

# ***Capability approach e Capability ecosystem: una nuova progettualità pedagogica per contrastare l'emergenza della povertà educativa***

*Claudio Pignalberi*

Dottore di Ricerca Pedagogia generale e sociale e Ricercatore Laboratorio CEFORC  
"Formazione Continua e Comunicazione (M-PED/01)" presso il Dipartimento di Scienze  
della Formazione, Università degli Studi Roma TRE

## **1. Dalla sostenibilità al (ritorno del) sistema formativo integrato**

Con l'Agenda 2030, nel 2015<sup>1</sup>, 193 Paesi del mondo si sono dati una visione comune: lo sviluppo sostenibile del pianeta e delle persone che lo abitano. Declinati in 17 obiettivi fortemente interconnessi, questo piano d'azione traccia un percorso condiviso e riconosce allo stesso tempo che le soluzioni a livello di territori si centralizzano sul *pensare globale* e l'*agire locale*. In particolare, il *quinto obiettivo* dell'Agenda contiene un elenco di misure per ridurre le diverse forme di povertà, tra le quali la povertà educativa che ha visto crescere la sua diffusione soprattutto a seguito della situazione emergenziale degli ultimi due anni. Le principali misure da raggiungere entro il 2030 riguardano:

1. l'eliminazione della povertà estrema per tutte le persone in tutto il mondo;
2. la riduzione di almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà in tutte le sue dimensioni in base alle definizioni nazionali;
3. assicurare che tutti gli uomini e le donne, in particolare i poveri e i vulnerabili, abbiano uguali diritti riguardo alle risorse economiche, così come l'accesso ai servizi di base;
4. la costruzione della resilienza dei poveri e di quelli in situazioni vulnerabili e sostenere investimenti accelerati nelle azioni di lotta alla povertà.

Le conseguenze del Covid-19, oltre al grave impatto sull'economia, sul mercato del lavoro, sull'allargamento della forbice delle disuguaglianze e sull'aumento delle persone in condizioni di povertà assoluta o relativa, si

---

1. Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York.

sono abbattute sulla possibilità dei ragazzi delle attività scolastiche ed extra-scolastiche, generando inevitabilmente l'inasprirsi o il verificarsi di situazioni di esclusione sociale e marginalità<sup>2</sup>. Si tratta di un concetto multidimensionale che si riferisce a tutte quelle condizioni che ostacolano l'accesso dei minori a situazioni educative di qualità<sup>3</sup> che ne consentano un sano e fruttuoso sviluppo, libero da vincoli economico-sociali legati a disuguaglianze ascrivibili e in linea con le aspirazioni e il potenziale di tutti e di ciascuno.

In questo contesto, le comunità giocano un ruolo fondamentale, guidando processi di trasformazione delle stesse per lo sviluppo sostenibile, per la coltivazione di un sistema formativo integrato così come ci hanno lasciato in consegna alcuni studiosi di "casa nostra"<sup>4</sup> ed internazionali<sup>5</sup> con le loro ricerche. Questa idea di sistema formativo integrato porta con sé anche tutte le riflessioni inerenti a un concetto che oggi, trascorsi oltre sessant'anni dalla sua prima formulazione, è stato molto opportunamente ripreso. L'idea, cioè di considerare l'intera società come "educante", lavorare affinché si crei una comunità *coinvolgente, condivisibile e partecipante*, in cui gli attori sociali (genitori, volontari, professionisti dell'educazione, ecc.) si sentano parte attiva e avvertano la responsabilità di prendere parte al suo sviluppo.

La comunità educante, dunque, ha dimostrato il proprio potenziale nel costruire un sistema di reti e relazioni intorno ai giovani, per offrire loro opportunità di sviluppo e di realizzazione del proprio *Self*, come direbbe Mead. Numerose sono le iniziative nazionali e locali nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile per favorire la costruzione e il potenziamento di comunità educanti, efficaci e sostenibili nel tempo: 152 progetti e circa 2 mila organizzazioni coinvolte tra terzo settore, scuole, comuni, altre istituzioni e privati. Tra le azioni dei progetti, sono previsti interventi in co-progettazione con le famiglie, i ragazzi e gli attori della comunità educante; iniziative capaci di coinvolgere attivamente genitori e cittadini, prevedendo delle figure di supporto quali ad esempio le "sentinelle di comunità", i "community worker", i "tutor comunitari", professionisti e volontari; iniziative indirizzate alla promozione del dialogo e alla partecipazione sociale.

- 
2. Iavarone M.L. (2020), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, FrancoAngeli, Milano, 44; Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano, 18.
  3. Dewey J. (1961), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 5.
  4. Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano, 40; Costa M. (2019), *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 122; Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma, 230; Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma, 115.
  5. Biddle B.J. (2001), *Social Class, Poverty and Education*, Routledge, London, 40; Gaete A., Gómez V. (2019), *Education and Poverty*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 202.

La chiave di volta pertanto è il *concetto allargato di educare*. La riflessione pedagogica, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, richiama alla necessità di interrogarsi sul senso del valore della formazione per lo sviluppo umano, disseminata nei molteplici luoghi di vita e di esperienza di ciascuno che “nel prendere forma, elabora conoscenze e saperi, che gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire la sua identità e, nello stesso tempo, per accettare e modificare la realtà stessa”<sup>6</sup>. La formazione è un processo di permanente trasformazione che accompagna l'uomo per tutta l'esistenza nella continua tensione a ripensarsi in ogni momento, in relazione alle opportunità e alle esigenze sociali, alle situazioni di incertezza e di rischio.

## **2. Dalla pandemia delle disuguaglianze alla pedagogia dell'emergenza**

Secondo la Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, che ha pubblicato un recente volume sul tema *Pandemia e generatività*, dobbiamo chiedere al mercato “non solamente di essere efficiente nella produzione di ricchezza e nell'assicurare una crescita sostenibile, ma anche di porsi al servizio dello sviluppo umano integrale, di uno sviluppo, cioè, che mantenga in armonia tutte le dimensioni dell'umano. Infatti, la dimensione economica è solo una componente, pur importante della nostra vita che è fatta di qualità di relazioni, di capacità espressive, di gusto del bello, di creatività e di una dimensione spirituale che trova senso e indirizza le scelte di fondo della nostra vita. La dimensione economica va quindi inquadrata come una componente non solo non esaustiva ma contenuta di una più ricca qualità della vita. Non possiamo sacrificare sull'altare dell'efficienza valori fondamentali come la democrazia sostantiva, la giustizia distributiva, la libertà positiva, la famiglia, il rispetto della dignità della persona”<sup>7</sup>. Il focus risiede nell'interpretazione del nucleo semantico della *generatività* come condizione per ridisegnare la mappa di una resilienza trasformativa – dove per resilienza si intende la “capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, della loro gestione emotiva e della ricerca di nuovi equilibri”<sup>8</sup> – per far fronte alle disuguaglianze generate dalla pandemia, a partire proprio dal fenomeno crescente della *povertà educativa*.

Secondo l'ultimo rapporto ISTAT<sup>9</sup> sono 1 milione e 384mila i minori in povertà assoluta, non avendo a disposizione risorse per acquisire beni e servizi essenziali alla persona, pari al 14,2%, in crescita del 3%. Nel 2021, in Italia il

---

6. Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma, 154.

7. Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2021), *Pandemia e generatività*, CNR Edizioni, Roma, 251.

8. Giovannini E. (2018), *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari, 18.

9. ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma, 25.

tasso di abbandono scolastico era pari al 13,1%, con forti differenze tra Nord e Sud del Paese, al quarto posto tra i Paesi europei. La condizione di povertà vissuta dalle persone si associa, dunque, a una situazione di povertà minorile ed educativa, mostrando il carattere spesso persistente del fenomeno e il suo tramandarsi da una generazione all'altra. Per ASviS<sup>10</sup>, tra il 2010 e il 2021 si è assistito a un peggioramento dell'indicatore composito del *goal 1* per l'Italia. Come si evince dal *grafico 1*, tra il 2019 e il 2021 la povertà assoluta aumenta di 1,7 punti percentuali, arrivando a coinvolgere il 9,4% della popolazione; inoltre, non si registrano miglioramenti significativi nella quota di famiglie che vivono in condizioni di povertà relativa, con la percentuale che passa dall'11,4% del 2019 all'11,1% del 2021.

Secondo il Rapporto *Education and Training Monitor 2021*<sup>11</sup> – l'iniziativa della Commissione Europea che illustra l'evoluzione dei sistemi nazionali di istruzione e formazione in tutta l'Unione europea – l'Italia spende l'8% del proprio budget statale in istruzione, lontana dalla media del 9,9% registrata a livello di continente, collocandosi ultima tra i Paesi dell'Unione. Dati che emergono anche dall'indagine *Gli italiani e la povertà educativa minorile* realizzata dall'Istituto Demopolis, secondo cui per 9 cittadini su 10 la povertà educativa minorile è un fenomeno grave e l'83% di costoro ritiene fondamentale e prioritario introdurre azioni di contrasto.

“Per povertà educativa”, si legge nell'Agenda 2030 dell'ONU, si intende “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”<sup>12</sup>.

L'UNESCO, con il rapporto curato da Edgar Faure nel 1972, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*<sup>13</sup>, e da Jacques Delors nel 1986, *Learning: the treasure within*<sup>14</sup>, aveva individuato i quattro pilastri dell'educazione (*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*) per preparare la via per un ampliamento del concetto di *educational poverty*, sintagma che nel suo uso internazionale è perlopiù traducibile con *povertà di istruzione*. Parimenti, l'Unione europea ha prodotto in tempi recenti la *Strategia europea per l'Infanzia e l'Adolescenza*<sup>15</sup> e un Programma di *Child Guarantee*, nella Racco-

---

10. ASviS (2022), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2022*, Roma, 98.

11. European Commission (2022), *Education and Training Monitor 2021*, Publications Office of the European Union, Bruxelles, 25.

12. Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York, 4.

13. Faure E. (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris, 45.

14. Delors J. (1986), *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris, 12.

15. European Commission (2021), *The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*, Publications Office of the European Union, Bruxelles, 8.

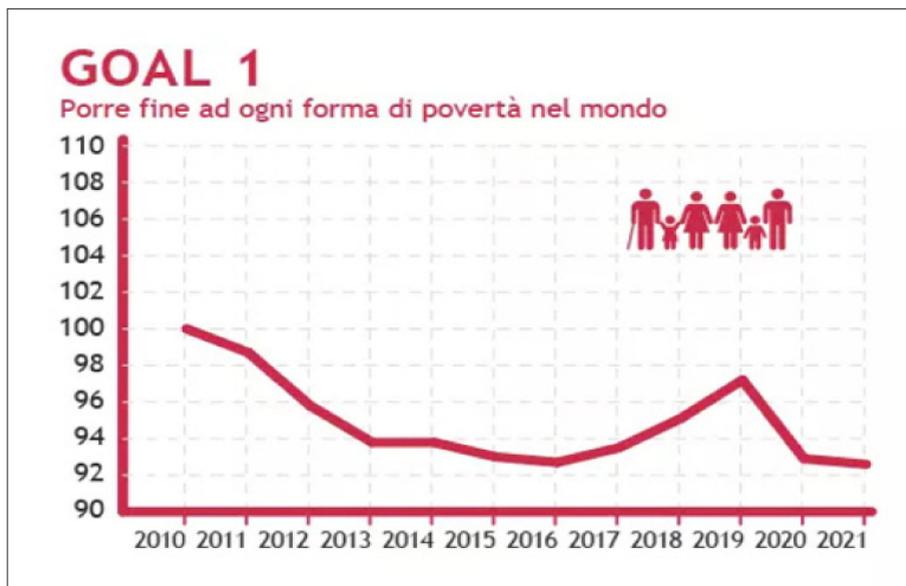


Grafico 1 – La situazione post-pandemica della povertà (ASviS, 2022)

mandazione del Consiglio UE 2021/1004, con l'obiettivo di assicurare loro in forme gratuite ed efficaci servizi essenziali quali educazione e cura durante la prima infanzia, istruzione e attività scolastiche, almeno un pasto sano per ogni giornata didattica, assistenza sanitaria, facilitando l'accesso a esami medici e programmi di screening sanitario. Altrettanto rilevante è l'esperienza dei cosiddetti *Patti educativi di comunità* come modello di contrasto dei rischi di esclusione minorile attivabile su base territoriale, misure (queste) indicate nel PNRR. In questo disegno strategico si rileva il recupero del costruito dell'elaborazione socio-pedagogica dominante nei decenni passati, ovvero il riferimento alle *comunità educanti*, qui declinato in termini arricchiti da pratiche territoriali di integrazione e coprogettazione di sistemi ecologici – composti da relazioni tra individui e sistemi (come riportava Bronfenbrenner) – con ricadute sulle capacità resilienti dei soggetti in formazione.

Se le origini del costruito di *povertà educativa* sono riconducibili a studi di matrice socioeconomica degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ci sono visioni antropologiche e pedagogiche che precorrono la maturazione del concetto e offrono spunti per riflettere su come la mancanza di un'educazione adeguata ed equa non permetta al soggetto di arrivare alla sua completa fioritura. Ciò ha delineato in tempi recenti la condivisione di ricerche e di riflessioni di alcuni ricercatori che hanno costituito un gruppo di lavoro nella SIPED che si occupasse di *pedagogia dell'emergenza*, ovvero di sistematizzare un agire pedagogico, trasversale alle dimensioni formali, non formali e informali dell'educazione, in un ambito, quello appunto delle emergenze, che sempre

di più si sta affermando su molteplici scenari nazionali e internazionali e che riflette continue evoluzioni quanto alla tipologia degli eventi e dei contesti culturali e sociali coinvolti. Una pedagogia, dunque, che, a partire dai contributi e testimonianze di Don Milani e la *Scuola di Barbiana*, Paul Freire e la *pedagogia degli oppressi*, la *Città Pestalozzi* di Ernesto Codignola e la *Casa dei Bambini* di Maria Montessori fino al tema recente della *giustizia sociale* di John Rawls<sup>16</sup>. Quest'ultimo, in particolare, afferma che per disegnare una società fondata sulla giustizia sociale è necessario l'osservazione dei seguenti principi: libertà della cittadinanza e della differenza, l'uguaglianza di opportunità e, altrettanto importante, *l'idea di persona come inseparabile dall'idea di legame sociale e di cooperazione*. La loro concretezza pedagogica offre ancora indicazioni utili per prevenire e contrastare il fenomeno in tutte le sue dimensioni, mettendo a disposizione esempi di buone pratiche.

### **3. Il diritto all'educazione e il capability approach**

Nella prospettiva della povertà educativa non si tratta solamente di rilevare la presenza o carenza di competenze spendibili sul mercato del lavoro. Il framework più appropriato in cui inquadrare la nozione di povertà educativa è quello del *capability approach*, un modello inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative di tipo situato sia come costruito della ricerca pedagogica per interpretare nei contesti di vita del soggetto quei processi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei settori della scolarizzazione, della professione, della cultura e della società. Secondo Nussbaum<sup>17</sup> e Sen<sup>18</sup>, conosciuti come gli "ideatori" del CA, la possibilità di una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Per raggiungere queste opportunità e per "agire" queste libertà non sono sufficienti le mere risorse economiche o cognitive, ma sono necessarie risorse di carattere culturale, accompagnate dalla riflessività e dalla capacità di discernimento. Da qui l'attenzione si sposta sulle possibilità del soggetto di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero da una corretta educazione a porre e a creare opportunità di *sviluppo umano*. L'economista Sen, da un alto, riconosce nella libertà il principio di eguaglianza attraverso la ripresa del concetto di *eudaimonia* di Aristotele come *fulfillment*, realizzazione di sé. Per ottenere l'eudaimonia occorre perseguire uno sviluppo pluralistico che tenga conto

---

16. Rawls J. (1984), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 14.

17. Nussbaum M.C. (2014), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 21.

18. Sen A. (2022), *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*, Mondadori, Milano, 51.

del fatto che esiste una pluralità di fini e di obiettivi che le persone possono conseguire. Nell'accezione della filosofa Nussbaum, invece, il riferimento al capability approach chiama in causa tre motivi interni all'argomentare pedagogico: il tema dell'*educabilità umana*, il tema dello *sviluppo e crescita come autorealizzazione* e delle *capabilities come risorse relazionali delle persone*.

Le capabilities sono identificabili nel gioco, nel linguaggio immaginativo, nei sentimenti, nella ragione pratica, nell'appartenenza. Capacità è dunque un tipo di libertà definita *sostanziale* orientata al conseguimento di alternative combinazioni di funzionamenti. In sostanza, non sono semplicemente delle abilità insite nella persona, ma comprendono anche le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Tale approccio richiama anche, all'attenzione degli studiosi, la nozione di persona-processo-contesto, nell'ambito della teoria *ecologica dello sviluppo* di Bronfenbrenner<sup>19</sup>, secondo la quale lo sviluppo è un processo che dipende dalle caratteristiche personali dell'individuo, dalle condizioni del contesto e dall'interazione tra le risposte individuali ai cambiamenti ambientali. Egli individuò all'interno dell'ambiente ecologico quattro livelli di contesto concentrici in cui si riconosce la centralità della persona con il suo bagaglio di capacità in relazione con l'ambiente (*microsistema*), con gli agenti sociali come famiglia e scuola (*mesosistema*), con i sistemi sociali che influenzano gli ambienti cui il soggetto appartiene (*esosistema*) e, infine, le politiche sociali e servizi che contraddistinguono la comunità sociale (*macrosistema*).

Il tema dello sviluppo umano può essere considerato come un punto di riferimento sostantivo per ripensare il senso dell'educare in un'ottica "generativa" e altresì costituisce un tessuto valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla *sostenibilità*. In primo luogo, è necessario proporre situazioni e opportunità di apprendimento per lo sviluppo del pensiero critico e della ragione pratica. Il raggiungimento dell'agency, di cui si parla nel CA, richiede, infatti, l'utilizzo adeguato del pensiero per lo svolgimento del proprio libero arbitrio. In secondo luogo, la pedagogia dovrebbe rivolgere maggiore attenzione all'educazione liberale che potrebbe essere promossa insistendo sui valori che l'arte e l'immaginazione trasmettono. Questo significherebbe valorizzare le materie umanistiche, e il loro ruolo, che negli ultimi tempi sembrano essere stati dimenticati. In terzo luogo, la pedagogia è chiamata alla pianificazione di percorsi educativi formali e informali<sup>20</sup> finalizzati allo sviluppo di capacità nel saper applicare le conoscenze acquisite, l'immaginazione e il ragionamento pratico, al fine di riconoscere e rispettare

---

19. Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, 153.

20. Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US), 88.

la diversità attraverso la *cultura del dialogo*. Ciò comporta la valorizzazione di percorsi di apprendimento in cui prevalgono l'impegno personale, la trasformazione e il cambiamento, attraverso lo sviluppo individuale.

Queste opportunità non vengono coltivate esclusivamente all'interno del contesto scolastico o di quello familiare, ma coinvolgono il più ampio ambiente di vita dei soggetti che, secondo il CA e la teoria ecologica dello sviluppo, risiede in *quattro driver*: 1) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale; 2) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune; 3) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto "contesti capacitanti"; 4) la responsabilità che attiene al pedagogista nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

La comunità educante fa proprio riferimento a questa pluralità di azioni affinché si possano gettare le basi per la costruzione di un ecosistema formativo, o *capability ecosystem*, quale vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per contrastare il problema della povertà educativa.

#### **4. Il capability ecosystem come modello di sviluppo umano**

Capability ecosystem è traducibile in *ecosistema educativo e formativo*. È indubbiamente, secondo alcuni ricercatori<sup>21</sup>, un modello che può fornire un contributo rilevante nella progettazione di interventi sistemici per la riduzione della povertà educativa, ulteriormente resa critica dalle conseguenze della pandemia. L'ecosistema si potrebbe definire anche come evoluzione delle comunità educanti in quanto chiama in causa i diversi agenti sociali operanti nel territorio al fine di sostenere e motivare i giovani nel processo di costruzione identitaria per mezzo della *relazionalità*, del *dialogo* e della *condivisibilità di saperi ed esperienze*.

L'approccio partecipativo e la valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio sono elementi fondanti degli accordi grazie ai quali, oltre al contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, è possibile anche rafforzare l'offerta educativa attraverso l'arricchimento del

---

21. Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma, 25; Foss N.J., Schmidt J., Teece D.J. (2023), *Ecosystem leadership as a dynamic capability*, *Long Range Planning*, 56(1), 64-76; Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano, 18; Khurana I., Dutta D.K., Singh Ghura A. (2022), *SMEs and digital transformation during a crisis. The emergence of resilience as a second-order dynamic capability in an entrepreneurial ecosystem*, *Journal of Business Research*, 150(4), 623-641.

curriculum scolastico standard con ulteriori proposte di apprendimento non formale e informale per lo sviluppo di competenze trasversali utilizzando spazi che fanno parte del bene comune, strutture diverse rispetto all'edificio scolastico, quali parchi, teatri, biblioteche, cinema, musei.

All'interno di questa prospettiva si viene a creare o, meglio, *generare*, una nuova cultura per l'apprendimento, per la formazione, per lo sviluppo umano che costituiscono, insieme, l'ambito di sviluppo dei cittadini divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale disseminata. Morin<sup>22</sup> parla di *via della speranza attraverso le virtù generatrici*, e rimanda al valore dell'esperienza come ecosistema che "diviene contesto dei processi di cambiamento, e l'apprendimento si comprende solo in ragione della relazione con quel dato contesto. Ne deriva che essere competenti nella prospettiva del corso della vita implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Così intesa come pratica di pensiero liberato che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, promuove la competenza dell'apprendere ad apprendere".

Nell'ecosistema possono essere sperimentate alcune proposte pedagogiche come l'*outdoor learning* o il *service learning*<sup>23</sup>, nelle quali assumono importanza gli spazi di apprendimento "esterni" alla scuola e si sviluppano attività e metodologie utili agli studenti nell'osservazione e nella scoperta del territorio. In particolare, con il *service learning* si promuove l'idea di una scuola civica intesa come *learning hub* attraverso l'integrazione tra scuola stessa, territorio, enti locali e mondo del lavoro. Le aree di intervento, dunque, spaziano dall'attività motoria alla musica, da laboratori di arte e creatività alle tecnologie informatiche fino a percorsi di apprendimento *green* legati a tematiche ambientali e recupero del territorio.

L'OECD<sup>24</sup> riconosce nell'ecosistema il contesto necessario per permettere il raggiungimento di *alte cifre educative*, poiché l'idea di valorizzare il patrimonio immateriale e materiale è condizione necessaria allo sviluppo umano e territoriale, e non può limitarsi alla sola condivisione tra studenti e insegnanti, ma necessita di un allargamento sensibile verso i genitori e la comunità in generale. In questo contesto, tutti possono essere considerati "discenti", non solo gli studenti ma anche insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, operatori dell'educativo e delle comunità. La nuova direzione dell'OECD abbraccia altresì il costrutto di *agency* che viene a riferirsi in modo particolare ai giovani, nello

---

22. Morin E. (2020), *Cambiare strada*, Raffaello Cortina, Milano, 120.

23. Fiorin I. (2015), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano, 8; Mortari L. (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, 23.

24. Abiko T. et al. (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030, A series of Concept Notes*, OECD Learning Compass 2030, Paris, 18.

specifico al loro sviluppo di potenziale e di identità, formando e coltivando il loro pensiero critico e capacità di scelta autonoma.

Se si ripensa, in quest'ambito di riflessione, al soggetto dell'apprendimento nella prospettiva delle *capabilities*, quali caratteristiche sottendono al suo essere? Quali i diversi gradi di consapevolezza e le diverse possibilità d'azione? Quali gli elementi valoriali positivi nella creazione dei suoi mondi e nella determinazione del suo benessere? Ciò sottende ineludibilmente ad un senso di responsabilità etico-valoriale che il soggetto deve acquisire e possedere e che diventa l'elemento ispiratore dell'azione o, meglio, della capacità in azione.

L'orizzonte di senso a cui tendere è dunque la coesione sociale, la prevenzione dalle disuguaglianze sociali ed educative; la meta è il perseguimento del proprio *progetto di vita* e il soddisfacimento dei propri bisogni educativi. Qui l'istruzione, la formazione, l'educazione rappresentano le pietre miliari, i punti di riferimento essenziali per migliorare la qualità della vita sociale e civile della persona in quanto cittadino.

Il policentrismo formativo che caratterizza la società *di oggi*, segnata dal Covid 19, ha reso ancora più evidente e urgente la necessità di partire da un approccio formativo *bottom up* che, proprio dai territori e dalle comunità, sappia individuare e valorizzare le risorse esistenti per costruire reti formative e considerare gli stessi spazi urbani come spazi educativi in cui gli individui possono iniziare ad esercitare forme di cittadinanza attiva. Il compito degli esperti-educatori e dei formatori diviene quello di facilitare la partecipazione di tutti i soggetti ad ogni fase del processo stesso, attraverso metodologie attive e partecipative che possano coinvolgere bambini, giovani, adulti e anziani.

L'educazione diventa così educazione sostenibile, che abbraccia l'intero arco della vita, in una dimensione esistenziale fondata su una pluralità di fattori (personali e familiari) e su una molteplicità di contesti socioculturali, ambientali, economici in un dominio di convivenza che concorre al benessere individuale come forma di contrasto alla povertà educativa.

## **Bibliografia**

- Abiko T. et al. (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030, A series of Concept Notes*, OECD Learning Compass 2030, Paris.
- Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Assemblea Generale (2015), *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Organizzazione delle Nazioni Unite, New York.
- ASviS (2022), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Rapporto ASviS 2022, Roma.
- Biddle B.J. (2001), *Social Class, Poverty and Education*, Routledge, London.

- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2021), *Pandemia e generatività*, CNR Edizioni, Roma.
- Costa M. (2019), *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Delors J. (1986), *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris.
- Dewey J. (1961), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2021), *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma.
- European Commission (2021), *The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*, Publications Office of the European Union, Bruxelles.
- European Commission (2022), *Education and Training Monitor 2021*, Publications Office of the European Union, Bruxelles.
- Faure E. (1972), *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris.
- Fiorin I. (2015), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano.
- Foss N.J., Schmidt J., Teece D.J. (2023), Ecosystem leadership as a dynamic capability, *Long Range Planning*, 56(1), 64-76.
- Gaete A., Gómez V. (2019), *Education and Poverty*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Giovannini E. (2018), *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.
- Iavarone M.L. (2020), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*, FrancoAngeli, Milano.
- ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma.
- Khurana I., Dutta D.K., Singh Ghura A. (2022), SMEs and digital transformation during a crisis. The emergence of resilience as a second-order dynamic capability in an entrepreneurial ecosystem, *Journal of Business Research*, 150(4), 623-641.
- Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione*, Carocci, Roma.
- Morin E. (2020), *Cambiare strada*, Raffello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2017), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Nussbaum M.C. (2014), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2019), *Future of education and skills 2030. A series of concepts notes*, OECD Publication, Paris.

- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- Pignalberi C. (2020), *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (US).
- Rawls J. (1984), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- Sen A. (2022), *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*, Mondadori, Milano.
- Sottocorno M. (2022), *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Guerini, Milano.