ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VII, N. 1, Year 2025
ISSN: 2704- 873X

Sostenibilità e formazione nei contesti generativi

Sustainability and education in generative contexts

Chiara Urbani

Università degli Studi di Trieste, Italia, chiara.urbani@units.it

ABSTRACT

Il contributo intende argomentare un nuovo modo di definire la formazione della professionalità docente nell'interazione coi contesti allargati. Considerando le teorie di Sen (2000) sulla capacitazione della libertà di agire, e il percorso prospettato da Nussbaum (2012) sui funzionamenti, si giunge a tematizzare in chiave generativa (Mannese, 2019) l'influenza dei contesti sull'educazione-formazione. Questo ci conduce a descrivere i criteri fondativi un nuovo concetto della formazione docente, in correlazione coi contesti generativi, che valorizza le dimensioni di ideazione-progettazione sociale, la disponibilità di opzioni alternative, e le evidenze di azione intenzionale. Tramite la partecipazione democratica e l'interazione collaborativa, l'individuo diventa capace di attivare le risorse personali in senso emancipativo per lo sviluppo dell'agency sia personale che professionale, contribuendo a riconfigurare le politiche formative nel loro complesso.

ABSTRACT

The paper wants to argue for a new way of defining teacher education and its professionalism in the interaction of enlarged contexts. Starting from Sen (2000) theories on the capability for the freedom of agency, and the process proposed by Nussbaum (2012) on functionings' theory, we come to focus on the influence of enlarged contexts on education and training in a generative key (Mannese, 2019). This leads us to describe the establishing criteria of a new concept of teacher education and training, in correlation with generative contexts, which increases the dimensions of social project design, the availability of alternative options, and the evidence of intentional agency. Through democratic participation and collaborative interaction, the individual becomes capable of activating personal resources in an emancipatory way for the development of personal and professional agency, contributing to re-design educational policies as a whole.

PAROLE CHIAVE /KEYWORDS

Educazione sostenibile; Formazione docente; Contesti d'apprendimento; Pedagogia generativa; Capacitazioni

Sustainable education; Teacher education; Learning contexts; Generative pedagogy; Capabilities

INTRODUZIONE

Il quadro delle politiche europee sui sistemi d'istruzione e formazione appare, nello scenario contemporaneo, fortemente permeato da obiettivi e aspirazioni pedagogico-educative orientate allo sviluppo del principio di sostenibilità in educazione. Il richiamo politico alla costruzione di apprendimenti scolastici centrati su competenze trasversali, LifeComp (Sala *et al.*, 2020) e character skills (Chiosso *et al.*, 2021) segnala l'urgenza di intervenire concretamente, e fin dalla prima infanzia, sulla costruzione di quei presupposti all'apprendimento di tipo cognitivo, pratico e mentale che consentano lo sviluppo di contesti improntati sulla solidarietà, sull'inclusività e la pace sociale (Fiorucci & Crescenza, 2023).
Nei contesti globalizzati dell'età contemporanea, appaiono nuove forme di iniquità nell'accesso a risorse/opportunità che coinvolgono maggiormente quei soggetti svantaggiati o in condizioni di povertà socio-culturale ed educativa che paradossalmente, più di altri, faticano ad ottenere titolo di accesso a beni comuni, provocando e/o intensificando fenomeni di marginalizzazione e precarizzazione sociale, lavorativa, culturale. I conflitti e le tensioni sociali che, inevitabilmente, ne scaturiscono conducono a caratterizzare in senso strutturale il tema della convivenza sociale e civile. Tali questioni vengono affrontate politicamente riproducendo il binomio neoliberista "crescita economica-benessere sociale e individuale", nell'illusione fideistica secondo cui alla massimizzazione produttiva possa corrispondere automaticamente la generalizzazione di benefici individuali e collettivi. Quale logica conseguenza, ne deriva l'investimento su programmi e misure sull'educazione-formazione finalizzate all'incremento economico, alla competitività e alla razionalizzazione organizzativa. I sistemi d'istruzione e formazione vengono interpretati, così, secondo la mera funzione di promuovere la crescita occupazionale e l'efficienza lavorativa e professionale, in aderenza alla teoria del capitale umano (Becker, 1993). Anche sul piano del supporto istituzionale e dei servizi alla comunità, assistiamo a un'evoluzione del paradigma pubblico e tradizionale di tipo welfaristico-assicurativo. Esso transita da sistemi di tipo protezionistico (*welfare state*) ad altri che tendono ad attribuire la soddisfazione dei bisogni alla responsabilità individuale (*active welfare*). Questo implica la questione del complesso rapporto che si viene a creare tra una condizione strutturale di "ritiro istituzionale" e l'esigenza di mobilitare di risorse e capacità individuali per farvi fronte.
Questi temi caratterizzano oggi il quadro delle politiche attuali, nella tensione costante tra lo sviluppo di capacità spendibili sul mercato, e l'attivazione individuale per la soddisfazione autonoma dei bisogni. In entrambi i casi, la qualificazione del sistema educativo e formativo nel suo complesso costituisce la questione centrale, che rimanda la sua risoluzione all'identificazione dei principi e dei significati che sottostanno alla definizione del concetto stesso di formazione. Come già delineato, la questione va esplorata all'interno della dicotomia tra requisiti di tipo esterno, in senso politico-economico, di cui la formazione costituisce lo strumento, e requisiti di tipo interno, in senso umanistico-esistenziale, che riconoscono alla formazione la capacità di attivare lo sviluppo personale. La formazione della professionalità docente, e il suo valore in senso pedagogico-educativo, acquista una nuova rilevanza per la sua capacità di sostenere apprendimenti efficaci nel quadro degli obiettivi riferiti alla transizione ecologica, al contrasto al cambiamento climatico, alla lotta alle disuguaglianze e all'emarginazione (Commissione Europea/ Eurydice, 2024; Consiglio dell'Unione Europea, 2022).Già dal Consiglio di Lisbona del 2000 le politiche europee avevano intrapreso una linea di investimento politico sui sistemi d'istruzione-formazione, interpretando il possesso di skills quale requisito fondamentale per agire e operare efficacemente in una *knowledge society*. Analogamente, i documenti avevano inteso sostenere il carattere flessibile e adattivo degli apprendimenti nei confronti del cambiamento (ecologico, climatico, sostenibile), arrivando a costituire un vero e proprio requisito strutturale e permanente (*lifelong learning*). Con l'accezione "Per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", il documento Europa 2020 (COM, 2010) aveva introdotto il tema della prevenzione precoce dello svantaggio socio-culturale per la riduzione del drop-out scolastico e il sostegno alla

generalizzazione degli apprendimenti. Solo politiche più recenti, assegnando priorità allo sviluppo della professionalità docente sia in formazione iniziale che in servizio, hanno teso ad attualizzare la correlazione tra responsabilità professionale e sviluppo di comportamenti consapevoli e intenzionali negli studenti. I processi così avviati rispondono, dunque, a una logica di sviluppo della sostenibilità in senso ecologico, che guarda agli apprendimenti reciproci e alla circolarità delle azioni virtuose come una reale possibilità di perseguire obiettivi di benessere individuale e convivenza civile.

CONTESTI GENERATIVI

Ciò che influisce sul permanere di condizioni di disuguaglianza e iniquità (intesa, nel presente contributo, nei termini di accesso alle risorse/ opportunità che una persona *è in grado di cogliere*), va collegato ai contesti di apprendimento allargati in senso culturale e pedagogico. I valori, i significati e i concetti che informano i contesti formali e istituzionali non possono collocarsi in posizione dissonante rispetto alla realtà di quelli territoriali e socio-culturali in senso allargato (non formali; informali). Essi devono agire contribuendo a tematizzare le problematiche di cui sono portatori, e le loro risorse/opportunità educative, per impegnarsi nella costruzione congiunta e sinergica di azioni sulla formazione, e sulla condivisione rispetto alle sue finalità.
Il senso ultimo della formazione, da attualizzare poi nelle pratiche, va ispirato ad una visione integrale della persona in senso umanistico ed esistenziale, che porta a riflettere sulla rimozione delle condizioni di in-capacitazione che caratterizzano contesti e relazioni. Diventa, cioè, necessario: *i.* interpretare i contesti e la loro diversità per le rispettive potenzialità educativo-formative, che trascendono la questione dei vincoli da rimuovere o delle carenze da compensare, per valorizzare la loro realtà di opportunità concrete di scambio, confronto e "sviluppo intersezionale"; *ii.* cogliere il valore delle risorse e condizioni (esterne) disponibili, per la loro possibilità di porsi quali dimensioni di conversione (Nussbaum, 2012), che interagiscono con la realtà interna del soggetto, favorendone il cambiamento. L'attivazione di risorse, anche informali, tipo sociale, agisce smuovendo potenzialità anche implicite, mobilitandole in chiave capacitativa e attivando opportunità che il soggetto può cogliere per lo sviluppo dell'agency.
Il paradigma entro cui si colloca il tema della formazione, in senso lato, richiama l'educazione scolastica e la professionalità docente alla responsabilità di identificare una nuova forma con cui valorizzare risorse/opportunità dei contesti (territoriali, socio-culturali, relazionali, educative) per dare forma all'azione consapevole e intenzionale in qualità di "agency generativa" (Costa, 2016; Margiotta, 2015). Richiamando la pedagogia generativa e i suoi riferimenti scientifici (Mannese, 2022), i contesti entro cui l'agency interagisce e si esprime potrebbero essere ricondotti alle forme che assumono in relazione alle dinamiche caos-ordine (Prigogine, 1997) che contraddistinguono le risorse, e il modo in cui esse interagiscono con le scelte del soggetto e con la sua realtà, identificando il complesso delle opportunità formative allargate.
Riprendendo, concettualmente, il quadro dei contesti d'apprendimento che agiscono in senso trasversale sulla formazione, possiamo affermare che è nel cuore della loro interdipendenza che si colloca quella matrice generativa di processi e relazioni in grado di concretizzare un cambiamento significativo sulla cultura, la società, e l'educazione. La riflessione pedagogica trae così, dall'alveo dell'interazione proficua tra contesti, i riferimenti essenziali per delineare l'orientamento generativo (Mannese, 2022) dello sviluppo dei processi "interstiziali e intersezionali" che definiscono la formazione dei soggetti. Essi traggono beneficio dallo scambio, dalla condivisione e dall'azione congiunta con contenuti socio-culturali, pratico-esperienziali ed etico-valoriali definiti dai contesti,

sia per costruire la propria esperienza personale in senso autobiografico, sia per dare miglior forma agli obiettivi personali e sociali in senso capacitativo (Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

COSTRUZIONI GENERATIVE

Con il presente contributo si intende analizzare le ragioni e la percorribilità di un nuovo paradigma ri-umanizzante della pedagogia generativa (Mannese, 2022) sulla base della convinzione dell'importanza che contesti d'apprendimento allargati rivestono sulla co-creazione dei percorsi di apprendimento personali e sullo sviluppo generativo dell'agency. Tale prospettiva implica una nuova capacità di gestire l'incertezza e la precarietà che i contesti ci pongono, dando ordine al caos (Prigogine, 1997) e assumendone il controllo per meglio governare la percorrenza delle direzioni prescelte, e finalizzarle in senso umanistico-esistenziale. Entro questo quadro d'insieme, il tema delle capacitazioni (Nussbaum, 2012; Sen, 2000), quale processo di espansione delle libertà di cui l'individuo può godere, contribuisce ad estendere il tema della pedagogia generativa correlata ai contesti d'apprendimento allargati.
Secondo Sen (2000) lo sviluppo individuale va inteso nei termini di costruzione di *capabilities* (capacitazioni), così da meglio realizzare i *functionings* (funzionamenti). Questi sono degli stati di realizzazione personale a cui gli individui attribuiscono valore, che si realizzano tramite la capacità di scegliere, attivare e dunque capacitare combinazioni alternative di funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti (Mocellin, 2006; Sen, 2000). L'approccio delle capacitazioni può focalizzarsi sia sui funzionamenti realizzati, sia sulle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. Secondo Sen è, però, preferibile concentrarsi su queste ultime, dal momento che «*è possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato*» (Sen, 2000, p.80).
Nussbaum (2012) esplora il processo capacitativo che porta ai funzionamenti: le caratteristiche personali degli individui (*internal capabilities*), mutevoli e dinamiche, si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e famigliare (fattori di conversione) definendo modi di funzionare e agire nella realtà (*combined capabilities*). Diventa interessante notare come, entro questo discorso, le istituzioni politiche svolgano un ruolo essenziale non solo nel garantire il possesso di capacità interne, fornendo cioè opportunità di istruzione, ma soprattutto nell'assicurare le condizioni necessarie alla loro piena espressione e realizzazione.
L'approccio innovativo della pedagogia generativa (Mannese, 2022) trae ispirazione e continuità scientifica da teorie disciplinari di fisica, chimica, neuroscienze (Marigliano *et al*., 2023) per discostarsi da impostazioni riduzioniste e rinnovare la pedagogia con un approccio emancipativo, evolutivo, autopoietico, trasformativo. La teoria pedagogica generativa sembra intrecciarsi dunque con l'approccio sui funzionamenti, valorizzando i caratteri di unicità e imprevedibilità delle combinazioni alternative che l'individuo stabilisce nel suo percorso di vita. Nell'impossibilità di controllare le direzioni intraprese e la loro evoluzione, ogni individuo diventa autore del suo cambiamento in senso originale. La prospettiva generativa sull'educazione-formazione ribadisce, inoltre, il valore che le progettualità personali rivestono sulla valorizzazione delle unicità dei singoli individui (ibidem, 2023, p.10) mediante la riscoperta della «*complessità e interconnessione dei diversi livelli di realtà che strutturano l'umano*» (Mannese, 2016, p. 30). L'orientamento generativo, quale traduzione educativa della teoria pedagogica, ha sviluppato il tema dell'esperienza autobiografica e delle pratiche connesse all'esplicitazione dell'implicito (es., metaforizzazione). Esso viene interpretato quale spazio privilegiato in cui attivare intenzioni e talenti personali (Mannese, 2019), qualificando la spinta agentiva di co-costruzione generativa dei contesti in cui interagiscono.
La questione della professionalità docente richiama la necessità di garantire opportunità d'interazione coi contesti in senso generativo. Questo implica l'attivazione di dimensioni di conversione quale

possibilità concreta di dialogo tra capacità interne e condizioni esterne. Nell'ambito della teoria generativa, l'incontro vitale tra le potenzialità del soggetto e i fattori esterni richiede il passaggio dalla manifestazione esplicita del sé all'attualizzazione di condizioni e opportunità di pratica concreta dell'azione. Pertanto, va curato il rapporto tra: *i.* emersione del sé e dei talenti che caratterizzano visioni e aspirazioni personali; *ii.* disponibilità di contesti favorevoli all'incontro tra opportunità e disposizioni attuali.
I contesti d'apprendimento allargati consentono all'individuo, che assume consapevolezza e intenzionalità, di accedere a una vasta gamma di combinazioni di funzionamenti possibili: indicano nuove direzioni di sviluppo, mettono in discussione quelle finora intraprese, fanno emergere criticità e risorse latenti, e prefigurano nuovi scenari. Le capacità socio-relazionali, pratiche, organizzative e semantiche che scaturiscono dall'interazione capacitante tra individuo e contesti influenzano la realizzazione dei funzionamenti, quali appunto modi e stati di funzionare efficacemente in relazione agli obiettivi personalmente scelti.

PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Con gli argomenti trattati nel paragrafo precedente, abbiamo delineato l'approccio con cui accostarci alla questione della formazione docente entro i contesti contemporanei, caratterizzati da mutevolezza e precarietà strutturali.
La figura docente, posta al centro dei processi riferiti agli apprendimenti degli studenti, così come alla responsabilità dei propri, assume un ruolo centrale rispetto alla mediazione e alla gestione degli stessi contesti da cui trae risorse intellettive, relazionali, trasversali. Definiti come nuovi spazi di condivisione e costruzione sociale dei significati, i contesti rappresentano opportunità sia capacitative che generative sui funzionamenti professionali. Il tema della professionalità docente si situa così nell'alveo delle scelte realizzative compiute nel tentativo di coniugare autenticità personale e attivazione di condizioni/opportunità, che definiscono lo spazio della form-azione dell'agency. Questa andrebbe, pertanto, ispirata da alcuni criteri capaci di informare pratiche e azioni coerenti in senso generativo. Vediamoli:

- *Approccio ai contesti*. L'interazione professionale collaborativa contraddistingue le comunità di pratica (Wenger, 2006) in funzione generativa sulla crescita professionale. Il lavoro nel team docente, così come con altri *stakeholders* educativi, orienta la costruzione sia di agency epistemica, che contribuisce all'avanzamento di conoscenza, sia di agency processuale, che identifica lo spazio delle relazioni, del supporto reciproco, della decisionalità e dell'ideazione congiunta (Urbani, 2024). L'insegnante diventa la figura che agisce e insieme favorisce il dialogo intersezionale tra i contesti: avvengono in essi, cioè, forme molteplici di "*ideazione e progettazione sociale*" di percorsi, visioni e traiettorie, qualificando le comunità di pratica e di apprendimento collaborativo quali entità di responsabilità sociale allargata.

- *Approccio alle pratiche*. Il dialogo tra contesti formali, informali e non formali si sostanzia in forme e modi di partecipare, condividere e negoziare contenuti e significati. Approcci disciplinari riduzionisti della contemporaneità (Marigliano *et al*., 2023), così come derive pedagogiche di stampo aziendalista (Sousa, 2024, p.16), tendono a focalizzare pratiche educative su principi efficientistici (es., problem-solving), in virtù del principio di massimizzazione degli esiti in funzione economico-produttiva. Le teorie delle capacitazioni, in accordo con aspirazioni pedagogiche in senso generativo, preferiscono affrancarsi da implicazioni strumentali per affermare piuttosto un "*approccio alle alternative*", che

concretizza la possibilità di ampliare visioni ristrette, prospettare nuove strade, e attivare pensiero critico.

- *Approccio all'azione.* I temi della formazione della professionalità docente, così come quello degli apprendimenti degli studenti, appaiono politicamente e pedagogicamente connotati da costrutti e da modelli per competenze. L'interdipendenza dei contesti, i modi di interazione e relazione, così come la riflessività sulla pratica (Schön, 1993) tendono piuttosto a configurare una realtà di crescita personale profondamente connotata dal tipo di agency che l'individuo costruisce ed esprime in situazione. Lungi dal richiamare qui teorie *embedded* e le implicazioni sull'apprendimento situato (Boffo, 2021), vorremmo piuttosto focalizzare l'attenzione sull'urgenza-cogenza di nuovi modelli, che guardano all'azione come requisito di efficacia formativa, e allo sviluppo integrale del sé quale esito finale. Sono cioè le "*evidenze di azione-intenzione*" che danno conto dei processi entro cui la formazione avviene, in quello spazio in cui il soggetto combina dimensioni personali (capacità innate, conoscenza generativa del sé) con altre provenienti dai contesti (fattori e potenzialità di conversione in direzione evolutiva e trasformativa).

CONCLUSIONI

Secondo la prospettiva intrapresa, i contesti d'apprendimento allargati intervengono a sollecitare una ridefinizione del senso della professionalità educativa, declinandola in senso capacitativo, generativo e dunque trasformativo sulle modalità di apprendere e sulle loro finalità.
La definizione del concetto di formazione assume la qualità di dispositivo pedagogico praticabile, che guarda alle possibilità di *ideazione-progettazione* tramite i contesti, di *percorribilità delle alternative* a disposizione, e alle *evidenze di azione-intenzione* come qualità costitutive e fondanti il discorso stesso dell'educazione sostenibile. Questa passa attraverso il riconoscimento delle peculiarità che il profilo docente può esprimere per l'attivazione dei contesti d'apprendimento, nel governo del sottile equilibrio tra dinamiche di mediazione ed empowerizzazione. Tuttavia, il modo di interpretare il ruolo dei contesti nel miglioramento degli apprendimenti trae motivo dalla definizione finalistica e pedagogica degli scopi dell'educazione-formazione, e «*dal rifiuto di tutte le misure e gli approcci che cercano di strumentalizzare l'educazione, invece di concentrarsi sulla messa in discussione critica dello scopo dell'educazione*» (Sousa, 2024, p. 20). Diventa necessario un profondo ripensamento delle logiche economicistiche e tecnico-strumentali che sottendono le forme politico-educative contemporanee, per informare e sostenere nuovi riferimenti di significato. Il principio di democrazia costituisce la chiave di volta del discorso pedagogico, non solo per il suo carattere di pratica sostanziale di lavoro "nei" e "coi" contesti, ma soprattutto perché rappresenta la ragione e il significato ultimo cui mirano apprendimento e formazione. Nelle forme dell'educazione, le pratiche democratiche si concretizzano in dinamiche partecipative di condivisione e negoziazione sociale, di natura flessibile e circostanziale, di carattere contestuale anziché universale. Nella formazione, la concettualizzazione delle pratiche coincide col sensibilizzare rispetto alle potenzialità e ai valori di una cultura democratica correttamente intesa, prima cioè di introdurre alla partecipazione nell'intersezione dei contesti (Sousa, 2024). Quale logica conseguenza, è lo stesso concetto di sostenibilità a essere ridiscusso nell'alveo della definizione della democrazia. La cultura democratica fornisce spazio per l'impegno critico e il cambiamento, ma va introdotta tramite pratiche e comportamenti favorevoli alla percezione e alla comprensione della sua importanza, per prospettare una visione di praticabilità effettiva, reale, e dunque sostenibile, del suo significato profondo.
In relazione agli obiettivi connessi alla sostenibilità, si afferma una nuova visione del profilo docente, come colui, cioè, che è impegnato a "problematizzare l'educazione", facendosi "interrogatore implacabile" (Sousa, 2024, p.21) della realtà: lo svelamento di situazioni di ingiustizia e disuguaglianza nei comportamenti quotidiani, la sperimentazione di nuove forme inclusive, l'applicazione di logiche ri-distributive, e il cambiamento nei modelli di pratica sociale condivisa

costituiscono esiti di un processo dall'alto valore pedagogico, oltre che formativo, sulla professionalità docente. La formazione docente si focalizza, di conseguenza, sulla capacità di sostenere apprendimenti e processi efficaci, sulla cura delle relazioni e dello scambio, che consentono di coltivare gli spazi intersezionali del passaggio tra contenuti di conoscenza, competenze acquisite e la loro trasferibilità nell'azione realizzativa.
Il principio di democrazia, ispirando e orientando le pratiche pedagogiche, spinge al rinnovamento delle politiche educative. Essa richiama una precisa responsabilità politica, sia per la formulazione di lineamenti e strategie, sia in funzione del controllo e monitoraggio della loro applicazione, riferendosi quindi alle condizioni reali che sottendono la sua praticabilità. Si potrebbe, in tal senso, cogliere la possibilità di introdurre una "pausa intenzionale" volta a definire criteri e misure con cui assicurare opportunità e percorribilità di visioni democratiche. Il collegamento tra la costruzione dell'agency in senso democratico, e la capacitazione di risorse e opportunità nei contesti, ci aiuta a far transitare il discorso dei modelli per competenze alla valorizzazione dei contenuti e intenzioni che sottendono la costruzione agentiva. Diventa necessario curare l'incorporazione di requisiti di competenza entro i processi evolutivi in cui l'azione si costruisce, contemplando passaggi che integrano evidenze di azione-comportamento ed avanzamenti progressivi, consapevolezza ed esplorazione, responsabilità e azione, pratica e conquista.

BIBLIOGRAFIA

Becker, GS (1993). *Human Capital*. Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993.

Boffo, V. (2021). Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito. In *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, 9-13. Firenze University Press.

Chiosso, G., Poggi, A., Vittadini, G. (2021). Viaggio nelle character skills. *Persone, relazioni, valori*, 1-316.

Commissione Europea (2000), *Conclusioni Della Presidenza Del Consiglio Europeo*, Lisbona 23/24 marzo 2000.

Commissione Europea (2010), *Comunicazione della Commissione Europa 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010.

Commissione Europea / EACEA / Eurydice (2024). *Apprendimento per la sostenibilità in Europa: sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Costa, M. (2016). *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*. Formazione & insegnamento, *14*(2), 63-78.

Council of European Union (2022). *Proposal for a Council Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*, Brussels, 9242/22, 25 May 2022.

Fiorucci, M., Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, saggi, suggestioni*, *13*(1), 1-17.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità pedagogiche*, *4*(1), 1–2.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), 101-110.

Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*, Padova: Cleup.

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino (ed. or: Creating Capabilities. The Human development Approach, Cambridge (Mass.), The belknap Press of Harvard University Press: London, 2011).

Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sala, A., Punie, Y., e Garkov, V. (2020). *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*. EU-European Commission.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo. (ed. or: The Reflective Practitioner, Basic Books Inc, New York, 1983).

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or: Development as Freedom, Oxford University Press: Oxford, 1999.)

Sousa, D. (2024). Verso una cultura democratica: dell'educazione e della politica come prima pratica. *Zero SeiUp magazine*, 03/24, 12-21.

Urbani, C. (2024). Teacher agency and epistemic approaches: research's outlooks on teacher education. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 91-99.

Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano:Cortina (ed. or: Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity, Oxford University Press, 1998).