

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO IV
N. 2 - 2025



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Numero Miscelaneo

2 - 2025

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"** Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Oadini (Università degli

Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquinta (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Promuovere la rigenerazione culturale e sociale attraverso una pedagogia orientata al benessere collettivo e all'inclusione sociale

Promote cultural and social re generation through a pedagogy oriented towards collective well-being and social inclusion

Diletta Chiusaroli

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

d.chiusaroli@unicas.it



Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Chiusaroli, D., (2025). Promuovere la rigenerazione culturale e sociale attraverso una pedagogia orientata al benessere collettivo e all'inclusione sociale. *Personae*, 4(2), 22-28.

ABSTRACT (Belleza, 10)

Share, repair, regenerate emerge as key values fundamental to driving the ecological transition and social inclusion. This perspective focuses on transformative resilience. The commitment of pedagogy must be to bring back to the center of every change, individuals, their ability to care for others and to safeguard the common home. This work intends to reflect on how pedagogical action is essential to support the development of resilient and sustainable communities by encouraging inclusion and promoting collective well-being.

Keywords: regeneration, resilience, inclusion, well-being, sustainability

Condividere, riparare, rigenerare emergono come valori chiave fondamentali per guidare la transizione ecologica e l'inclusione sociale. Tale prospettiva si concentra sulla resilienza trasformativa e l'impegno della pedagogia deve essere quello di riportare al centro di ogni cambiamento la persona, la sua capacità di cura verso l'altro e di custodia della casa comune. Il presente lavoro intende riflettere su come l'agire pedagogico sia indispensabile per sostenere lo sviluppo di comunità resilienti e sostenibili favorendo l'inclusione e la promozione del benessere collettivo.

Parole Chiave: rigenerazione, resilienza, inclusione, benessere, sostenibilità

1. Introduzione

Nel contesto sociale complesso e in rapida evoluzione in cui viviamo, il disagio educativo rappresenta una sfida cruciale che richiede approcci innovativi e integrati. Il presente lavoro intende proporre una prospettiva pedagogica che va oltre l'individuo, abbracciando il concetto di una pedagogia rigenerativa come chiave per la promozione del benessere. Si concentra, in particolare, sul rinnovamento e la cura in modo olistico, mirando al benessere collettivo.

La pedagogia rigenerativa propone, dunque, di riflettere sull'importanza di orientare l'impegno sociale ed educativo verso una cultura del benessere, in termini concreti e sostenibili, riconoscendo come lo spazio sociale può contribuire allo sviluppo di nuovi disagi e vulnerabilità. In tal senso, la qualità dello spazio educativo, sociale e politico, che presta l'attenzione alle relazioni che ci strutturano, incide enormemente sullo sviluppo di un benessere autentico, basato su un progetto di vita orientato a una prospettiva di possibilità.

Accogliere le sfide della complessità odierna è però un compito arduo, che pone al centro i principi di una società educante aperta ad esplorare nuove frontiere pedagogiche e a progettare percorsi educativi inediti capaci di affrontare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto. La ricerca pedagogica può assumere un ruolo di guida e di orientamento nella comunità, promuovendo una nuova consapevolezza educativa orientata alla transizione ecologica e impegnata eticamente nella costruzione di un futuro solidale e sostenibile.

In un sistema educativo integrato e sistemico, aprirsi al territorio per rigenerare i principali luoghi di cura della comunità necessita di una formazione che favorisca la creazione di reti relazionali tra individui, comunità e risorse, per realizzare una trasformazione sociale ed economica in una cultura educativa orientata alla sostenibilità e al benessere.

2. Indicatori di benessere e qualità della vita: verso un modello di sviluppo sostenibile ed educazione integrale

Negli scorsi anni le istituzioni internazionali hanno sviluppato metodologie volte a studiare il benessere e la qualità della vita, con un'attenzione particolare alla misurazione del benessere soggettivo. L'obiettivo è stato quello di individuare indicatori che permettessero confronti tra diverse società, mantenendo la complessità dei concetti.

Citando alcuni esempi, l'OCSE, dal 1970, ha lavorato su sistemi di misurazione per analisi comparative del benessere. Nel 2011 ha lanciato il "Better Life Index" come parte dell'iniziativa "Better Life Initiative: Measuring Well-being and Progress". Inoltre, l'OCSE ha pubblicato manuali metodologici, come le "Linee Guida sul Benessere Soggettivo" del 2013, per standardizzare le statistiche sul benessere soggettivo.

Eurostat, inoltre, ha promosso un sistema di indicatori sulla qualità della vita basato su nove parametri soggettivi e oggettivi, armonizzando la produzione statistica nei Paesi membri. Dal 2013, Eurostat ha incluso un modulo sul benessere soggettivo nell'indagine EU-SILC e pubblicato rapporti analitici come l'Analytical Report on Subjective Well-being del 2016.

La Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (Eurofound) realizza indagini quadriennali sulla qualità della vita in Europa. La quarta edizione del 2016 ha coinvolto 33 paesi con 36.908 interviste, esplorando vari aspetti della qualità della vita, prevalentemente da una prospettiva soggettiva (Eurofound, 2017).

Questi sforzi internazionali evidenziano l'importanza di misurare il benessere non solo attraverso indicatori economici ma anche considerando la percezione soggettiva delle persone. L'OCSE e Eurostat, con i loro approcci metodologici, stanno cercando di colmare il divario tra misure di benessere e politiche pubbliche, promuovendo una comprensione più completa e comparabile del benessere. L'approccio di Eurofound, focalizzato sulla qualità della vita percepita, inoltre, offre preziosi *insights* sulle condizioni di vita reale e sulle emozioni degli

individui, contribuendo a sviluppare politiche più mirate ed efficaci.

Come evidenzia l'ISTAT (2022) anche il livello di istruzione e formazione in Italia ha un impatto significativo sul benessere delle persone, ma è fortemente influenzato da fattori come estrazione sociale, genere, contesto socio-economico e territorio. In tale ambito l'Italia resta indietro rispetto alle medie europee, e negli ultimi due anni gli indicatori relativi all'istruzione e alle competenze hanno registrato una battuta d'arresto, aggravata dalla pandemia del 2020, che ha portato alla chiusura di scuole e università e alla diffusione della didattica integrata. (Istat, 2022).

Oggi, più che in passato si parla e si discute di sviluppo sostenibile, attraverso l'argomentazione di tesi volte a riflettere su come agire concretamente nella pratica della vita sociale di ogni individuo, affinché si possano promuovere le azioni più giuste e necessarie per favorire benessere e sviluppo sostenibile. Uno sviluppo può dirsi sostenibile quando «soddisfa i bisogni del presente e della generazione attuale senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni» (WCED, 1987). Tale prospettiva si lega strettamente agli indicatori soggettivi del benessere e della qualità della vita elaborati da OCSE e Eurostat, poiché tali indicatori offrono una misura multidimensionale del benessere che va oltre i semplici dati economici.

L'OCSE, attraverso il suo Better Life Index, e Eurostat, con i suoi sistemi di indicatori sulla qualità della vita, individuano dimensioni come la soddisfazione della vita, la salute, l'istruzione, le relazioni sociali e l'ambiente. Tali aspetti sono fondamentali per valutare il reale benessere delle persone e il progresso delle società in maniera sostenibile. Ad esempio, un ambiente sano e l'accesso a servizi educativi di qualità sono essenziali non solo per il benessere attuale, ma anche per garantire che le generazioni future possano prosperare. Pertanto, l'attenzione agli indicatori soggettivi del benessere aiuta a delineare politiche che promuovano uno sviluppo equilibrato e duraturo, integrando la sostenibilità ambientale, economica e sociale per migliorare la qualità della vita di tutti gli individui.

In Italia è stato attuato il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che è parte del Next Generation EU (NGEU), l'ambizioso programma con cui l'Unione Europea ha deciso nel luglio 2020 di affrontare i danni provocati dalla crisi pandemica Covid-19 nei suoi stati membri. NGEU è un insieme di iniziative che prevedono finanziamenti per vari programmi in base alle finalità da raggiungere.

Il Next Generation EU prevede investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione dei lavoratori; ottenere maggiore equità di genere, territoriale e generazionale. Mira, pertanto, ad una significativa ripresa della qualità della vita dei cittadini europei sul piano economico, sanitario, educativo e del dialogo interculturale, attraverso la transizione ecologica, la digitalizzazione e l'inclusione sociale, territoriale e di genere.

La formazione alla transizione ecologica segue le linee guida degli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda ONU 2030 e pervade l'intero PNRR, rappresentando un fattore importante per aumentare la competitività del sistema produttivo, incentivare nuove attività imprenditoriali ad alto valore aggiunto, favorire la creazione di occupazione stabile e sviluppo. Le riforme e gli investimenti del Piano, avendo priorità trasversali legate alle pari opportunità generazionali, di genere e territoriali, i progetti sono stati valutati in base all'impatto sul recupero del potenziale di giovani, donne e territori, e alle opportunità offerte a tutti, senza discriminazioni. Tutte le missioni richiedono un forte impegno politico e istituzionale, economico e sociale, e anche pedagogico-educativo.

A tal proposito, la progettazione pedagogica è centrale per costruire città sostenibili e solidali, promuovendo relazioni educative e reti di prossimità tenuto conto che il PNRR sostiene transizioni culturali e sociali, orientando azioni verso un welfare universalistico. Il Piano "RiGenerazione Scuola" del MIUR promuove l'Agenda 2030, rigenerando la funzione educativa della scuola per insegnare lo sviluppo sostenibile e abitare il mondo in modo nuovo.

Infatti, gli obiettivi sociali, ambientali ed economici del Piano mirano a superare il pensiero antropocentrico, minimizzare gli impatti umani

sulla natura e costruire imprese sostenibili. Attraverso i suoi quattro pilastri: rigenerazione dei saperi, dei comportamenti, delle infrastrutture e delle opportunità, il Piano ha l'obiettivo di favorire l'apprendimento e l'adozione di nuovi comportamenti virtuosi, rigenerando la funzione educativa della scuola e orientando il cambiamento culturale verso la sostenibilità. Si tratta di un invito ad orientare il cambiamento culturale nella prospettiva della transizione ecologica, assumendo l'impegno etico ed educativo per costruire il futuro del pianeta nel segno di uno sviluppo sostenibile nelle sue dimensioni sociale, economica e ambientale (Giovanazzi, 2022).

3. Pedagogia e Sostenibilità: una nuova visione per l'educazione e il benessere globale

Educare le nuove generazioni ad abitare il mondo in modo diverso, per crescere solidali ed in armonia con la Terra, individua «nella responsabilità per la cura della casa comune un metodo per attuare un nuovo modello di civiltà, realmente orientato al benessere del genere umano» (Malavasi, 2020, p. X).

Come ricorda Malavasi «per scegliere di essere parte del cambiamento che vogliamo generare c'è bisogno di un cambiamento personale, di una conversione» (Malavasi, 2022, p. IX).

I percorsi formativi che si riusciranno ad elaborare e promuovere costituiscono un aspetto di straordinaria importanza per l'intero pianeta. Ciò comporta la ricostruzione di un Patto Educativo tra generazioni, nel segno di un'ecologia integrale, concetto che invita a guardare la realtà in modo organico, dal momento che tutto è in relazione (Malavasi, 2019). Nella prospettiva di una pedagogia dello sviluppo, compito del mondo educativo è quello di rendere sempre più protagonisti attivi i giovani nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i loro talenti (Sandrini, 2019).

L'obiettivo principale è quello di mettersi in ascolto dei bisogni dei giovani rendendoli parte attiva nella definizione dei programmi formativi, attraverso un modello di scuola aperta e

partecipata in cui giocano un ruolo fondamentale i patti educativi territoriali che l'istituzione scolastica stipula con enti locali e associazioni del Terzo Settore al fine di aumentare l'offerta formativa e il tempo scuola, soprattutto in quelle realtà che appaiono più problematiche (Pignalberi, 2022).

La scuola, difatti, ha il compito di individuare ed elaborare strategie e percorsi in grado di sostenere il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni mediante la progettazione di un contesto educativo basato sulla pratica dialogica delle relazioni e dei saperi come «metodo della conoscenza reciproca e criterio comune per un impegno solidale nel difendere e promuovere la pace e la giustizia, la dignità umana e la protezione dell'ambiente nella costruzione di un mondo più giusto e inclusivo» (Giovanazzi, 2020, p. 259).

Risulta, pertanto, opportuno ripensare gli spazi come vettori di relazionalità, cooperazione e di comunità, nella prospettiva di una pedagogia dell'abitare (Pignalberi, 2022) che proponga modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali, per l'affermazione di nuove pratiche del vivere collettivo rivolte alla promozione del bene comune, attraverso la realizzazione di una sostenibilità intra e intergenerazionale.

In un'epoca in cui le sfide ambientali, sociali ed economiche richiedono risposte innovative, l'interconnessione tra sostenibilità e resilienza emerge come un terreno fertile per la costruzione di un futuro più equo, duraturo e prospero. Partendo da queste riflessioni risulta oggi sempre più necessario esplorare quelle prospettive pedagogiche che siano in grado di orientarsi verso la concezione e la realizzazione di un benessere che non solo rispetti l'ambiente, ma che affronti con forza le dinamiche complesse della nostra società in rapida evoluzione.

Per un nuovo modello di sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030 impegna governi e società civile, con la formulazione dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) da raggiungere attraverso la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente, in una prospettiva di medio-lungo termine, trasversale e multidimensionale (Sandrini, 2021).

Come noto, anche il sistema formativo italiano, formale, non formale e informale, nei diversi cicli di vita, di diversi ordini e gradi, è stato coinvolto da questo documento internazionale che è entrato a far parte dei vari progetti e azioni di rigenerazione del territorio, si pensi, ad esempio, al Piano Rigenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione, citato in precedenza e orientato a promuovere una nuova consapevolezza educativa per lo sviluppo e il progresso delle civiltà umane.

Di fronte a tutto ciò e alle nuove sfide proposte anche dal PNRR l'agire pedagogico è necessariamente chiamato a rispondere, per sostenere lo sviluppo di comunità resilienti e sostenibili attraverso l'affermazione dei diritti umani e del benessere collettivo. Nella gestione di questi processi complessi, che interessano i diversi ambiti della società, l'impegno della pedagogia è quello di riportare al centro di ogni cambiamento la persona, la sua capacità di cura verso l'altro e di custodia della casa comune per un progresso durevole nel segno del bene comune (Giovanazzi, 2023).

Alla pedagogia spetta il difficile compito di analizzare il cambiamento e di proporre un rinnovato paradigma in grado di rileggere e re-interpretare strategie, metodi e strumenti per rispondere in maniera rilevante, pertinente e progettuale alla complessità e all'urgenza di un impegno globale per l'ambiente umano (Grange, 2018). Come scrive Cambi «la ricerca pedagogica deve parlare a gran voce, ha da esercitare richiami, fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società, come pure la nostra coscienza personale. Un compito urgente e complesso, articolato su più fronti, tutti necessari e da raggiungere» (Cambi, 2020, p.56).

La pedagogia, nell'accostarsi al tema della sostenibilità, dovrebbe compiere una ricerca fenomenologica, rivolta ad andare incontro alle cose stesse (Bertolini, 1988) che costituiscono l'esperienza, per indagare il senso ed immaginare nuove relazioni e nuove modalità di pensare l'ambiente. È necessario, dunque, riflettere in modo critico sulla sostenibilità e riportare al centro la persona e le relazioni, attraverso un'intenzionalità educativa orientata ad educare le attuali generazioni e quelle a venire al rispetto

e alla tutela della casa comune (Vischi, 2018) in quanto, come si è visto, il progresso sociale sta avvenendo molto più velocemente del progresso ambientale, quindi le azioni che mirano ai cambiamenti nelle dinamiche di potere, alla disuguaglianza, allo sviluppo e all'istruzione risultano essere prioritarie per mantenere i servizi ecosistemici e promuovere il benessere (Henderson & Loreau, 2023).

4. Conclusioni

L'educazione alla sostenibilità si pone tra i principi della progettualità formativa atta ad implementare la costruzione di un modello educativo di qualità indirizzato alla cura ed allo sviluppo integrale della persona. La responsabilità verso le generazioni future richiede, difatti, una conversione ecologica globale, rivolta a promuovere una cultura che valorizzi la ricchezza delle relazioni e la loro capacità di mantenersi, di essere affidabili, di arricchire la vita comune (Franciscus, 2013).

La necessità di investire nella e per l'educazione al fine di creare una comunità più sostenibile, è stata ribadita anche da Postman nell'affermare che: «Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani. [...] Le persone devono essere educate affinché possano diventare agenti del cambiamento, dotandosi di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società più giusta per le presenti e future generazioni» (Postman, 1997, p.137).

Educare nella prospettiva della sostenibilità nella transizione ecologica richiede la conoscenza della gravità delle questioni ambientali che si collocano tra locale e globale, tra generazioni attuali e future, tra questioni di etica e di responsabilità individuale e collettiva, esplorando nuove frontiere pedagogiche e progettando percorsi educativi capaci di accogliere la sfida della complessità (Ceruti, 2020).

La riflessione pedagogica è chiamata, in tal senso, a facilitare l'affermarsi di una consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale rispetto alla dimensione della sostenibilità, che si connota come una sfida emblematica, in un periodo di profonda incertezza e di apparente assenza di valori educativi, che ha bisogno della promozione di una nuova cultura pedagogica orientata allo sviluppo di un divenire umano sostenibile e resiliente (Birbes, 2019). Una cultura sempre più orientata al dialogo, che si dispone all'aiuto reciproco e che coinvolge l'intera comunità nel processo di cambiamento per una civiltà resiliente e responsabile delle esigenze di ciascuno (Giovanazzi, 2023).

La cittadinanza responsabile chiama in causa la persona e l'ambiente, l'equità e la democrazia, il presente e il futuro, di ogni uomo e di tutti gli uomini; pone, di conseguenza, l'enfasi sui talenti, sul capitale sociale e sul potenziamento della professionalità dei singoli soggetti (Rossi, 2012). In tal senso delinea la necessità di un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le *capabilities* degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani (Sen, 2000).

L'investimento formativo, pertanto, è chiamato a concorrere allo sviluppo di un *welfare* delle capacitazioni, che deve essere espressione di una progettualità articolata su diversi piani di interazione e correlazione personale (Margiotta, 2014). In tale prospettiva diventa fondamentale riuscire a costruire *policies* formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region*, ovvero aree territoriali in grado di generare apprendimenti su cui costruire l'attivazione di competenze specifiche correlate ad una socialità inclusiva, partecipativa e generativa (Costa, 2005).

La ricerca educativa deve quindi favorire una consapevolezza ermeneutica e progettuale della sostenibilità, affrontando la complessità delle sfide ambientali, sociali ed etiche contemporanee. È necessario sviluppare strategie formative che favoriscano l'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali, espandendo

le capacità degli individui di vivere una vita dignitosa e coerente con i valori umani ed il benessere soggettivo. Solo attraverso un approccio educativo integrato e sostenibile si potrà realizzare una civiltà resiliente, in grado di rispondere alle esigenze del presente e del futuro, contribuendo allo sviluppo di quel *welfare* delle capacitazioni che supporti il benessere e la qualità della vita di tutti.

Bibliografia

Bertolini, P. (1988). *L'Esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Birbes, C. (2019). Ripensare l'educazione in un pianeta che cambia. Sviluppo sostenibile, povertà, resilienza. *Orientamenti pedagogici*, 66(1), 89-99.

Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 55-57.

Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità: la sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Costa, M., Dal Fiore F. (2005). *Entità in formazione*. Torino: Utet.

Eurofound (2017). *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Franciscus. (2013). *Lettera enciclica Lumen Fidei del sommo pontefice Francesco ai vescovi ai presbiteri e ai diaconi alle persone consacrate e a tutti i fedeli laici sulla fede*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Giovanazzi, T. (2020). *Riscoprire la fraternità. Un approccio educativo per custodire la vita umana*. In S. Bornatici, et al. (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti*. Human development. A great cultural, spiritual political, economic, educational

challenge (pp. 251-264). Lecce: Pensa MultiMedia.

Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 127-135.

Giovanazzi, T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 187-193.

Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia oggi*, 16(1), 19-31.

Henderson, K., Loreau, M. (2023). A model of Sustainable Development Goals: Challenges and opportunities in promoting human well-being and environmental sustainability. *Ecological Modelling*, 475, 110164.

Istat, (2022). *Rapporto BES 2021, Il Benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: ISTAT.

Malavasi, P. (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce: Pensa Multimedia.

Malavasi, P. (2020). Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità In S. Bornatici, et al. (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human development. A great cultural, spiritual political, economic, educational challenge* (pp. X-XV). Lecce: Pensa MultiMedia.

Malavasi, P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In G. Alessandrini (Ed.). *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.

Pignalberi, C. (2022). Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 55-66.

Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.

Rossi, B. (2012). *Lavoro, creatività e formazione*. In G. Alessandrini (Ed.). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 145-156). Milano: Giuffrè.

Sandrini, S. (2019). *Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione*. In P. Malavasi. *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. (pp. 25-38). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 2-11.

Vischi, A. (2018). Sostenibilità e educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia*, (50), 67-78.

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.