le dieci capacità a cui si riferisce la filosofa denotano una particolare attenzione alla persona sia in termini di esplicitazione propria del suo essere nel mondo, sia in termini di partecipazione alla costruzione della società. Come si può percepire, l'approccio proposto dalla Nussbaum, al contrario delle teorie sul capitale umano che considerano l'uomo uno strumento per il conseguimento del benessere soprattutto economico, riprende il principio kantiano secondo cui l'essere

umano va sempre visto come fine e non mezzo. Infatti, la filosofa sostiene che: “l’approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno” (Nussbaum, 2012, p. 26).

La Nussbaum (2012, p. 98) nei suoi lavori rivendica tale tipo di approccio per far sì che ciascun essere umano possa vivere in pienezza secondo le proprie capacità, portando avanti, contrariamente alle politiche sul capitale umano, un inedito imperativo morale: “Ogni società dovrebbe evidenziare i tipi di svantaggio più nocivi e investire le scarse risorse a disposizione per cercare di rimuoverli, come priorità assoluta. Spesso questi svantaggi sono conseguenza di emarginazione, stigma e altre forme di impotenza in termini di gruppo, e in tal senso la società potrebbe adottare rimedi in termini di gruppo, anche se lo scopo deve sempre essere il pieno potenziamento di ogni individuo”. Il modello proposto dalla Nussbaum (2006, p. 39). ci impone di riflettere sulla necessità di invertire la rotta, di puntare su un progetto pedagogico che sia in grado di dare delle risposte efficaci alle questioni educative. Alla complessità e, conseguentemente, al senso di smarrimento e solitudine che scandiscono il tempo che viviamo, va contrapposta una visione d’insieme che riporti l’attenzione sull’essere umano nella sua totalità, coltivando l’essenza propria dell’*humanitas*. “I cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire sé stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento. Coltivare l’umanità in un mondo complesso e interdipendente significa comprendere come i bisogni e gli scopi comuni vengono realizzati in modo diverso in circostanze diverse” (Nussbaum, 2006, p. 39).

La questione epistemologica dello sviluppo umano è molto complessa e ancora da chiarire. Lo sviluppo umano è una categoria che si riannoda anche alla tradizione costituzionale americana del “diritto alla felicità”, “the pursuit of happiness”, ed esprime in modo chiaro

un principio pedagogico-didattico centrale: la possibilità di realizzare le proprie potenzialità inesprese, il proprio talento all’interno della situazione educativa sia nella scuola, ma anche nella famiglia e, in modo più ampio nell’apprendimento permanente (Margiotta, 2015).

È un concetto, questo, che rappresenta un nodo fondamentale che ha avuto e continua ad avere enormi ricadute nel dibattito scientifico pedagogico e didattico contemporaneo. Basti pensare al concetto di “funzionamento umano” nodo centrale della classificazione ICF e della progettazione educativa didattica delle persone con disabilità (D’Alonzo, 2017; Cottini, 2017; Pavone, 2015; Ianes, 2019; Chiappetta Cajola, 2019), ma anche al complesso discorso sul pensiero critico (Lippman, 2018) erede della tradizione deweyana e della scuola come comunità di pratica (Mezirow, 2003)

Il concetto di sviluppo umano, in altri termini, è il nodo epistemologico su cui la riflessione sulla formazione umana si salda con la definizione di cittadinanza educativa anche in una prospettiva universale ed è un concetto che ricomprende in sé una dimensione pedagogica e una più specificamente didattica. Lo sviluppo umano inevitabilmente si lega o, meglio, si “ibrida” fecondamente con la categoria del digitale in una duplice prospettiva. Innanzitutto, lo sviluppo umano esprime una forma di cittadinanza in relazione alle regole da acquisire e la competenza digitale diventa sicuramente l’elemento trasversale che lega lo sviluppo umano a tutte le altre competenze. Lo sviluppo umano ha bisogno del digitale proprio per “mobilitare le risorse” secondo la definizione di Le Boterf (2008) e adattare a

quelle che sono le caratteristiche della vita sociale (Perrenoud, 2004). Ma il digitale serve per costruire quel senso di comunità virtuale tramite la Rete e i social, quel senso di connettività che rappresenta la prospettiva più significativa da definire per una cittadinanza o una specifica cittadinanza digitale (Kirkpatrick, 2011).

In altri termini, il *Capability Approach* legato al digitale può rappresentare il significato profondo di una competenza del funzionamento umano, una competenza trasversale che lega le competenze precedenti e definisce il senso di una cittadinanza digitale. È proprio in questa nuova prospettiva che la formazione degli insegnanti può offrire nella specifica situazione della Pandemia un nuovo paradigma educativo che chiarisca il senso di una nuova prospettiva della scuola inclusiva.

3. Un insegnante “on life”, progettista dell’equilibrio formativo tra analogico e digitale per un nuovo paradigma educativo

Nella società della conoscenza dove tutto ormai è pervaso dal digitale come categoria epistemologica che ricomprende le varie dimensioni della Rete e le specifiche sfumature dei social con i vantaggi e i rischi che questi presentano per la formazione delle nuove generazioni, non resta che puntare sul rilancio di una scuola che possa essere al passo con il tempo in cui viviamo e possa confrontarsi soprattutto con la situazione pandemica che sicuramente orienterà diverse scelte di politica scolastica e educativa nei prossimi anni.

La figura dell’insegnante all’interno della scuola dell’autonomia diventa una categoria pedagogica e didattica fondamentale su cui ipotizzare un possibile nuovo paradigma educativo. (Mulè, 2019)

Per far sì che ciò avvenga dobbiamo ripensare il ruolo e la funzione di un’insegnante che deve diventare, nella “società liquida” e dell’incertezza e del “rischio”, progettista dell’equilibrio formativo tra *governance* e didattica, tra reale e virtuale, tra analogico e digitale.

La scuola, essendo l’agenzia intenzionalmente formativa per eccellenza, ha il compito di preparare le nuove generazioni ad essere cittadini consapevoli adeguandosi ai cambiamenti imposti dalla globalizzazione. Per dare adeguate e significative risposte a questa nuova *mission* l’approccio trasmissivo di gentiliana memoria deve lasciare spazio ad un approccio nuovo, innovativo, che non trascuri l’aspetto deontologico dell’azione didattica e che proponga l’insegnante come un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni bambina/o, alunna/o, studentessa/te nella sua unicità e irripetibilità (Spadafora, 2018).

Ovviamente l’azione didattica dell’insegnante deve fare riferimento al profondo legame con la tecnologia didattica e con il digitale evidenziando con chiarezza proprio nel tempo della Pandemia come questo legame debba costituire una nuova alleanza sistematica del sistema formativo. Non deve essere una particolare situazione già ipotizzata diversi anni fa in un interessante testo sui comportamenti formativi post-umani (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) o una specifica situazione sul rapporto tra l’umano e il digitale (Rivoltella, Rossi, 2019). Tale rapidità con cui si susseguono cambiamenti di sistema ci impone durante la Pandemia un ripensamento altrettanto cogente dei sistemi educativi tradizionali, che risultano essere ad oggi non più adatti a rispondere alle sfide educative del quotidiano che “vede emergere una soggettività inquieta che non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della paideia, che si apre ad una molteplicità di esperienze destinate a dilatarne gli orizzonti e che rivendica il diritto della libera ri-

cerca, alla emancipazione metafisica del passato [...] la paideia classica, fondata sugli studi liberali e disinteressati, declina per cedere il posto a nuove visioni del mondo, a nuovi valori ed ad inedite modalità di vivere, organizzarsi, conoscere ed apprendere". (Burza, 1999, p. 130)

Le dinamiche generali, che pervadono la società globale economica e digitale contemporanea, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano un vero e proprio mutamento antropologico che pone la persona in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica.

Il continuo essere alla ricerca di qualcosa di nuovo induce i giovani del nostro tempo a vivere un senso di perenne solitudine. Come afferma Bauman (2007, p. 88), ciò accade nonostante la dinamicità intrinseca alla vita stessa in quanto l'orizzonte etico-valoriale di riferimento si presenta come una ruota in movimento preda del relativismo valoriale e della liquidità dei valori che non riescono a definire specifici orizzonti di riferimento e di senso.

Stiamo assistendo ad un fenomeno centrale per comprendere le istanze formative della contemporaneità, quello della *folla solitaria* (Riesman, 1956). La tecnologia digitale, infatti, ha consentito a persone molto lontane di mettersi in contatto e stringere legami, ma allo stesso tempo l'uso incontrollato e poco guidato di queste strumentazioni ha generato una dimensione di totale incertezza e smarrimento, dematerializzando la dimensione temporale ponendo la persona in una dimensione presentificata perennemente e profondamente angosciata per la propria sopravvivenza in seguito alla situazione pandemica (Bauman, 2007, p. 37).

Tutto ciò innegabilmente ci impone di ripensare l'educazione alla luce delle trasformazioni tecnologiche, digitali e pandemiche. Trasformazioni che chiaramente non hanno modificato solo i processi economici e produttivi di uno Stato o del sistema economico globale, ma hanno generato una vera e propria trasformazione della vita quotidiana di ogni singola persona nell'ambito della connettività sociale (De Kerchove, Rossignaud, 2020).

Le scienze dell'educazione e in particolare l'azione didattica non possono procedere a tentoni nella ricerca di un progetto educativo adatto alle nuove esigenze che la società della post-complessità ci impone, ma vi è la necessità di una nuova pianificazione formativa che si fondi su una *vision* contemporanea durante la Pandemia.

Innanzitutto, è necessario ripensare la categoria della formazione in una prospettiva ancora più avanzata rispetto all'idea di postmodernità. "Formare il soggetto postmoderno significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle un po' come i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali a cominciare dalla progettazione di sé" (Cambi, 2000).

Nell'attuale società della conoscenza il sistema politico europeo e italiano punta tutto sullo sviluppo di competenze flessibili e adattabili ai continui mutamenti in atto, le così dette *life skills*, che dovrebbero permettere al cittadino contemporaneo di districarsi, attraverso l'acquisizione di queste competenze, in una società pervasa dal continuo cambiamento (Benadusi, Molina, 2018).

Questo "paracadute" ravvisabile nella competenza, dovrebbe essere trasferito anche ai sistemi d'istruzione, processo ancora in atto, che prevede un ribaltamento dell'organizzazione scolastica dall'acquisizione di conoscenze al conseguimento di competenze per lo sviluppo del *capitale umano* (G. Becker premio Nobel per l'economia 1992). Senza volere entrare nel dibattito politico attuale, il

paradigma del capitale umano abbraccia una visione della scuola aziendalistica, con il compito di formare produttori competenti, a vantaggio della competitività delle imprese e dello sviluppo economico. A questo paradigma, attualmente prevalente, si contrappone quello dello *sviluppo umano*, che muove le sue convinzioni da una visione olistica della formazione, ma anche attenta alle dimensioni dell'imperfezione che rappresentano nella problematica della didattica un elemento centrale di riferimento (Montalcini, 2013).

In tale accezione il sapere didattico è orientato alla riflessione sulla persona nei suoi molteplici aspetti promuovendo un'idea di scuola che non segua i dettami della moda o le logiche del mercato per risolvere i bisogni contingenti dei diversi paesi, ma che riesca a porsi come fabbrica di razionalità, di cultura e di umanità, non abdicando mai al proprio ruolo all'interno della comunità. Alla luce di tali considerazioni emerge l'importanza di un incontro tra didattica digitale e didattica come un momento fondamentale per il cambiamento di paradigma educativo.

In questa prospettiva l'insegnante è il "centro di annodamento" di un possibile nuovo paradigma educativo che progetti l'acquisizione di una cittadinanza digitale sviluppando il rapporto tra il *Capability Approach* e il digitale.

L'insegnante, in primo luogo, deve esprimere un chiaro atteggiamento scientifico che comprenda le competenze disciplinari, le competenze psico-pedagogiche, le competenze didattico-metodologiche, quelle organizzative e di ricerca, ma soprattutto le competenze digitali. L'insegnante, inoltre, deve esprimere una sua specifica competenza di insegnante tra la governance e la didattica, cioè l'insegnante deve "ibridare", secondo l'accezione piagetiana, le sue competenze di carattere psico-pedagogico, di scienze dell'educazione e di didattica con quelle legate alla competenza della governance.

In questo senso egli deve promuovere una autentica formazione *on life* (Floridi, 2017) cioè una formazione che sviluppi le potenzialità inesprese di ogni studente rendendo l'aula scolastica un'aula inclusiva e non "vuota" (Galli Della Loggia, 2019).

La scuola deve essere il luogo privilegiato per l'incontro tra digitale e analogico e questo può avvenire attraverso un'educazione all'utilizzo responsabile e consapevole degli strumenti digitali che fanno oramai parte del quotidiano attraverso la corresponsabilità educativa tra la scuola, la famiglia e la società

La necessità di una progettazione quotidiana mediata dal digitale negli ambienti scolastici è supportata dalla convinzione che gli strumenti tecnologici sono in grado di offrire nuove e stimolanti modalità di apprendimento e, nel contempo, un uso quotidiano degli stessi, attraverso azioni mirate, potrà diminuire i rischi legati a fruizioni sconsiderate e irresponsabili che inevitabilmente portano ad una visione distorta e virtuale della realtà.

Il futuro della scuola dipende da come essa si proporrà nei confronti del cambiamento ed oggi è palese la necessità di *ri-pensare* al suo ruolo di agenzia educativa che forma l'essere umano, che oggi si trova a vivere in una società liquida e complessa, dove le esperienze valoriali di un tempo sono sempre più fragili e frammentate.

Per tale ragione vi è la necessità di una scuola che formi la persona, anche attraverso il digitale, a saper vivere in pienezza con senso di responsabilità promuovendo pratiche educative che favoriscano la collaborazione, la condivisione, la cooperazione in una *vision* di formazione della persona che possa riscoprire la sua umanità in relazione all'altro al fine di esercitare attivamente la cittadinanza riscoprendo che nell'educazione come libero sviluppo vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano.

L'educazione alla cittadinanza (digitale) è uno strumento che deve essere utilizzato per rafforzare i legami con il territorio e la comunità. La partecipazione, anche attraverso la *digital education* risulta essere il punto di partenza per una nuova educazione alla cittadinanza attiva che si promuove anche grazie alla Rete e alla categoria epistemologica del digitale. Attraverso l'uso integrato del digitale e dell'analogico, si deve cercare di creare contesti favorevoli allo sviluppo dei concetti di cittadinanza o per meglio dire alla *citizenship education*, termine che indica, nella sostanza, "tutti gli aspetti dell'istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono" (<http://eurydice.indire.it>, marzo 2020).

L'insegnante progettista della formazione, in altri termini, può determinare un possibile nuovo paradigma educativo che crei un equilibrio tra analogico e digitale nell'auspicio che la Pandemia sia solo un ricordo, ma che dia l'opportunità di preparare un nuovo mondo, un nuovo modello di scuola in cui l'analogico e digitale raggiungano uno specifico equilibrio e rappresentino il futuro irrealizzato di una società più equa e sostenibile.

Una formazione "on life" non significa una formazione non reale, ma significa la possibilità di costruire un modello di scuola inclusiva che tenga conto dei repentini cambiamenti a cui gli eventi storici ci stanno indirizzando.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019) (a cura di), *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Benadusi, L., Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffello Cortina.
- Burza, V. (1999). *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cramerotti, S., lanes D., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- De Luca, C. (2008). *Una teoria pedagogica della solidarietà*. Roma: Anicia.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffello Cortina.
- Galli Della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.
- Kirkpatrick, D. (2011). Facebook. *La storia. Mark Zuckerberg e la sfida di una nuova generazione*. Milano: Hoepli.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffello Cortina.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulè, P., De Luca C., Notti A. (2019) (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Riesman, D. (1956). *La folla solitaria*. Bologna: Il Mulino.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., Rossi P.G. (2019). Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione. Brescia: Morcelliana.
- Rodotà, S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali diritti, quali vincoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santi, M., Problem solving collaborative e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola Democratica*, 1/2019, 83-102.
- Sen, A.K., *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Spadafora, G., a cura di, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Spadafora, G., *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.

Riferimenti sitografici

- <https://epale.ec.europa.eu>
<http://eurydice.indire.it>
<https://eur-lex.europa.eu>
<https://pierodominici.nova100.ilsole24ore.com>
<https://www.gazzettaufficiale.it>
<http://www.indicazioninazionali.it>
<https://www.miur.gov.it>