

edited by
Annalisa Morganti

EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia
dello sviluppo sostenibile*

Formarsi e trasformarsi nell'ottica dell'educazione allo sviluppo sostenibile: sguardo sul laboratorio creativo e riflessivo come contesto di apprendimento esperienziale

Abstract: Transformative learning is a central concept for ESS and sustainable development, as it aims to acquire skills and abilities through challenging ways of thinking and acting, using a collaborative, experiential and reflective learning environment. The purpose of this paper is to make the community aware of the ecological issue through the value of human dignity which depends on some fundamental values that strongly influence the concept of sustainability: respect, freedom and equality. The laboratory can be considered the ideal place to encourage experiential and reflective learning directly in contact with reality», which activates and feeds not only cognitive and metacognitive processes, but also social and emotional ones.

Keywords: Sustainable Development Education, transformative learning, life skills, laboratory paths

Nuova frontiera dell'ESS: Capability Approach e competenze di sostenibilità

Il manuale che l'UNESCO ha pubblicato nel 2017 (UNESCO 2017) ha segnato un momento importante nel percorso – iniziato a livello europeo nel 1975 (ASviS 2022) – tracciato dalla riflessione, e dalle scelte formali e operative conseguenti, sul rapporto tra uomo e ambiente per la sostenibilità e la cittadinanza globale. In quel documento la sostenibilità è intesa come un insieme di azioni informate e responsabili che persone e società devono mettere in atto per garantire un futuro possibile e migliore, sia in relazione ad uno sviluppo socio-economico che operi tenendo conto di criteri di giustizia sociale, sia relativamente al rispetto per l'ambiente.

Tuttavia, negli ultimi anni, si è assistito a un ulteriore ampliamento di prospettiva e alla nascita di una nuova frontiera del concetto di sostenibilità, che tenteremo di argomentare brevemente in questo primo paragrafo. Il procedere della riflessione sul concetto di sostenibilità sottolinea, infatti, con sempre più forza, la connotazione sistemica della relazione tra i diversi elementi che concorrono allo sviluppo sostenibile; tale riflessione non mira, quindi, soltanto a veicolare una generica coscienza ambientalista in senso sociale ed economico, ma intende promuovere una «piena comprensione delle interrelazioni che esistono tra comportamenti umani e funzionamento dell'ecosistema, di cui anche noi facciamo parte» (ASviS 2022: 6).

Si tratta, cioè, di cambiare decisamente visione rispetto all'idea di sviluppo e progresso e agli attuali paradigmi economici e sociali che sostengono quell'idea di futuro, comprendendo pienamente «la dimensione sistemica dei nostri atti e dell'impatto che la salute e l'evoluzione degli ecosistemi hanno sulla nostra vita» (*Ibidem*). Il concetto di sostenibilità richiama, dunque, i concetti di libertà e dignità dell'uomo, eminentemente etici e politici, per significare che uno sfruttamento eccessivo dell'ambiente e di beni comuni non sia, in realtà, frutto di una libertà di azione dell'essere umano, ma, al contrario, provochi una restrizione di quella libertà proprio per il legame inscindibile che esiste tra uomo, società e ambiente. La dignità umana dipende da alcuni valori fondamentali che influenzano fortemente il concetto di sostenibilità: *rispetto, libertà e uguaglianza* sottintendono l'esistenza di atteggiamenti specifici – come la responsabilità delle proprie azioni nei confronti del mondo che ci circonda e l'agire consapevole eticamente ispirato agli obiettivi della sostenibilità – che conducono ad una concreta cittadinanza globale a livello economico e sociale (Cera 2018).

Su tali principi filosofici, politici e pedagogici – che per molti versi riprendono le posizioni del pensiero di John Dewey e del movimento attivista di inizio '900 – si ancora il concetto di Educazione alla Sviluppo Sostenibile (ESS); peraltro,

la riflessione sull'educazione alla cittadinanza come educazione alla sostenibilità trae ispirazione anche dal riferimento a un approccio filosofico-peda-

gogico che ha avuto una grande rilevanza in ambito internazionale: il *Capability Approach* (CA) (Sen, Nussbaum)¹. La teoria della CA è un riferimento valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla sostenibilità (ASviS 2022: 49).

Le dimensioni del *Capability Approach* sono sostanzialmente quattro e sono sintetizzabili:

nella visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere e alla convivenza civile; [... nella] idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico sul quale si incentrano forme di liberismo del mercato per raggiungere l'obiettivo del bene comune; [... nella] centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacità e azioni delle persone concrete attraverso, appunto, "contesti capacitanti"; [... infine, nella] responsabilità che attiene all'educatore nel creare le condizioni perché tali contesti capacitanti possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona (ASviS 2022: 49).

L'educazione, quindi, riveste un ruolo fondamentale nel *Capability Approach*, connotandosi come una

struttura in grado di interpretare la capacità di una comunità di adattarsi ai cambiamenti e di contestualizzare i conflitti ambientali, individuando percorsi educativi utili al superamento di ogni forma di disuguaglianza dovuta a esacerbate politiche e pratiche di massimizzazione (Cera 2018: 61).

1. Il modello CA richiama le riflessioni dell'economista Amartya Sen e della filosofa Martha Nussbaum. «Nel modello di CA proposto da Sen (1999), la persona è posta al centro dell'analisi dello sviluppo umano, che non è più considerato strettamente collegato al PIL, come avviene nella teoria del capitale umano, ma associato al benessere collettivo. La qualità della vita, la soddisfazione umana e la sicurezza sono considerate da Sen antecedenti allo sviluppo economico [...] Nussbaum (2011) ha ritenuto, invece, necessario fornire un elenco preciso di dieci capacità, intese come bussola di riferimento per l'identificazione dello sviluppo umano, tra queste include la salute, l'immaginazione l'autoespressione, la ragione pratica, il pensiero critico e il gioco» (Cera, 2018: 63).

Possiamo, allora, affermare che l'incontro tra sostenibilità e *capabilities*, ridando centralità a valori antropologici e democratici fondamentali, sostiene e orienta la riflessione pedagogica contemporanea e promuove un paradigma pedagogico fondato sui principi della sostenibilità – secondo le tre dimensioni ambientale, economica e sociale – e sui concetti di *cura, relazione e comunità educante*.

I concetti di cura e relazione² sono profondamente interrelati con quello di educazione e costituiscono uno degli ambiti di riflessione e ricerca fondamentali per ripensare e progettare percorsi educativi, formativi e consulenziali orientati alla valorizzazione della competenza relazionale e emotiva e alla costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e, appunto, sostenibili. Di fatto,

la *cura* costituisce un *dispositivo-chiave* della pedagogia e sta alla base dell'educazione stessa (Cambi, 2010). All'interno di una società liquida e precaria, ma anche disincantata e disorientata [...], questa categoria rappresenta un punto di attenzione e speranza da fissare come orizzonte di azione di ogni processo formativo, in quanto capace di dare un orientamento valoriale alle esperienze dei singoli. [...] Coltivare le idee e prendersene cura implica, in particolare, esercitarsi nella pratica del dialogo. Un dialogo fondato sulla sospensione del giudizio e sulla capacità di immaginarsi nei panni dell'altra persona, caratterizzato da una postura orientata all'ascolto e al confronto di opinioni e punti di vista differenti (Carletti 2022: 564-565).

In questo senso, centrale per l'ESS è anche il riferimento ai processi e alle attività di consulenza pedagogica che, attraverso posture, metodi e strumenti tipici della *cura* e propri del lavoro educativo di secondo livello e della relazione di aiuto, forniscono risposte efficaci e concrete – orientate in senso riflessivo, narrativo e trasformativo – a molti bisogni educativi emergenti (Crispoldi 2021a).

Per quanto riguarda, invece, il tema particolarmente attuale della comunità educante – la cui costruzione, pensata intenzionalmente e strategicamente partecipata, sarebbe una risposta politica importante sia

2. Sui temi della Cura e della Relazione, tra gli altri, Crispoldi 2017; 2018.

per la ESS che per la qualificazione dell'offerta educativa e formativa in generale – sembra importante sottolineare che, poiché «la cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi 2017) della comunità planetaria» (Alessandrini et al. 2021: 813), diventa possibile immaginare

un'idea di comunità educante in cui tutte le risorse che si trovano al suo interno, da quelle umane a quelle economiche e sociali, agiscano in maniera sinergica e cooperativa per creare *contesti capacitanti* (Santi 2019) [... mettendo] al centro del dibattito pedagogico l'idea di educazione come “cura”, ma anche come “responsabilità” nei confronti degli altri e del mondo (ivi: 817-818).

L'ESS è, dunque, la condizione essenziale perché le persone siano in grado di agire responsabilmente e in modo informato per costruire e vivere una società equa e democratica, in grado di valorizzare il presente e non compromettere il futuro, ed è sempre più considerata come un obiettivo trasversale fondamentale per il raggiungimento di tutti gli altri obiettivi dell'Agenda 2030 e per favorire la nascita di una concreta cittadinanza globale. In questo senso, possiamo considerare il target 4.7 come

la *transizione culturale* necessaria affinché [...] la *giusta transizione ecologica*, come visione della *sostenibilità messa in pratica*, [...] possa concretamente compiersi. Questa urgenza di coltivare una prospettiva sistemica e una trasversalità culturale consente di cogliere il senso di cambiamento di prospettiva dell'Agenda 2030 e il suo ruolo chiave all'interno degli sforzi che i vari Paesi stanno facendo per l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale in tutti i settori dell'istruzione (ASviS 2022: 9).

Con la recente pubblicazione delle *GreenComp*³ vengono identificate le *competenze di sostenibilità* da inserire nei programmi educativi a tutti i livelli.

3. Il quadro europeo delle competenze di sostenibilità realizzato dal *Joint Research Center* della Commissione Europea, *Green Comp*, introduce un importante avanzamento della conoscenza sull'argomento, ponendo in relazione la sostenibilità ambientale con il benessere e la salute delle persone (ASviS 2022).

In particolare, il progetto OCSE *Future of Education and Skills 2030* ha sviluppato *Learning Compass*, ovvero il *framework* che individua le competenze che studenti e studentesse devono apprendere per ottenere una formazione di qualità in linea con i principi della sostenibilità. Tali competenze comprendono: *Capacità di agire* (agency) positivamente e responsabilmente per ottenere un cambiamento; *Conoscenze* (di concetti e teorie, ma anche la comprensione pratica basata sulla riflessione sull'esperienza); *Competenze* (capacità di utilizzare le conoscenze per raggiungere un obiettivo) che possono essere di tre tipi (cognitive e metacognitive, sociali ed emotive, pratiche e fisiche); *Atteggiamenti e valori* (principi e convinzioni che muovono le azioni degli studenti verso la costruzione di contesti inclusivi, equi e sostenibili); *Fondamenti* (condizioni generali di base per lo sviluppo dell'agency); *Competenze trasformative* (capacità di trasformare e trasformarsi mettendo in discussione modelli non funzionali) che sono anch'esse di tre tipi (creare nuovo valore, conciliare tensioni e dilemmi, assumersi la responsabilità); infine, *Ciclo di anticipazione-azione-riflessione* (processo di apprendimento iterativo che migliora progressivamente il pensiero e l'azione di studentesse e studenti) (ASviS 2022).

Apprendimento trasformativo, percorsi laboratoriali e valore della riflessione sull'esperienza

Le competenze trasformative di cui abbiamo appena parlato in relazione alle *competenze di sostenibilità* del *Learning Compass 2030* attono, quindi, a processi di apprendimento iterativi, al problematizzare e mettere in discussione, al pensiero critico e riflessivo, all'assunzione di responsabilità per creare nuovo valore e cambiamento. Tali processi avvengono e si specificano all'interno del *ciclo di anticipazione-azione-riflessione*: nella fase di anticipazione, studentesse e studenti prendono consapevolezza di come le azioni che vengono intraprese possano avere conseguenze; nella fase di azione, invece, si pone attenzione su come agire per promuovere benessere e miglioramento; nella fase di riflessione,

infine, esercitare ed affinare il pensiero, anche in relazione a specifiche caratteristiche dell'agire, produce consapevolezza e cambiamento.

Appare, allora, evidente il ruolo fondamentale delle attività educative; del resto, ogni sistema sociale democratico, attento alle prospettive future di sviluppo sostenibile a vari livelli, non può prescindere da una cultura e da una pratica formativa capaci di sostanziare percorsi educativi, pedagogici e didattici finalizzati all'acquisizione di uno spirito critico e autocritico, all'instaurarsi della consuetudine a pensare in modo riflessivo e favorire il dialogo, per influire positivamente sull'agire di soggetti che debbano essere socialmente responsabili. Grazie a tali percorsi riflessivi, critici e consapevoli ogni soggetto si impegna in una trasformazione di se stesso che influenza necessariamente anche gli altri e la società tutta, rispondendo tanto ai bisogni individuali quanto a quelli comunitari; in questo senso, il concetto di responsabilità, così centrale per la sostenibilità, si lega saldamente a quello di trasformazione e, in particolare di *apprendimento trasformativo*. Serve, allora, una

formazione di tipo emancipativo-trasformativo [...] che deve agire sia sul fronte emotivo sia su quello cognitivo e sociale [...] e presuppone che il quotidiano *operari* educativo [...] sia orientato verso [...] tutte quelle pratiche che insegnano a mettersi dal punto di vista dell'altro e che privilegiano il confronto, il dialogo, la collaborazione, il lavoro di gruppo e l'argomentazione critica [...] in quanto contribuiscono alla formazione di individui dotati di una postura mentale riflessiva e metacognitiva, condizione fondamentale per l'esercizio di una cittadinanza partecipata e responsabile (Carletti 2022: 568).

La formazione e lo sviluppo del pensiero critico, in particolare, sono elementi centrali dell'approccio costruttivista alla conoscenza; secondo tale teoria la conoscenza è sempre situata, incompleta e parziale e viene costruita nelle relazioni tra persone all'interno di contesti definiti, connotandosi ulteriormente come fluida, provvisoria, negoziata, condivisa, storicamente determinata e in evoluzione. Spirito critico, dialogo, complessità, riflessione strutturano, allora, un apprendimento sempre in divenire e in relazione costante con altri soggetti ed elementi, un apprendimento

di tipo trasformativo che è capace di andare oltre la riproduzione di conoscenza per arrivare ad una riflessione critica (ASviS 2022).

In termini pratici, l'educazione trasformativa avviene per gradi nel momento in cui i soggetti diventano consapevoli che i loro punti di vista o le loro convinzioni non sono più funzionali e, per questo, sono pronti a metterli in discussione integrandoli con altre prospettive e nuovi punti di vista. Infatti, l'apprendimento trasformativo avviene a partire dal riconoscimento di un "dilemma disorientante" visto in un'ottica autenticamente problematizzante e capace di mettere in discussione le relative cornici di significato ormai superate, nonché di far emergere modalità nuove e diverse di attribuzione di senso relativamente ai processi conoscitivi e esperienziali attivati, divenendo, durante il percorso, *criticamente riflessive* (Marescotti 2022).

Come è noto, le capacità riflessive e il pensiero critico sono elementi centrali nel pensiero di Mezirow (Mezirow 2003), a cui si deve la definizione di "apprendimento trasformativo",

che individua tre elementi necessari per il raggiungimento dell'apprendimento trasformativo e critico [...] in grado di mettere in discussione la validità della propria visione del mondo: l'esperienza, la riflessione critica e il discorso razionale [...] che possono essere facilitati attraverso esperienze di apprendimento complesse [...] come] l'attività di ricerca intesa come azione educativa intrinsecamente motivante, non artificiale, di *creazione e conoscenza di insieme* (Del Gobbo et al. 2021: 51),

nonché da orientamenti pedagogici, didattici e relazionali propri dell'approccio narrativo. In tale approccio, in particolare, ci si riferisce ai processi

di costruzione e di significazione della propria storia – ma non solo: anche delle storie altrui o collettive o, più in generale ancora, delle storie come rappresentazioni e come prodotti culturali alle quali un lettore è chiamato a dare un senso – finalizzati alla rielaborazione della propria esperienza [...], alla messa in evidenza delle proprie risorse e competenze, delle proprie lacune e vulnerabilità, così come dei propri reali bisogni, desideri, ambizioni (Marescotti 2022: 139).

L'educazione trasformativa si basa su quattro tipologie di apprendimento diverse e integrate: *imparare a disimparare* (mettere in discussione convinzioni e concetti), *imparare ad ascoltare* (aprire a prospettive e punti di vista diversi dai nostri), *imparare ad imparare* (riconoscere ed espandere il nostro punto di vista per rinegoziare la nostra comprensione) *imparare ad aprire un dialogo* (continuare ad imparare, esplorare e confrontarsi) (ASviS 2022: 29).

È necessario, allora, pensare a percorsi educativi e formativi che siano concretamente in grado di creare dubbi e dilemmi per favorire cambiamento e trasformazione nell'ottica dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza globale; percorsi che si concretizzino e, contemporaneamente, realizzino un'autentica comunità educante, con l'istituzione scolastica posta significativamente al centro di un territorio – caratterizzato certamente da complessità, ma anche ricco e stimolante –, all'interno del quale agenzie educative e sociali plurime si aprono alla collaborazione, creando reti socio-educative in dialogo costante, riflessivo e costruttivo tra di loro e capaci di promuovere *cultura di sviluppo sostenibile*. L'UNESCO, in questo senso, nell'evidenziare il ruolo trasversale e trasformativo dell'educazione sottolinea che essa «va realizzata in un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, perché solo permeando ogni fase della vita e ogni sfera sociale, l'educazione al vivere sostenibile potrà essere acquisita come *habitus mentale*, realizzando così quel cambiamento radicale che la nostra società necessita» (Carletti 2022: 563).

Ciò ponendo anche una attenzione particolare alla formazione e autoformazione della professionalità educativa e docente, chiamata ad acquisire competenze specifiche⁴, a promuovere valori, concetti e strumenti dell'ESS attraverso il possesso delle cosiddette *green skills*⁵ e

4. Il documento *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development* (2012) «ha introdotto una riflessione *sulle competenze degli educatori* [...] che non vuole stabilire degli standard di performance per i professionisti dell'educazione, ma piuttosto offrire un quadro di riferimento condiviso» (Del Gobbo et al. 2021, p 50).

5. Il rimando alle *green skills* «presuppone che della formazione degli insegnanti si prendano in considerazione anche quegli elementi fondamentali che an-

*life skills*⁶ e riconoscendo nella attuale vulnerabilità e crisi dell'identità adulta anche una possibilità di cambiamento e trasformazione, in senso migliorativo e evolutivo, delle caratteristiche virtuose della stessa condizione adulta (consapevolezza di sé, responsabilità, saggezza) (Marescotti 2022). Per realizzare una siffatta educazione è ovviamente necessario mettere al centro del processo di insegnamento-apprendimento colui che apprende (Crispoldi 2021b) avendo cura di inserire nei *curricula* riferimenti costanti all'utilizzo del pensiero critico – anche stimolato dai valori dell'arte, della bellezza e dell'immaginazione – e allo sviluppo di capacità nel saper applicare le conoscenze, utilizzare il ragionamento pratico, riflettere sull'esperienza (Cera 2018; Mortari 2019). L'esperienza, del resto, è significativamente formativa soprattutto quando, attraverso la continua costruzione e riorganizzazione dell'esperienza stessa e la riflessione su di essa, conduce ad una attribuzione, nuova e coerente, di senso e significato; ogni tipo di apprendimento esperienziale è, quindi, da considerarsi come un processo interattivo, costruttivo e dinamico che il soggetto vive in un determinato contesto.

Il metodo *Experiential learning* di Kolb⁷ si afferma in contrapposizione al metodo trasmissivo nel tentativo di porre l'attenzione sul concetto di competenza come *sapere agito* (Arduini 2020), un apprendimento, cioè, che – attraverso la costruzione di competenze non solo cogniti-

nettono un *orizzonte di senso* alla padronanza tematica e al suo esercizio in una relazione di insegnamento/apprendimento» (Marescotti 2022: 129).

6. Nel 1993 l'OMS ha pubblicato il documento *Life skills education in schools*, in cui si elencano le competenze (ad es. la gestione delle emozioni, l'empatia, il pensiero critico) che un soggetto deve possedere per relazionarsi positivamente con se stesso e con gli altri.

7. Il modello di D.Kolb (1984) si contraddistingue per la circolarità del processo (*learning cycle*) ed è articolato in quattro fasi: l'esperienza concreta (momento nel quale il soggetto è immerso nel fare e nella sperimentazione); l'osservazione riflessiva (l'esperienza produce sensazioni e comportamenti sui quali il soggetto avvia una riflessione esaminando il problema da molteplici punti di vista); la concettualizzazione astratta (la comprensione ottenuta con l'osservazione riflessiva porta ad elaborare concetti che integrano le osservazioni in teorie); sperimentazione attiva (le teorie ed i concetti sono intenzionalmente testati attraverso l'azione).

ve, ma anche operative, relazionali e trasversali – può consentire il raggiungimento di traguardi di competenza funzionali allo sviluppo di un pensiero riflessivo e critico che favorisce “l’imparare ad imparare” così centrale nell’ESS. In tale processo risulta evidente come la responsabilità e la peculiarità dell’apprendimento siano a carico del soggetto che apprende, stimolato, allora, attraverso l’esperienza diretta e la riflessione sulla stessa, alla costruzione autonoma, personale e critica di conoscenza e competenza. In altre parole, «il ciclo di apprendimento inizia e termina con la fase dell’esperienza concreta in quanto le conoscenze generate da ogni nuova esperienza possono produrre nuovi modi di fare e di pensare [... nell’apprendimento esperienziale, cioè,] la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell’esperienza» (Arduini 2020: 167).

Il laboratorio - inteso sia come ambiente strutturato per l’attività didattica esperienziale, sia come processo conoscitivo messo in atto - è una strategia didattica che prevede che il soggetto in apprendimento interagisca direttamente con la realtà facendone esperienza soggettiva. «I laboratori possono essere considerati come dispositivi di trasformazione della conoscenza teorica in competenze pratico-operative mediante *l’apprendere attraverso il fare*» (Arduini 2020: 163) e, in questo senso, prevedono un lavoro personale, attivo e creativo – spesso condotto all’interno di un gruppo – nella ricerca di una strategia adatta a gestire un tema-problema o fenomeno concreto.

Il porre lo studente di fronte ad una situazione problematica rappresenta l’inizio di un processo dinamico e costruttivo in cui l’apprendimento è guidato dalla scoperta delle molteplici strade percorribili (Rivoltella, 2013) [... con l’obiettivo] di condurre gli studenti a confrontarsi e a riflettere su compiti concreti e autentici [... diventando protagonisti] della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l’aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo [...e] stimolando l’interesse e la motivazione, oltreché l’acquisizione di un pensiero riflessivo (Arduini 2020: 163-164).

Il laboratorio può essere, quindi, considerato il luogo ideale per favorire l’apprendimento esperienziale e riflessivo, «quell’apprendimento

che accade a partire dai vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente in contatto con il reale» (Mortari 2019: 49), che attiva e alimenta processi non solo cognitivi e metacognitivi, ma anche sociali e emotivi, consentendo, allora, oltre che di conoscere e comprendere i problemi, anche di *sentirli* e *viverli* a livello emozionale, stimolando così il pensiero divergente, l'immaginazione e la creatività.

Si tratta, in altre parole, «di promuovere nuovi paradigmi [strumenti e strategie] educativi e formativi che sappiano orientare gli studenti verso il costituirsi di una *forma mentis* che potremmo chiamare *ironica*, ovvero metacognitiva, capace di riflessione, di autocritica, di decostruzione e improvvisazione» (Alessandrini et al 2021: 818). Tali atteggiamenti e posture – che chiamano in causa e favoriscono anche l'apprendimento e l'utilizzo delle *life skills* – stimolano nel discente la curiosità, la bellezza e lo stupore della conoscenza, nonché la capacità di accogliere l'incertezza, confrontarsi con gli altri e trovare insieme un pensiero comune e condiviso. In questo senso, il concetto di ironia è inteso come «attività dialogica e riflessiva che abitua al confronto, all'argomentazione, ma anche all'esercizio del pensiero critico, così come di quello divergente e creativo» (ivi: 819).

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., Santi M., Atif A. et al.,
2021, *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, in «Formazione & Insegnamento», n. 1, a. XIX, pp. 806-826.

AsviS,
2022, *Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*, Roma.

Carletti C.,
2022, *L'ironia per formare alla sostenibilità: dalla cura di sé alla cura dell'altro e della casa comune*, in «Formazione & Insegnamento», n. 1, a. XX, pp. 560-572.

- Cera R.,
2018, *Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa*, in «Formazione & Insegnamento», n. 3, a. XVI, pp. 61-77.
- Crispoldi S.,
2021a, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma.
2021b, *Dall'insegnamento all'apprendimento: lo studente al centro*, in Morganti A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli.
2018, *La cura educativa nel sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita sino a sei anni: promuovere l'analisi e la qualità delle relazioni*, in Falcinelli F., Raspa V. (a cura di) *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Franco Angeli, Milano.
2017, *Valutare la qualità delle relazioni in contesti educativi complessi*, in Mollo G. (a cura di) *All'inizio è la relazione*, Aracne, Roma.
- Del Gobbo G., De Maria F., Pampaloni M.,
2021, *Lo sviluppo sostenibile nell'alta formazione: un'esperienza integrata di didattica e ricerca*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», n. 2, vol. 21, pp. 46-63.
- European Commission, Joint Research Centre,
2022, *GreenComp, the European sustainability competence framework*, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286>).
- Kolb D.A.
1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Marescotti E.,
2022, *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 23, vol. 14, pp. 128-144.

Mezirow J.

2003, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.

Mortari L.

2019, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

OECD

2019, *Future of Education and Skills 2030 – Conceptual learning framework – Learning Compass 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

UNECE

2012, *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development*, https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf.

UNESCO

2017, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, tr.it. (a cura di), Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università degli Studi di Torino, ASviS

Silvia Crispoldi

PhD in Scienze dell'Educazione e ricercatrice universitaria in Pedagogia sperimentale, insegna Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica nel CdL magistrale in Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Svolge attività di ricerca e formazione sui temi della consulenza pedagogica e della professionalità educativa ed è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche in tali ambiti.

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (ESI, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola "sostenibilità" grazie all'impulso fecondo delle scienze umane. Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere. *(dall'introduzione di Annalisa Morganti).*

ISBN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1

www.morlacchilibri.com