

**Edu.  
Versi**

Collana

**EduVersi**

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

# Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola

  
**Pensa**  
MULTIMEDIA



diretta da

*Anita Gramigna*

## 1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

## **Comitato scientifico della collana**

Miguel Beas Miranda  
Sara Bornatici  
Liliana Dozza  
Agustin Escolano Benito  
Piergiuseppe Ellerani  
Giancarlo Gola  
Patricia Lupion Torres  
Rita Minello  
Daniele Morselli  
Daniel Orlando Diaz Benavides  
Alberto Parola  
Gloria Giammaria De Osorio  
Fernando Sancén Contreras  
Myriam Southwell  
Fiorino Tessaro  
Artemis Torres Valenzuela  
David Velasquez Seiferheld

**Collana soggetta a peer review**

---

# Ricerca partecipativa e formazione sistemica

---

a cura di

Liliana Dozza  
Piergiuseppe Ellerani  
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5  
Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*  
13 **Introduzione**

---

## Quadro di prospettiva

---

- Valerio Ferro Allodola*  
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*  
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*  
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*  
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*  
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*  
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

---

## Prima parte

### Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

---

- Alberto Parola, Daniele Morselli*  
85 Introduzione
- Sara Bornatici*  
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*  
104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*  
116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*  
125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*  
137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*  
150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*  
163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*  
173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*  
187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

---

## Seconda parte

### Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

---

- Vanna Boffo*  
205 Introduzione
- Marco Giordano*  
212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

- Gennaro Balzano*  
 218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide
- Rosa Indellicato*  
 227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*  
 236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*  
 250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*  
 266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*  
 278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*  
 289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*  
 297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*  
 307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*  
 320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*  
 333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*  
 343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

---

Terza parte

**Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori:  
prospettive pedagogiche e pratiche di intervento**

---

*Manuela Ladogana, Sara Baroni*

359 Introduzione

*Vito Balzano*

364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità

*Nicolò Valenzano*

374 Tracce di un'educazione di comunità art-based

*Caterina Braga*

382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE

*Francesca Franceschelli*

393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia

*Massimiliano Bozza*

401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.

*Valerio Palmieri*

413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio

*Maria Chiara Castaldi*

420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

---

Quarta parte

**Digitale e strumenti tecnologici  
per la trasformazione delle organizzazioni  
e dei processi cognitivi-emotivi**

---

*Silvia Fioretti*

431 Introduzione

- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo*  
 437 La sfida educativa nella formazione dell'omo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale
- Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro*  
 448 Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento "inclusivo" e "abilitante"
- Pei An*  
 463 Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia
- Giovanna Cioci*  
 481 La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali
- Erica Della Valle*  
 492 Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio
- Alice Roffi*  
 500 Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all'iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado
- Maria Grazia Carnazzola*  
 510 Irritati dalla rete, esclusi dalla tecnologia
- Francesco Pizzolorusso*  
 521 "Noi, cittadini digitali". Un progetto di R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado
- Chiara Carletti*  
 532 Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione
- Giulia Filippi*  
 544 La formazione degli insegnanti e l'agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti
- Gerardo Pistillo*  
 552 Riflessioni pedagogiche sull'opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

---

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

---

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*  
565 Introduzione
- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*  
574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*  
586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*  
597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*  
606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*  
616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*  
626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*  
637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*  
647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*  
658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*  
672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata

- Marianna Doronzo*  
679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri
- Eugenio Fortunato*  
688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità
- Federica Gualdaroni*  
697 Cultura universitaria "aperta", potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l'esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese
- Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti*  
715 L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore
- Giuseppe Liverano*  
728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata
- Claudia Fredella*  
742 "Cosa vi è piaciuto di più?" Student voice e valutazione partecipata
- Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto*  
752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in "attesa"
- 

- Anita Gramigna*  
765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**
- 

## Allegati

---

- 773 Programma Summer School 2023
- 776 Call Summer School 2023

## *Introduzione*

Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola

L'edizione della Summer School Siref 2022, la XVII Edizione svoltasi per il terzo anno in versione on-line, ha rappresentato, nella continuità dei miglioramenti, due elementi di rilievo: il primo è il processo di ideazione, progettazione e organizzazione, che ha coinvolto un gruppo intergenerazionale e internazionale di pedagogisti di differenti contesti accademici<sup>1</sup>; il secondo è l'avvio della Collana EDUversi che, a partire da questo volume, raccoglierà i lavori delle diverse sezioni svoltesi nella Summer School, affiancando la rivista della Siref "Formazione&Insegnamento".

L'idea ha inteso valorizzare alcuni giovani ricercatori che nel corso degli anni avevano già partecipato alle Summer e nel contempo offrire un campo ulteriore di esperienza nel quale operare direttamente per delineare e realizzare un progetto culturale per la ricerca educativa e di proposta per le policy. Quindi un'ipotesi che andasse a cogliere il potere di essere e fare, in una dimensione partecipativa tipica dell'associazionismo, e nel contempo potesse sottolineare l'elemento di attivazione piuttosto che un solo momento di fruizione. Sappiamo, con Dewey, che partecipare è attivare, è rendere partecipi ai processi: una prospettiva che indica la partecipazione come condivisione di strumenti e di processi, implicanti l'agire per il cambiamento e la formazione di un nuovo pensiero. Per altro un progetto che Umberto Margiotta ha sempre sostenuto, nei termini di quell'apprendimento intergenerazionale come spazio reale ed evolutivo delle relazioni più complesse che coinvolgono diverse generazioni all'interno del quale la sfida per gli attori dell'apprendimento intergenerazionale può essere quella di identificare e contribuire a creare un'identità di gruppo (Margiotta, 2014) di natura dinamica e sensibile ai

1 La composizione del gruppo è stata la seguente: Evi Agostini (Vienna), Monica Banzato (Venezia), Sara Baroni (Bolzano), Cristina Birbes (Milano Cattolica), Michele Cagol (Bolzano), Valeria Cotza (Milano Bicocca), Antonia De Vita (Verona), Nicoletta Di Genova (Roma), Liliana Dozza (Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Salento), Valerio Ferro Allodola (Firenze), Silvia Fioretti (Urbino), Denis Francesconi (Vienna), Giancarlo Gola (Locarno), Barbara Gross (Francoforte), Manuela Ladogana (Foggia), Andrea Marcelli (Roma), Rita Minello (Roma), Daniele Morselli (Bolzano), Silvia Nanni (L'Aquila), Alberto Parola (Torino), Monica Parricchi (Bolzano), Marco Perini (Verona), Francesco Vittori (Verona).

diversi contesti di appartenenza. Co-progettazione e co-evoluzione sono implicate in una continua tensione a co-costruire comunità ecologiche ed ecosistemiche, creative di esperienze continue, ricorsive, estese “per” lo sviluppo umano, dove ogni soggettività possa immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Anche nelle associazioni culturali che condividono la vision e l’impegno educativo, il processo partecipativo è sempre più richiesto, come misura della co-responsabilità e co-definizione di nuove forme di organizzazione, nelle quali ri-conoscersi e assumerne le finalità, divenendo nel contempo opportunità di formatività contestuale. Di un formare, ancora con Margiotta (2018), che significa anzitutto fare, *poiên*, ma un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete; e forma significa organismo vivente di vita propria, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti e da essere, nel contempo, aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti. Formare dunque significa fare, ma un tal fare che mentre fa inventa il modo di fare (Margiotta, 2011, p.181).

Nel momento delle nuove trasformazioni, le transizioni diventano il paradigma esistenziale dominante: dei lavori, nei lavori, degli stili di vita, nelle ibridazioni delle competenze necessarie a far fronte alla nascita di nuovi mestieri, di nuovi orizzonti di successo formativo, di nuovi profili di azione necessari a governare il valore d’uso delle esperienze e delle tecnologie, senza più distinzione tra momento pubblico e dimensione privata dell’esistenza. (Margiotta, 2018, p.181) Transizioni avanzate e accelerate nella stessa produzione di conoscenza e di esperienza. Transizione e mutazione antropologica: sono questi i poli dell’equazione, insieme esistenziale, culturale e lavorativa, che oggi danno forma alla vita umana. Una prospettiva che riconduce ad una traiettoria pedagogica indirizzata a quella umanizzazione delle strutture immaginata da Raffaele Laporta (1960); unica via, secondo il pedagogista, per la trasformazione delle strutture giuridiche della società, così che il lecito giuridico trovi la propria coincidenza con le libertà soggettive di potere e il progresso sociale. Inverando quell’educazione istituzionale oggi di particolare rilevanza, immersi come siamo nelle dispersioni scolastiche e nelle povertà educative crescenti.

La Summer School 2022 intendeva interpretare il tema della “Ricerca partecipativa e formazione sistemica”, come terza annualità di un percorso iniziato nell’edizione 2020, con “Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità post-covid 19”, e proseguito nel 2021, “Nell’intercambio la co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica. Modelli di innovazione nella democrazia partecipativa reale e transizione ecologica”. Il costruito di ecosistema educativo si è andato a delinearci, come precipitato dell’evento a premessa delle transizioni che stiamo considerando: la pandemia, i cui esiti sono tutt’ora in divenire, ma che senza dubbi impongono una rielaborazione del pensiero pedagogico e sociale. Con Gregory Bateson, si affaccia l’ipotesi della metascienza indivisibile e integrata il cui oggetto sia il mondo dell’evoluzione, del pensiero, dell’adattamento, dell’apprendimento, ovvero la scienza della mente nella sua portata più ampia: il metodo della metascienza è la

descrizione doppia e multipla dei processi mentali capace di svelare tanto le strutture che li formano quanto l'economia della strutturazione in esse incarnata, così come le complesse ricchezze e l'aumento di comprensione che avviene dalla loro combinazione. Con Bateson il riferimento all'ecosistema diventa esplicitazione di un sistema che attiene all'apprendimento che è esso stesso apprendimento: da una parte anch'egli si esprime, come Maturana e Varela, con il principio di "accoppiamento dei sistemi" – l'organismo del singolo essere umano, la società umana e l'ecosistema – dall'altra delineando la necessità della consapevolezza come forma appropriata al compito di apprendimento.

*La ricerca partecipativa e la formazione sistemica* si collocano nell'epoca delle transizioni come dispositivi per la restituzione di valore all'ecosistema come ambiente – esterno ma correlato al microsistema umano – amplificando il pensiero di rete di relazioni, ri-portando la questione sull'ecosistema delle relazioni. Di fatto *la ricerca partecipativa e la formazione sistemica* si collocano come liberazioni dalle subalternità – e quella di formazione di pensiero e di cultura è la più evidente – che impediscono l'immaginazione di innovazioni sociali ed economiche.

L'organizzazione del volume sviluppa cinque parti, più l'iniziale introduttiva. Ogni parte corrisponde alle macroaree previste dalla call 2022<sup>2</sup>, i cui testi discussi nei laboratori della Summer e accettati per la pubblicazione al referaggio e curati da un editor, sono introdotti da un'editoriale di sezione<sup>3</sup>.

A tutte, a tutti il ringraziamento per aver contribuito all'avvio di un nuovo percorso pedagogico.

- 2 I temi affrontati durante i laboratori tematici sono stati i seguenti:
  - area a) Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca;
  - area b) Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita;
  - area c) Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento;
  - area d) Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni;
  - area e) Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta.
- 3 Le sezioni sono state curate da:
  - Introduttiva; Valerio Ferro Allodola (editing ed editoriale);
  - Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca; Daniele Morselli (editing), Alberto Parola, Daniele Morselli (Editoriale);
  - Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita; Andea Marcelli (editing), Vanna Boffo (Editoriale);
  - Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento; Sara Baroni (editing), Manuela Ladogana e Sara Baroni (Editoriale);
  - Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni; Silvia Fioretti (editing ed editoriale);
  - Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta; Valeria Cotza (editing), Pergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza (Editoriale).

## Bibliografia

- Laporta, R. (1960). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014). Dare forma alla vision. Apprendimento intergenerazionale e formazione. *Formazione & Insegnamento*, 12(2), 21-48.

## Quadro di prospettiva

Introduzione

*Valerio Ferro Allodola*

Interventi

*Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*

*Paolo Cacciari*

*Cristina Birbes*

*Silvia Fioretti*

*Valerio Ferro Allodola*

# Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità<sup>1</sup>

Michele Cagol

*Libera Università di Bolzano  
Ricercatore  
michele.cagol@unibz.it*

Nicoletta Di Genova

*La Sapienza Università di Roma  
PHD in Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa  
nicoletta.digenova@uniroma1.it*

Manuela Ladogana

*Università di Foggia  
Ricercatrice  
manuela.ladogana@unifg.it*

Silvia Nanni

*Università dell'Aquila  
Ricercatrice  
silvia.nanni@univaq.it*

## Abstract

Ogni cambiamento richiede un percorso educativo per costruire nuovi paradigmi capaci di rispondere alle sfide e alle emergenze del mondo contemporaneo, di capire e di trovare le soluzioni alle esigenze di ogni generazione e di far fiorire l'umanità (Papa Francesco, 2021).

L'ampliamento delle possibilità conoscitive ed esperienziali insito nella complessità sociale e culturale contemporanea apre uno spettro sempre più ampio di alternative esistenziali. Questo comporta la necessità di sostenere e rafforzare in uomini e donne la capacità di fronteggiare produttivamente le difficoltà di scelta per immaginare e costruire il proprio progetto esistenziale. Una capacità che va sorretta attraverso l'educazione. Più esattamente, nello specifico di questo contributo, attraverso la predisposizione di contesti educativi, interpretati alla luce della "resilienza trasformativa", intesi a sor-

1 Il progetto e la responsabilità del presente contributo sono condivisi dagli autori: Manuela Ladogana ha redatto il paragrafo 1, Silvia Nanni il paragrafo 2, Nicoletta Di Genova il paragrafo 3, Michele Cagol il paragrafo 4.

reggere «la biologica tensione adattiva e riadattiva dell'intelligenza di fronte alle trasformazioni dell'esistente, ai fallimenti, alle frustrazioni» (Pinto Minerva, 2003, p. VII) e a generare nuovi modi di pensiero, di immaginazione, di creatività.

## 1. Non lasciare nulla di intentato, mai!

La capacità dei soggetti di modificare e trasformare la propria vita in senso positivo, nonostante i vari ostacoli che possono presentarsi, chiama in causa la naturale predisposizione dell'essere umano ad adattarsi all'ambiente; più specificamente è il cervello umano ad essere naturalmente predisposto a evolvere, a crescere e a modificarsi, attraverso l'esperienza, l'apprendimento e l'educazione, nella direzione di una proficua ottimizzazione delle sue prestazioni (Pinto Minerva, 2003):

una predisposizione che deriva dalla immaturità biologica che caratterizza il neonato alla nascita e che fa del cervello e della mente della specie umana un sistema dinamico, aperto al cambiamento, disponibile a continuare a crescere, ad apprendere, a trasformarsi. [...] Il farsi epigenetico del cervello e quindi la sua predisposizione al cambiamento in risposta agli stimoli ambientali, da un lato, spiega la capacità di adattamento attivo all'ambiente e, dall'altro, rende possibile, attraverso l'allestimento di molteplici e diversificate occasioni di scambio affettivo e di esercizio del pensiero, l'attualizzazione di quelle potenzialità e propensioni di cui ciascun individuo dispone (pp. 6-7).

Quanto è importante allora predisporre contesti educativi in grado di sostenere e orientare questa «disponibilità genetica all'apprendimento» (*ibid.*) e, parallelamente, di promuovere l'esercizio di competenze metacognitive e sociali necessarie per l'acquisizione di comportamenti adattivi attivi: dunque *resilienti*?

Questa la domanda che ci siamo posti, preliminarmente.

Definita, in ambito educativo, «capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita» (Malaguti, 2005, p. 23), la resilienza rappresenta, a nostro avviso, una risorsa adattiva per tutte le età della vita da salvaguardare e potenziare: una capacità che è potenzialmente presente in tutti i soggetti, benché non sufficientemente valorizzata. Sostiene a riguardo Pinto Minerva (2003):

La resilienza non è una predisposizione naturale che appartiene a solo pochi individui. Essere resilienti e possedere, quindi, quelle abilità che permettono al soggetto di “resistere agli urti” e di intervenire sull'ambiente circostante per modificarlo sulla base dei propri obiettivi, dipende da una molteplicità di fattori interni ed esterni al soggetto: dalle personali storie di vita, dalla qualità delle relazioni interpersonali, dal grado di autostima e dalla motivazione al successo, dal talento che il soggetto dimostra di avere in un particolare campo del sapere e che funge da catalizzatore per ulteriori apprendimenti (p. 6).

La resilienza è, dunque, una capacità che può essere appresa. E dal momento che essa è, in gran parte, legata ai contesti di vita (formali, informali, non formali), l'idea di questo contributo è che «la pedagogia e la didattica dispongono di proposte di intervento tese a realizzare le condizioni di un campo dinamico relazionale che si componga nella direzione di uno sviluppo costruttivo e creativo, di un contesto/setting educativo dove è possibile il contagio di emozioni positive, di benessere, di cooperazione, di solidarietà (Dozza, 2020, p. 8). Contesti educativi dove è possibile, nello specifico del nostro discorso, sostenere e potenziare sia quella “disposizione genetica all'apprendimento” su richiamata, sia comportamenti resilienti che, implicando una forte capacità di controllo del soggetto sul proprio ambiente, rimandano a una modalità di agire *empowered*.

Essere un soggetto *empowered* significa, infatti, disporre di competenze cognitive, affettivo-relazionali necessarie per progettare e realizzare la propria esistenza, diventandone protagonista. E i soggetti *resilienti* sono capaci di prendere decisioni funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, di riconoscere e gestire le proprie emozioni e discriminare e condividere quelle degli altri, di pianificare le proprie azioni sulla base dei traguardi da raggiungere, di utilizzare il pensiero in modo critico e creativo (Pinto Minerva, 2003, p. 5).

## 2. Empowerment sociale e comunità competente

La dipendenza della pedagogia dalle trasformazioni sociali obbliga ad evidenziare alcuni degli elementi dello scenario in cui si colloca fra cui l'emergere di nuovi bisogni e l'esplicitarsi di nuove domande educative da parte dei soggetti che nel corso della storia sono stati interessati da azioni considerabili di tipo tradizionale; l'affacciarsi di nuovi soggetti sociali che rivendichino direttamente il diritto a essere coinvolti (per esempio: anziani, migranti); il ridursi del livello di benessere ritenuto auspicabile per i soggetti individuali e collettivi (in relazione a beni, servizi essenziali e diritti di cittadinanza; la variazione dei compiti affidati alle tradizionali agenzie educative nonché il riformularsi continuo degli spazi/territori e delle possibilità delle azioni educative per la co-costruzione di comunità educanti.

Tale statuto di costante rimodulazione della pedagogia sociale non è affatto da considerarsi come una caratteristica temporanea bensì una sua proprietà costitutiva e permanente che reclama partecipazione e impegno ai fini del mutamento sociale.

Le azioni educative si configurano come particolari forme di azione sociale in rapporto al concetto e alla pratica della educazione permanente (Dozza & Ulivieri, 2016) che auspica una disseminazione di esperienze formative e la predisposizione di percorsi di avvicinamento a essi in cui i soggetti (durante tutto il corso della vita) possano continuare ad apprendere e a trasformarsi in relazione ai saperi, agli stili sociali, alla comprensione di sé e del sistema micro e macro di tessitura sociale in cui sono inseriti.

È opportuno, in merito, tornare a sottolineare i principi identitari di un'educazione democratica per la co-costruzione di una comunità educante: in primis l'uguaglianza. Non si tratta di un principio che possa limitarsi ad una formale dichiarazione d'intenti ma a questa deve corrispondere un'uguaglianza sostanziale. A ciascuno devono essere offerte opportunità anche tramite un piano di discriminazione positiva, cosiddetta "ineguaglianza per l'uguaglianza", cioè una strategia che indirizzi più risorse verso chi è collocato in una condizione di svantaggio socio-economico-culturale (Ainis, 2015). Queste dimensioni, che attraversano e scuotono sia il campo economico sia quello formativo, denunciando l'esigenza e l'urgenza di un "patto di co-corresponsabilità" sociale, ergo pedagogico, legato all'effettività dei diritti del soggetto-persona (Nanni, 2020).

Uguaglianza, pari opportunità e discriminazione positiva devono tendere alla globalità del soggetto – altra peculiare cifra democratica. Alle persone impegnate nelle esperienze formative deve essere consentito di collegare i molteplici aspetti e i diversi itinerari delle loro vite. Si evidenzia la necessità di costruire sul territorio un sistema integrato di strutture associative, ricreative, culturali, sportive che facciano dell'ambiente un'occasione di crescita individuale e collettiva per tutti.

Di qui il terzo fondamento di una educazione democratica, la partecipazione. Le pratiche formative ispirate dall'educazione permanente non sono semplicemente apprenditive ma connesse a una dimensione trasformativa sia individuale sia collettiva che ci obbliga ad una inequivocabile assunzione di responsabilità. Il territorio "educante", infatti, è inteso come luogo materiale e immateriale densamente abitato da esperienze formative e da soggetti individuali e collettivi portatori di quei problemi, bisogni, domande, verso cui s'indirizzano risposte educative di co-costruzione.

Secondo Donata Francescato e Guido Ghirelli (1988, p. 32), il termine comunità ha la stessa radice di «comune» e di «comunicazione», tale radice deriverebbe da *cum-munia* (doveri comuni) e da *cum moenia* (mura, fortificazione). In ogni caso il prefisso *cum* sottolinea l'aspetto di relazione, di contesto condiviso.

Per Elvio R. Martini e Roberto Sequi (1995, p. 18), la parola comunità deriverebbe dal latino *communitas*, dalla radice *communis*, che, come aggettivo, significherebbe «distribuito tra tutti» o «bene comune» e come sostantivo (*cum munus*) farebbe riferimento a colui che «compie il proprio dovere insieme ad altri».

Ancora Roberto Esposito (1998) sottolinea che etimologicamente «comune» sta in opposizione a «proprio», principia dove il proprio finisce, quindi assume da una parte una dimensione pubblica, collettiva e dall'altra una dimensione privata, particolare. Pertanto, la comunità rappresenterebbe un insieme di persone unite non da una «proprietà» ma da un «dovere» così come ha bene declinato e sintetizzato Sergio Tramma (1999, p. 80) nel suo testo *Pedagogia sociale*.

È il concetto di empowerment sociale, che sta ad indicare un processo intenzionale, continuo, centrato sulla comunità che comporta rispetto reciproco, riflessione critica, attività e partecipazione di gruppo, mediante il quale le persone e i gruppi svantaggiati, ossia privati di una certa quota di risorse valide per l'azione,

possono raggiungere più facilmente l'accesso alle informazioni e alle decisioni e accrescere il loro controllo su di esse (Cfr. Caldarini, 2008).

Il percorso di coscientizzazione collettiva appare plasticamente scandito dai passaggi, suggeriti da Carlo Caldarini, in merito alla co-costruzione della comunità cosiddetta "competente", soffermandosi precipuamente su tre snodi (Nanni, 2018):

- la dimensione politica, aumentare il proprio repertorio di possibilità e di alternative;
- la dimensione cognitiva, sapere dove e come ottenere risorse;
- la dimensione affettiva, chiedere di partecipare ed essere motivati, in relazione, non tanto al come o al cosa fare, quanto al perché – alla motivazione intrinseca e d estrinseca – della propria partecipazione attiva.

### 3. Il territorio educante come promotore di resilienza

Parlare di territorio in relazione alle questioni educative pone dinanzi a un quadro teorico articolato e complesso che si compone e si nutre del punto di vista di diversi approcci scientifici. L'approccio multi e inter-disciplinare consente di aprire lo sguardo alle istanze che ruotano intorno al concetto di territorio e che possono essere utili a fornire una chiave di lettura pedagogica integrata e funzionale e che si innesti sui reali bisogni delle comunità. Il concetto di territorio vuole essere, in questa sede, globalmente inteso come spazio di vita, contenitore e mediatore delle esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica. Nell'esplorare il ruolo del territorio come spazio di promozione di resilienza è possibile rintracciare una sua duplice funzione: da un lato nell'erogazione di servizi inclusivi e egualitari finalizzati ad implementare il panorama di proposte educative a disposizione delle famiglie, dei minori e della popolazione tutta, dall'altro nel fornire occasione di contatto con l'esperienza di cittadinanza, intesa come parte dell'identità individuale, e senso di appartenenza ma anche di consapevolezza di quei comportamenti istituzionali, collettivi e individuali che sono alla base di processi di partecipazione attiva (Cerrocchi & Dozza, 2018). Un possibile paradigma a cui fare riferimento riguarda l'approccio bio-ecologico di Bronfenbrenner (1979). Secondo questa teoria le capacità umane e il loro sviluppo dipendono fortemente dall'ambiente sociale e istituzionale in cui l'attività individuale viene svolta, per questa ragione non esiste un rapporto di causa-effetto da cui scaturisce l'evoluzione, ma questa avviene a seguito della correlazione e l'interdipendenza tra gruppo, ambiente, sviluppo individuale e apprendimento (Capurso, 2008).

Con il *Rapporto sui territori* (2020), l'ASviS sottolinea quanto sia fondamentale il ruolo svolto dalle realtà territoriali nel perseguire quanto stabilito dall'Agenda 2030 in tema di sostenibilità, attraverso l'integrazione delle diverse istanze insite nelle amministrazioni, così come nelle comunità:

I territori, in ogni loro articolazione istituzionale, svolgono un ruolo essenziale nell'attuazione dell'Agenda 2030, in quanto rappresentano le istanze complessive dei cittadini e sono responsabili dei servizi fondamentali offerti alle loro comunità. Nella ricerca di uno sviluppo sostenibile, le regioni, le città metropolitane, le province, i comuni e le aree interne possono fornire un'infrastruttura di cooperazione per favorire processi decisionali condivisi, mettere a sistema risorse economiche e competenze, incentivare forme di collaborazione (Asvis, 2020, p. 5).

Ci si riferisce, in senso ampio, all'individuazione e alla sistematizzazione del capitale territoriale «definito come una delle possibili modalità di rappresentazione del territorio finalizzata ad individuare il sistema di risorse che la comunità riconosce utili al perseguimento dei propri obiettivi» (Ellerani, 2021, p. 9).

Ed è possibile fare leva sulla dimensione del capitale territoriale per individuare anche i fattori di promozione della resilienza mettendo in campo «strategie volte a promuovere l'*intelligenza territoriale* attraverso la programmazione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione di azioni generative di benessere tra i soggetti e le istituzioni» (Pignalberi, 2020, p. 75).

Secondo Malaguti (2016), lo sviluppo delle capacità resilienti avviene tramite le influenze reciproche tra l'individuo e i sistemi ecologici di riferimento, coinvolgendo tre dimensioni: *intrasoggettiva*; *intersoggettiva e sociale-culturale-educativa*, quest'ultima riferita al contesto sociale allargato composto a sua volta dal sistema socio-politico-istituzionale, dalle «risorse esterne (associazioni, scuola, vicinato, ecc.)» e dal «discorso sociale intorno all'evento (opinioni, rappresentazioni sociali e culturali, stereotipi e pregiudizi, credenze, idea di famiglia, ecc.)» (Malaguti 2016, p. 87). In quest'ottica le caratteristiche dei territori possono determinare, attraverso le risorse e le esperienze positive fornite, lo sviluppo di risposte resilienti sia a livello individuale che di sistema configurandosi come spazio di produzione e di fruizione di esperienze educative di qualità e garantendo la *com-prensione* degli ambienti sociali in cui si svolgono. Si parla di ambiente educativo di qualità riferendosi a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo «totale assetto sociale» (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Questo tipo di progettazione educativa territoriale, che può risolversi nella pratica di patti di comunità che definiscano senso e orientamento delle scelte pedagogiche, ha la finalità ultima di ampliare le possibilità di ancoraggio al tessuto sociale, gli ambiti di scelta e di libertà e le occasioni per esercitare a pieno la propria cittadinanza. In questo senso la percezione di autorealizzazione all'interno del contesto sociale (*agency*) attraversa le tre dimensioni individuate da Malaguti (2016) e contribuisce ad aumentare la resilienza, ma anche la resistenza intesa come dimensione etico-politica delle comunità (Vacca-relli, 2016).

#### 4. Resilienza | Partecipazione

In questo paragrafo sono ripresi e indagati due “elementi” contenuti nel titolo del presente contributo – *Co-costruzione di contesti educativi resilienti* –, nello specifico, la parte iniziale e quella finale: il “co-”, che sta per partecipazione, e la resilienza. Questi due concetti e il loro stretto legame saranno analizzati da una prospettiva che tiene conto del pensiero ecologico, del pensiero sistemico e della relazionalità.

Per provare a inquadrare questi due concetti, parto da una bella espressione di Alessandro Vaccarelli: prove della vita. Vaccarelli utilizza questa espressione nel volume del 2016, *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, all’interno del quale tratta di resilienza e di emergenze (Vaccarelli, 2016).

Riteniamo che le prove della vita possa essere considerato un concetto-ombrello e che questo possa essere suddiviso – semplificando – in tre (Fig. 1).

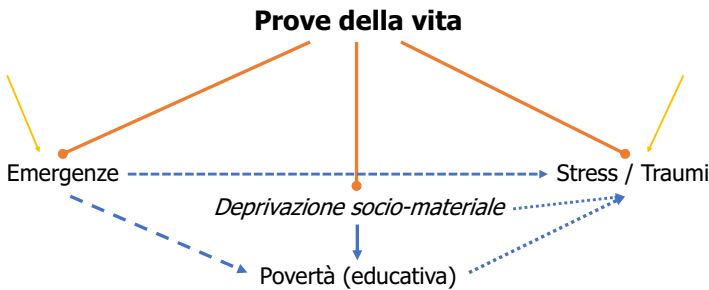


Fig. 1. Un possibile sistema delle prove della vita

Ci sono le “emergenze”. In ambito pedagogico, questo termine non è sempre utilizzato in maniera del tutto precisa.

Nel lessico pedagogico, *emergenza* è solitamente usato per dare significato a processi in emersione, legati soprattutto alle trasformazioni sociali, che, però, non implicano l'imprevisto improvviso, il disastro, la catastrofe e i tempi convulsi e stretti di un'emergenza *strettamente* intesa [...]. Dunque, di uno scenario che si viene a definire perché *qualcosa* – un evento naturale o la cui origine può essere fatta risalire a un errore o a una responsabilità umana – ha rotto gli equilibri improvvisamente, distrutto le infrastrutture, provocato vittime, feriti, generato trauma a livello individuale e collettivo (Annacontini, Paiano, Vaccarelli & Zizioli, 2021, p. 274).

Le emergenze strettamente intese sono eventi traumatici, catastrofici, collettivi, veloci (nel loro inizio) e hanno cause che possono essere naturali e/o umane.

Ci sono poi esperienze stressanti e traumatiche, che possono avere vari tipi di cause. Possono essere, per esempio, l'esito di una migrazione, un lutto, una malattia etc. Ovviamente, stress e traumi non sono sinonimi e non sempre gli stress

portano a traumi: non c'è una relazione lineare tra questi due concetti; ma hanno delle caratteristiche in comune. Tra emergenze e stress e traumi c'è una relazione forte, non sempre di causalità diretta, ma quasi sempre l'emergenza è un'esperienza stressante e quasi sempre è anche un'esperienza traumatica. Però non coincidono. Semplificando nuovamente, si potrebbe dire che le emergenze possono costituire eventi stressanti e traumatici collettivi, mentre le esperienze stressanti e traumatiche hanno una connotazione più individuale.

Un'altra tipologia di prova della vita è la deprivazione socio-materiale. Questa riguarda le condizioni sociali, materiali ed economiche di deprivazione. Nella *Fig. 1* si trova su un piano leggermente diverso rispetto a quello delle emergenze e degli stress e dei traumi: questi ultimi, infatti, sono eventi ed esperienze; la deprivazione socio-materiale, invece, è uno stato – ovviamente uno stato di cui si fa esperienza. La deprivazione socio-materiale può chiaramente essere causa di stress e generare traumi.

Le emergenze *possono portare* alla povertà educativa. La deprivazione socio-materiale *porta inevitabilmente* a un certo tipo di povertà educativa. Sia la deprivazione socio-materiale sia la povertà educativa possono evidentemente essere causa di stress e generare traumi. Si è scelto di usare nella *Fig. 1* un tratteggio differente (rispetto a quello che collega emergenze e traumi ed emergenze e povertà educativa) perché nel caso della deprivazione socio-materiale e nel caso della povertà educativa ci si può trovare a vivere una situazione stressante o traumatica senza esserne del tutto consapevoli (a volte, proprio senza rendersene conto).

Per collegare emergenze e resilienza, scegliamo di avvalerci di una citazione di Fritjof Capra, che parla di emergenze in ambito fisico, biologico, sistemico.

Capra (2019) scrive che un sistema può

incontrare un punto di instabilità noto come “punto di biforcazione”, nel quale può diramarsi verso uno stato completamente nuovo, facendo emergere nuove strutture e nuove forme d'ordine. Proprio l'emergere spontaneo dell'ordine nei punti critici di instabilità, spesso detto semplicemente “emergenza”, è uno dei tratti distintivi della vita. Si è riconosciuto che essa rappresenta l'origine dinamica dello sviluppo e dell'evoluzione: in altre parole la creatività, la generazione di nuove forme, è una proprietà chiave della vita (p. 22).

L'emergenza di cui parla Capra ha dei tratti in comune con il concetto di resilienza e di omeostasi con cui abbiamo familiarità. Ci troviamo in un sistema che presenta uno stato di instabilità e l'emergenza è una trasformazione creativa che permette al sistema di rinnovarsi e di superare il punto critico, che è il punto di biforcazione. Siamo dunque, a questo punto, in una situazione teorica di perplessità, perché emergenza e resilienza ci sembrano ora concetti con caratteristiche comuni. Bisogna notare, però, che Capra parla di “emergere spontaneo” e questa peculiarità è proprio in contrasto con l'idea di resilienza e omeostasi che vogliamo portare avanti da un punto di vista pedagogico, educativo.

La resilienza non è qualcosa di spontaneo. «La resilienza va educata» (Vaccarelli,

2016, p. 43). Qual è la soluzione? La soluzione permette di collegare anche l'altro elemento dal quale siamo partiti: la partecipazione (la rete, la comunità). Capra, infatti, sta parlando di un sistema, non di un elemento singolo. È dal sistema che emerge una soluzione all'instabilità. In un'ottica pedagogica, è il fatto di essersi messi in rete e di aver creato un sistema che permette il superamento del punto di instabilità.

Vaccarelli (2016) definisce la resilienza come «[...] la capacità di far fronte e di reagire all'esperienza stressante e/o traumatica. Grazie alla resilienza, si raggiungono nuovi equilibri e si sperimentano energie che nascono dalla stessa esperienza dolorosa» (p. 29).

Stefano Mancuso (2019), neurobiologo vegetale, parlando di piante e, nello specifico, spiegando come le piante risolvono i problemi, ci dice qualcosa che ritengo fondamentale a livello pedagogico e educativo per il discorso che si sta portando avanti qui. Gli animali, che hanno la possibilità di muoversi, quando si trovano davanti a un problema, generalmente scappano – perché è più semplice. Le piante, invece, non possono scappare. Quindi devono sviluppare un *problem solving* comunitario, connettivo. Devono mettersi in rete per risolvere un problema. Le piante sviluppano delle capacità e strategie partecipative per risolvere i problemi, perché non possono muoversi, perché non possono scappare:

è per questo motivo che le piante sono costruite come una rete: perché devono essere più creative degli animali, per quanto tale aggettivo possa suonare paradossale se riferito a un vegetale. È infatti la struttura a rete, la struttura distribuita, a risultare più creativa; e a permettere alle piante – cosa che sembra straordinaria – di risolvere i problemi» (Mancuso, 2019, pp. 62-63).

Possiamo e dovremmo imparare molto dal *problem solving* delle piante e, come pedagogisti, dovremmo provare a adottare alcune di queste idee in ambito educativo. La prospettiva di Mancuso permette inoltre di collegare l'idea di resilienza, l'idea di *problem solving* con le idee di rete, di partecipazione, di relazionalità.

Vaccarelli (2016) scrive che «[d]al punto di vista psicopedagogico il concetto di *resilienza* si riferisce alla capacità di affrontare le avversità, di uscirne rafforzati e aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri» (p. 30). Ritengo che in questa citazione due elementi debbano essere sottolineati: “avversità” e “uscirne rafforzati”. Le prove della vita sono avversità e la resilienza è trasformativa. Quando si affrontano queste avversità si può uscirne rafforzati e rafforzati per il futuro. Vaccarelli parla qui di avversità, ma nel titolo del volume troviamo “prove della vita”, e “provare” viene dal latino *probare*, che deriva da *probus*, buono, onesto. Questo ci può lasciare perplessi: si parla di avversità, di qualcosa di negativo, però le prove, in realtà, hanno al loro interno, nella loro radice, qualcosa di positivo. Questo perché le prove della vita possono trasformarci; ci può essere una riorganizzazione positiva.

In conclusione, si ritiene significativo soffermarsi brevemente sulle metafore della resilienza:

Il concetto di resilienza attrae l'uso della metafora e della similitudine molto più di quanti altri concetti facciano. È esso stesso metafora, trasposizione, dal mondo della fisica e della meccanica al mondo interiore del soggetto umano, di quanto avviene all'interno della turbolenza della realtà (Vaccarelli, 2016, p. 132).

Vaccarelli riflette su alcune metafore che sono state proposte per parlare di resilienza. Queste hanno spesso, anche se non sempre, a che fare con l'elemento acqua. Ci sono le canne di bambù, perché il bambù è un materiale, dal punto di vista fisico, strutturale, molto resiliente per la sua capacità di assorbire bene il vento. C'è l'ostrica che costruisce la perla; l'alga dal fuscello sottile che, spazzata qua e là dalle correnti del mare, non si spezza etc. Ragionando su queste metafore, ci si può chiedere se queste immagini rendano bene la duplice caratterizzazione delle prove della vita, che sono qualcosa di negativo, da una parte, ma, dall'altra, hanno anche un potere trasformativo.

Riflettendoci, si potrebbe pensare che queste metafore non diano, nello specifico, un'idea chiara della potenza trasformativa della resilienza.

Quale può essere allora un'altra metafora della resilienza che riesca a includere anche questo aspetto? Forse l'impasto per fare il pane. Innanzitutto, l'impasto è un chiaro sistema di partecipazione – ci sono la farina, l'acqua, il lievito, ci può essere qualche zucchero per rivitalizzare il lievito, in alcuni casi il sale per contenere una lievitazione tumultuosa; tutti elementi che partecipano, in rete, a una trasformazione, la lievitazione dell'impasto – mentre la canna di bambù, l'alga appaiono più “elementari”. Ma quali potrebbero essere le prove della vita all'interno di questa metafora? Qui le prove della vita sono la lavorazione. Dal punto di vista dell'impasto, la lavorazione può essere vista come qualcosa di negativo, come un'avversità: l'impastatura, con le sue pressioni, manipolazioni, a volte colpi e botte sul piano di lavoro potrebbero essere percepite dall'impasto come violenza. Si tratta però di una avversità, di una prova, che ha all'interno quell'elemento fondamentale perché l'impasto possa lievitare e quindi trasformarsi. E di diventare, grazie anche al calore del forno (pure questo, forse, traumatico), qualcosa d'altro: pane.

## Riferimenti bibliografici

- Ainis, M. (2015). *La piccola uguaglianza*. Torino: Einaudi.
- Annacontini, G., Paiano, A. P., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (2021). L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis*, 11(2), 271-291.
- ASviS (2020). *I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Presso: <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). (ed. it. 1986) *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.

- Capra, F. & Mancuso, S. (2019). *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali*. San Sepolcro (AR): Aboca.
- Capurso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(4), 368-378.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza, L. (2020). Cercare l'intesa. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 4, 7-9.
- Dozza L & Ulivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2021). Editor's note. The Facets of sustainability as a pedagogical proposal, *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 7-11.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi. In S. Tramma (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative* (pp. XV-XVI). Milano: Franco Angeli.
- Francescato, D. & Ghirelli, G. (1988). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2016). Intrecci e metamorfosi fra passato, presente e futuro: l'approccio ecologico sociale e umano agli eventi di natura traumatica, ai processi di resilienza e alla resilienza assistita – Resilience processes and assisted resilience: ecological, social and human approach to traumatic events. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 3/2016. 83-97.
- Nanni, S. (2018). *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo*. Milano: FrancoAngeli.
- Nanni, S. (2020). "Credo del progresso non nello sviluppo". Alcune riflessioni sul rapporto tra pedagogia, economia e comunità a partire da Pier Paolo Pasolini. *Metis. Mondi educativi, temi, indagini, suggestioni*, 2, 231-244.
- Papa Francesco (2021). <https://www.avvenire.it/papa/pagine/francesco-rilancia-il-patto-educativo-la-diretta>.
- Pignalberi, C. (2020). Learning and Territory. Design as a leverage for sustainable development in local communities. *Form@re*, 20(2), 71-85.
- Pinto Minerva, F. (2003). Introduzione. In F. Pinto Minerva (Ed.), *La resilienza come risorsa educativa* (pp. VII-VIII). Bari: Progedit.
- Pinto Minerva, F. (2003). La resilienza come risorsa adattiva. In F. Pinto Minerva (Ed.), *La resilienza come risorsa educativa* (pp. 5-13). Bari: Progedit.
- Raffaello, M. E. & Sequi R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.