

La scuola oggi tra sviluppo umano e cultura della sostenibilità

Orietta Vacchelli

La scuola oggi, concepita come il più efficace strumento di trasformazione sociale e come comunità educativa nella cooperazione soprattutto con la famiglia, è chiamata ad educare per la realizzazione di uno sviluppo sostenibile, ovvero alla salvaguardia dell'ambiente e ad una cittadinanza planetaria, non trascurando di contrastare disuguaglianze e fenomeni come l'abbandono scolastico. Cambiamento culturale e promozione del senso del luogo rappresentano primarie sfide educative dell'istituzione scolastica per la delineazione del personale progetto di vita, tra identità e lavoro.

At present, School, considered as the most effective means of social transformation and as an educational community which cooperates mostly with families, must educate young generations to achieve a sustainable development, namely the protection of the environment and a planetary citizenship, without neglecting to contrast inequalities and phenomena such as school dropout. Cultural change and promotion of the sense of the place represent primary educational challenges for the school institution so to reach a personal life project, between identity and work.

Parole chiave: scuola, educazione, territorio, sviluppo, sostenibilità

Keywords: school, education, territory, development, sustainability

1. Scuola, giustizia sociale e sviluppo sostenibile

Nell'odierno, incerto e critico scenario sociale, politico ed economico¹, in cui anche la scuola stessa sembra vivere un periodo di diso-

¹ A tal riguardo, Frabboni e Scurati riferendosi alla società, la descrivono in tal modo: "Società dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione di massa, delle standardizzazioni dei consumi e dei comportamenti collettivi. ... Un mondo che sta progressivamente svalutando il soggetto-persona, il solo in grado di contrastare l'altra... faccia dell'umanità: il soggetto-massa, omologato e manipolato dai totem della globalizzazione" (F. Frabboni, C. Scurati, *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze, Giunti, 2011, pp. 22-23). Inoltre, facendo riferimento al Rapporto sullo sviluppo umano 2016 – *Sviluppo umano per tutti* – del Programma di sviluppo delle Nazioni Unite, si coglie che, seppur in un contesto di miglioramento dello sviluppo umano su scala mondiale dal 1990 al 2015, ancora una persona su tre vive in condizioni di povertà e con un inadeguato accesso a sanità, servizi igienico-sanitari e i-

rientamento², la riflessione prende avvio da una prima consapevolezza, ossia dal riconoscere che essa è ancor oggi – dall’eredità deweyana – “il più efficace strumento di trasformazione della società”³ e – dal pensiero di Nussbaum⁴ – in grado di determinare il *futuro delle democrazie* qualora essa si indirizzi a formare le giovani generazioni al pensiero critico e a rappresentazioni plurali⁵.

Altresì, “un aspetto della mentalità conformista scosso dalla provocazione di Barbiana è la convinzione dell’ineluttabilità di alcune condizioni personali e sociali”⁶. In seno alla pedagogia dell’emancipazione, che nelle sue diverse forme ha inteso rendere il soggetto protagonista responsabile della vita sociale, la proposta donmilaniana – come fonte ed emblema – trova nella *scuola* e negli *ultimi* le sue coor-

struzione; in tale situazione si registrano soprattutto donne, popolazioni indigene e minoranze etniche. Forti sono le disuguaglianze tra e all’interno stesso dei paesi in termini di qualità della vita. La sfida, allora, per un futuro sostenibile consiste nel poter garantire benessere e prosperità per tutti, riducendo le disparità e affermando la dignità umana, l’inclusione sociale e la tutela ambientale. Cfr. <http://asvis.it/goal10/home/305-1695/sviluppo-umano-donne-indigeni-e-minoranze-etniche-gli-ultimi-del-pianeta> (consultato in data 12 ottobre 2018); cfr. <http://hdr.undp.org/en/content/wide-inequalities-people%E2%80%99s-well-being-cast-shadow-sustained-human-development-progress> (consultato in data 12 ottobre 2018); cfr. http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf (consultato in data 12 ottobre 2018).

² È da rilevare che “nella pubblica opinione trova sempre più consenso l’idea che *la scuola non serve a niente* e tra gli studenti si va diffondendo una sorta di *rinuncianesimo*”, ovvero di rinuncia ad affrontare con motivazione la vita quotidiana (E. Ripamonti, *Progettare, agire e valutare percorsi per il successo formativo*, in P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, p. 21). Inoltre, proposte – come quella della *descolarizzazione della scuola* dal pensiero illichiano – possono ulteriormente avallare il vissuto di incertezza e l’urgenza di una rifondazione dell’istituzione scolastica stessa (cfr. C. Scurati, *Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991, pp. 178-188).

³ M. Cornacchia, *Come sta la democrazia? Politica, economia ed educazione dopo Dewey*, in L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull’eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, p. 117.

⁴ Cfr. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 45-63.

⁵ Cfr. *Ibidem*.

⁶ P. Reggio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento, Il Margine, 2017, p. 27.

dinate costitutive⁷. Affermando l'attualità della lezione di don Milani per cui l'istruzione scolastica per tutti viene indicata come l'essenziale via per promuovere società più giuste e per la piena realizzazione della persona e della democrazia, la mancanza nei giovani di coscienza e di parola viene ritenuta tra le ragioni principali di ingiustizia. Dunque, sviluppare coscienza critica, ovvero un atteggiamento interpretativo nei confronti del mondo, costituisce una finalità primaria della scuola⁸.

“La parola è *cultura* e ne permette lo sviluppo. Attraverso l'uso consapevole della parola avviene un processo di umanizzazione... L'uomo diventa sempre più tale non solo quante più parole sa e utilizza, ma quanto più si amplia il suo rapporto col mondo che la parola riesce a nominare. La parola, in tal senso, è forma e condizione della coscienza critica”⁹.

Profondo senso di vicinanza e solidarietà a ragazzi che avevano abbandonato gli studi dopo la bocciatura e formazione di menti pensanti e cittadini responsabili costituivano aspetti peculiari dell'agire educativo milaniano, in un fare scuola intenzionalmente incentrato sulla parola e su problemi reali di vita quotidiana¹⁰. Non, dunque, divario tra scuola e vita, trasmettendo pacchetti di conoscenze uniformi e standardizzate, ma la valorizzazione delle competenze disponibili anzitempo negli educandi e della cultura locale rappresenta un significativo orientamento dei processi d'apprendimento nella prospettiva di una scuola aperta sul mondo¹¹.

In un secondo riscontro, dal *Global Education Monitoring Report 2016 Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, – che fornisce monitoraggi relativamente al quarto obiettivo dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* – emerge l'idea del ruolo cruciale che l'educazione riveste per realiz-

⁷ Cfr. F. Cambi, *Un modello, alto, di pedagogia dell'emancipazione*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009, pp. 29-37.

⁸ Cfr. P. Reggio, *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, cit., pp. 26-40.

⁹ *Ibidem*, p. 67.

¹⁰ Cfr. C. Betti, *Prefazione*, in C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, cit., pp. 9-15.

¹¹ Cfr. S. Ulivieri, *Una scuola aperta sul mondo*, in *Ibidem*, pp. 19-22.

zare lo sviluppo sostenibile con tutti gli obiettivi in essa delineati, implicando in tal modo anche la responsabilità dell'istituzione scolastica. Pur accelerando gli interventi per il raggiungimento di siffatto traguardo¹² e promuovendo l'accesso e la partecipazione di tutti all'istruzione, si tratta primariamente di modificare *il modo di pensare l'educazione* e il suo ruolo rispetto a tematiche quali il benessere e lo sviluppo umano e il futuro del pianeta, nella loro stretta interdipendenza¹³. Nell'idea di una scuola che non esaurisce le sue finalità nell'orizzonte dell'istruzione, un simile cambiamento chiama in causa anche le istituzioni scolastiche con tutti i suoi attori a riscoprire il valore dell'educare oggi per la promozione di uno sviluppo sostenibile.

Circoscritta la riflessione nell'ambito del panorama italiano, con il *Piano di Educazione alla Sostenibilità* del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca del 2017, recepiti gli obiettivi dell'*Agenda 2030*, sono state definite venti azioni relative a quattro macro aree: didattica e formazione dei docenti, università e ricerca, informazione e comunicazione, strutture ed edilizia scolastica. L'intento è proprio quello di trasformare tutto il sistema d'istruzione e formazione "in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile"¹⁴.

Infatti, in esso si sottolinea il ruolo determinante del sapere come elemento di trasformazione e di contrasto alle disparità e la capacità inclusiva della scuola, in un contesto mondiale in cui ancor oggi 57 milioni di bambini sono esclusi dall'istruzione primaria e 103 milioni di giovani, di cui in gran parte donne, non possiedono le competenze basilari di lettura e scrittura¹⁵.

Ben si comprende, allora, che si tratta di una sfida assai rilevante se si considera che nel Rapporto annuale 2012 dell'Istat si afferma che

¹² Nel Report si sostiene che, mantenendo la stessa linea di tendenza attuale, nel 2030 il livello basilare di istruzione sarà completato solo dal 70% dei bambini dei paesi a basso reddito, traguardo che avrebbe dovuto essere già stato conseguito nel 2015.

¹³ Cfr. Unesco, *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, Paris, Unesco Publishing, 2016, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁴ <http://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁵ Cfr. M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in "Pedagogia oggi", 1, 2018, pp. 71-82.

“l’istruzione non riesce a svolgere la sua funzione di promozione sociale e le disuguaglianze fra classi tendono a riprodursi e a permanere nel tempo”¹⁶; infatti, figli di famiglie con meno risorse culturali e strumentali faticano maggiormente a completare gli studi, anche quelli universitari, e ad essere stabilmente inseriti in contesti di lavoro¹⁷.

Avendo, altresì, il nostro Paese adottato recentemente il sistema di Benessere Equo e Sostenibile (BES) – nella convinzione che gli obiettivi di sviluppo non riguardino solo risultati economici, bensì anche il benessere sociale con la sanità e l’istruzione –, la qualità della vita è stata resa misurabile nell’ottica anche di poter offrire orientamenti alle *policy* a livello socio-economico e ambientale¹⁸. In particolare, seguendo la disamina critica di Santerini, l’indicatore *Uscita precoce dal sistema d’istruzione e formazione*, in coerenza con il quarto obiettivo dell’*Agenda 2030* già sopra richiamato, offre una pluralità di elementi di riflessione in tema di dispersione scolastica, ovvero l’insieme di fenomeni riferibili alle ripetenze, all’evasione e all’abbandono scolastico. Infatti, in un quadro di complessivo miglioramento, ma ancora al di sotto della media europea, permane elevato il tasso di abbandono precoce degli studenti nati all’estero. Altresì, riflettendo su quei giovani compresi tra i 15 e i 29 anni di età, inoccupati e non inseriti in un percorso formativo (Neet)¹⁹ – numero oggi in calo ma pur sempre elevato nel quadro europeo, soprattutto nel Mezzogiorno –, emergono questioni riconducibili anche a contesti familiari di fragilità e a per-

¹⁶ Istat, *Rapporto Annuale 2012. La situazione del Paese*, Roma, 2012, p. 247, in <https://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto-annuale-2012.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁷ Cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015, pp. 33-37.

¹⁸ Cfr. Istat, *Bes 2016. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, 2016, pp. 41-49, in <https://www.istat.it/it/files//2016/12/BES-2016.pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018).

¹⁹ I *Neet – Not in Education, Employment or Training* – sono giovani, under 30 che non lavorano e non studiano, con situazioni molto diversificate e raggruppabili in tre tipologie: un primo gruppo è formato da giovani neo diplomati o neo laureati in cerca di occupazione che, tuttavia, faticano ad essere inseriti nei sistemi produttivi; un secondo è caratterizzato da ragazzi in condizioni di precarietà e non lavoro, con basse competenze ma disponibili a riqualificarsi; il terzo gruppo include giovani scoraggiati da esperienze negative e in situazioni familiari critiche per cui gli interventi educativi, prima dell’orientamento professionale, puntano ad accrescere fiducia in sé e progettualità di vita (cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, cit., pp. 15-23).

corsi di studi demotivanti. Ulteriormente, l'analisi evidenzia il divario spesso esistente tra i risultati formativi attesi dalla società e quelli effettivamente conseguiti dagli allievi. Di fronte a un simile quadro, secondo le indicazioni dell'Unione Europea e del dibattito nazionale, le azioni di prevenzione dell'abbandono nell'ambito dell'istruzione scolastica possono assumere un ruolo fondamentale nel ripensamento degli ambienti di apprendimento, dei curricoli, dell'orientamento al mondo del lavoro e della formazione dei docenti; inoltre, potenziare con interventi mirati le capacità educative delle famiglie degli studenti in condizione di rischio e attivare nella prospettiva di sistema le risorse dei servizi territoriali per giovani fuoriusciti dall'ambito formativo possono rappresentare alcune delle linee di orientamento di contrasto a tali fenomeni²⁰.

2. Scuola, comunità educativa, identità personale

Coniugando il discorso educativo con le azioni di *governance* tra locale e globale per realizzare un'educazione per tutti – in ottica di *lifelong* e *worldwide learning* –, si tratta di riconoscere “la centralità della Scuola, che costituisce il perno della struttura formativa generale”²¹, in sintonia con i momenti non formali e informali dell'educazione, nell'orientamento di un sistema formativo integrato.

In uno studio di Triani, si individua che molteplici sono le visioni circa il ruolo che viene attribuito all'istituzione scolastica oggi all'interno della società e diversificate sono le posizioni in ordine al suo compito educativo. Ampiamente riconosciuto dai docenti il ruolo “educativo” della scuola, il maggior consenso è riferibile al far acquisire agli studenti qualità negli apprendimenti in termini di strumentalità di base e contenuti disciplinari e culturali essenziali, in un dibattito variegato tra conoscenze e competenze. Per taluni insegnanti, sostenere la motivazione degli allievi al sapere è ritenuto assai più rilevante della sua presentazione, mentre per altri educare il pensiero, ossia insegnare a imparare ad imparare, tra pluralità di stili e di operazioni co-

²⁰ Cfr. M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, cit., pp. 71-82.

²¹ L. Bellatalla, *I luoghi dell'educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 27.

gnitive, rappresenta la centralità del compito educativo. Al fine di rimuovere eventuali difficoltà di rendimento scolastico e di raggiungere un soddisfacente esito formativo, alcuni docenti ritengono imprescindibile la personalizzazione del percorso didattico; altri, accompagnando gli allievi nella conoscenza di sé tra aspirazioni e potenzialità, individuano la valenza educativa del proprio ruolo nel metterli nella condizione di sviluppare un personale progetto di vita e di costruire la propria identità. Curare il clima di classe, nell'insegnamento delle abilità sociali con metodi cooperativi e sostenere, a partire dall'ascolto, alunni che manifestano varie forme di difficoltà designano altre interpretazioni del mandato educativo della professione docente. Oltre a ciò, è da sottolineare il fatto che vi sono insegnanti che reputano necessaria per alcuni aspetti del compito educativo la collaborazione con specialisti ed altri invece che li ritengono propri di altre figure²².

Altresì, il ripensamento del ruolo della scuola oggi, in uno scenario connotato da ampliamento e mutamento delle sue funzioni sintetizzabili nell'inclusione sociale e nel rispettare e far esprimere l'individualità di ciascun allievo e nel preparare efficacemente le giovani generazioni al mondo del lavoro, – sollecitato anche dalla pluralità di questioni educative emergenti, tra cui le discordanze tra scuola e famiglia e il venir meno della loro autorevolezza e identità – appare imprescindibile, nella prospettiva di identificare l'istituzione scolastica come una *comunità educativa* capace di dar vita a fattive forme di partecipazione e di cooperazione con la famiglia e la varietà delle istituzioni, enti ed agenzie del territorio.

Nella scuola dell'autonomia – non intesa né come autosufficienza operativa né come accentramento di potere in pochi – una prima tensione implica un suo maggior radicamento nella comunità locale con la ridefinizione dei legami di tutti gli attori che con e in essa interagiscono, in particolare, con la famiglia. A tal proposito, dall'analisi di Pati si può constatare come la scuola sempre più si trovi a sostituire e supplire la famiglia, snaturando così l'identità stessa dell'istituzione scolastica e negando la prerogativa familiare; inoltre, di fronte all'abbandono scolastico e a condotte devianti di studenti, spesso si assiste a situazioni di contrapposizione tra le due realtà. Una seconda prospettiva è individuata proprio nel saper costruire corresponsabilità educativa

²² Cfr. P. Triani, *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 56-78.

tra di esse, anche nell'orientamento professionale, e nel promuovere una sempre maggior cooperazione dei genitori alla vita scolastica²³.

Prioritariamente, la scuola è chiamata a una sfida culturale: promuovere un *cambiamento di mentalità* – tra soggettivismo etico, potere per il dominio e predazione delle risorse – nella sollecitazione di esperienze essenziali per la piena realizzazione del proprio progetto di sviluppo, ovvero l'incontro con l'alterità nel processo di definizione della propria identità. Ma l'articolazione di una riflessione a fini formativi sulla tematica dell'identità personale implica il ricorso al complesso dibattito inerente al rapporto uomo-ambiente, intrinsecamente costitutivo²⁴.

Un nuovo modello di sviluppo e rigenerati rapporti umani e con l'ambiente, non ispirati dal potere per il dominio bensì dalla solidarietà e dalla cura, costituiscono i fondamenti per una trasformazione del pensiero. Ciò significa anche “un pensare rivolto alla ricerca di quell'orizzonte assiologico che consenta di utilizzare la scienza e la tecnologia al fine di costruire la relazione con la terra in modo tale che essa costituisca un luogo di un ben-essere autentico”²⁵. Infatti, di fronte alle gravi problematiche ambientali della nostra epoca, come già Naess affermava negli anni '70 del secolo scorso, vi è la necessità di una rigenerazione dei presupposti culturali; anziché optare per soluzioni tecniciste, limitate e inefficaci, secondo le logiche del modello economico in auge, ha da essere ridefinito il servizio che la tecnologia scientifica può offrire all'uomo²⁶.

Unitamente, i mezzi di comunicazione di massa – in una società iper-tecnologica, in cui l'estensione illimitata delle informazioni attraverso reti ha determinato un cambiamento dei rapporti spaziali – rendono critica anche l'idea stessa di cittadinanza non più legata a un luogo e alla dimensione territoriale, caratterizzata anche dall'allargamento dei suoi confini e dall'intreccio in un pluralismo di spazi, eco-

²³ Cfr. L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 98-110.

²⁴ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2016, pp. 11-36.

²⁵ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994, p. 133.

²⁶ Cfr. L. Mortari, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano, Edizioni Unicopli, 1998, p. 22.

nomici e culturali, oltre che virtuali²⁷. Quindi, promuovere relazioni di cura, anche con la natura, e incrementare la partecipazione, tra bene comune e scelte democratiche, rappresentano le odierne sfide di una cittadinanza contrassegnata dalla dimensione del "glocale" a cui la scuola stessa, unitamente alla società nel suo complesso, non può sottrarsi. Ma, l'educazione delle giovani generazioni ad una coscienza responsabile per la salvaguardia dell'ambiente²⁸ e ad una cittadinanza planetaria può realizzarsi se congiuntamente si procede alla riscoperta del senso della comunità e del luogo. Secondo Augé, l'individuo moderno vive sempre più spazi definiti come non-luoghi, con specifiche finalità (ad esempio, di transito o di commercio) e connotati da limitate possibilità di relazione, le cui peculiarità sembrano essere l'anonimato, l'indifferenza e il tempo presente²⁹. Allora, la scuola con la propria progettazione può delineare percorsi educativi volti a far incontrare territori, che al contempo sono luoghi della memoria in cui si intrecciano relazioni e si condividono esperienze e vissuti, rafforzando in tal modo il senso di appartenenza e il personale processo identitario³⁰.

3. *Scuola, lavoro e green jobs*

“L'integrazione tra sistema educativo e mondo del lavoro va considerata come essenziale per la costruzione delle competenze e dei mestieri del futuro e orientare lo sviluppo umano in modo equo e solidale”³¹. La riflessione sull'identità personale e sociale include anche una disamina critica sull'essere lavoratore oggi e sulla formazione professionale iniziale e continua, nell'idea che *green jobs* e *circular economy*³² rappresentano una risorsa, nel segno della sostenibili-

²⁷ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010, pp. 5-12.

²⁸ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, pp. 41-52.

²⁹ Cfr. M. Augé, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Eleuthera editrice, 1993, pp. 81-101.

³⁰ Cfr. R. Zannantoni, *Comunicazione, identità, integrazione*, in P. Malavasi (a cura di), *Culture dell'immagine, valori, educazione*, Milano, I.S.U., 2007, pp. 271-278.

³¹ P. Malavasi, *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, p.123.

³² Dalla rivoluzione industriale, il modello economico diffusosi di crescita lineare si basa sul “prendi, produci, usa e getta”, ritenendo che le risorse siano abbondan-

tà, per un concreto inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

Nella constatazione che esso oggi stia attraversando profonde trasformazioni, rimane ancora un luogo centrale per la realizzazione dell'uomo, benché si registri uno scollamento tra la sua nozione e l'effettiva realtà lavorativa, tra aspettative e possibilità di conseguirle. Precarizzazione, evoluzioni delle pratiche da svolgere e richieste sempre più elevate di efficienza, di produttività e di competitività investono anche la concezione stessa di formazione nel fornire competenze specialistiche, immediatamente fruibili dal mercato del lavoro. Correlato ai fenomeni di globalizzazione, informatizzazione e immaterializzazione dell'economia, si assiste sempre più al venir meno dei tradizionali luoghi di produzione di merci con la diffusione di reti di contatti e scambi di beni immateriali. Sembra, inoltre, superata l'idea di una pratica disciplinata e scandita in spazi e tempi prestabiliti per una sua modulazione, garantendo una crescente autonomia e flessibilità al lavoratore. La tendenza non è più quella di svolgere mansioni in un tempo definito, ma di fornire prestazioni finalizzate al conseguimento di un risultato specifico. In realtà, ciò determina richieste di impegno personale totale alla propria attività di impiego riducendo in tal modo il proprio tempo libero e per la vita familiare. Altresì, aumento di responsabilizzazione, di mobilitazione e di assunzione di rischi sono divenuti elementi connotanti l'agire professionale odierno. Sembrerebbe, dunque, che la scuola sia chiamata a predisporre curricoli formativi per una forte specializzazione, includendo un continuo aggiornamento delle personali competenze e capacità di flessibilità³³.

ti, accessibili ed eliminabili a costi limitati. Nell'economia circolare un prodotto a fine del ciclo di vita rimane all'interno della filiera, in modo da poter essere riutilizzato per nuove finalità, generando ulteriore valore. Cfr. Commissione Europea, *Verso un'economia circolare: programma per un'Europa a zero rifiuti*, (Com (2014) 398 final), in <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/IT/1-2014-398-IT-F1-1.Pdf> (consultato in data 12 ottobre 2018). In tema di *green jobs*, professioni per la sostenibilità, cfr. A. Vischi, *La responsabilità del lavoratore nella proposta della Formazione Professionale*, in D. Nicoli (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014, pp. 91-101; cfr. S. Mazzoli, *Green jobs. Scuola, lavoro, università*, in A. D'Antone, *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup, 2017, pp. 85-91.

³³ Cfr. L. Bonoli, *L'evoluzione del lavoro: fine o metamorfosi?*, in F. Merlini, L. Bonoli (a cura di), *Per una cultura della formazione al lavoro. Studi e analisi sulla crisi dell'identità professionale*, Roma, Carocci, 2010, pp. 19-59.

“Frequente è il rischio che il lavoratore sia pensato come una variabile al servizio della produzione, che al fattore *uomo* si guardi come a una componente organizzativamente residuale” e altresì che “il valore dell’*humanum*, il valore della persona, (venga) a coincidere spesso con il valore di mercato della sua *performance* lavorativa”³⁴. Si coglie allora l’improcrastinabilità di uno sguardo etico sul tema, nell’intenzione di collocare l’uomo al centro dei sistemi produttivi e di concepire il lavoro come bene, dignitoso ed equo, da realizzare per tutti e anche di una rifondazione della formazione come centrale strumento di *coltivazione delle risorse umane*, non ricorrendo a forme di addestramento, ma sviluppando le potenzialità del giovane in un modello più orientato all’apprendimento³⁵.

Infatti, il discorso pedagogico s’interroga sulle modalità più idonee per supportare e accompagnare i giovani di fronte alle rapide e molteplici transizioni nelle discontinuità di esperienze lavorative, tra incertezza e flessibilità, sia nel contesto della formazione iniziale sia nello svolgersi della carriera professionale. Alla scuola, mediante anche la formazione dei docenti, è affidato l’impegno di saper progettare e realizzare contesti educativi finalizzati allo sviluppo umano, coordinando le sinergie di un sistema formativo integrato. Come afferma Simeone, “la relazione educativa, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell’uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire”³⁶.

Si rileva, pertanto, la valenza del contributo educativo anche per giovani che possono vivere un profondo senso di inefficacia e di sfiducia di fronte a difficoltà, a situazioni di disagio e a richieste della società, sviluppando una percezione di se stessi deficitaria. Altresì, la promozione delle risorse del soggetto può contribuire al superamento del vissuto di fallimento e facilitare l’interiorizzazione di un’immagine di sé, capace e competente. Saper, quindi, affrontare positivamente transizioni e progettare nuove tappe di sviluppo, anche profes-

³⁴ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008, p. 13.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, pp. 7-26.

³⁶ D. Simeone, *L’agire professionale e la costruzione dell’identità*, in D. Nicoli (a cura di), *L’intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, cit., p. 60.

sionale, nutre e contribuisce al rafforzamento della propria identità, personale e sociale³⁷.

Tuttavia, il discorso fin qui tracciato sull'*essere scuola oggi* non può non considerare la sfida della sostenibilità: necessita di assumere che la tensione al benessere personale e della collettività presuppone modelli di crescita in grado di soddisfare le esigenze e i diritti delle generazioni presenti, ma assicurandoli anche a quelle future; abbisogna che culture d'impresa e pratiche formative si fondino su rinnovate consapevolezza e orientamenti legislativi per favorire la fraternità dei popoli. In stretta continuità, l'umanizzazione del progresso tecnologico, l'equità nei sistemi di produzione e la tutela dell'ambiente impegnano alla ricerca del senso dell'educare per l'edificazione della società³⁸.

Bibliografia

- Augé M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera editrice, 1993
- Bellatalla L. (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009
- Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2016
- Chionna A., Elia G., Santelli Beccegato L. (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Milano, Guerini studio, 2012
- D'Antone A., *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup, 2017
- Frabboni F., Scurati C., *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze, Giunti, 2011
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- Iavarone M. L., *Educare al benessere*, Milano, Bruno Mondadori, 2008
- Malavasi P. (a cura di), *Culture dell'immagine, valori, educazione*, Milano, I.S.U., 2007
- Idem (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2007

³⁷ Cfr. *Ibidem*, pp. 53-70.

³⁸ Cfr. P. Malavasi, *Giovani ed eco-scelte. Educare a "buone azioni" per la custodia del creato*, in A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (a cura di), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*, Milano, Guerini studio, 2012, pp. 197-212.

- Idem, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2007
- Idem, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017
- Merlini F., Bonoli L. (a cura di), *Per una cultura della formazione al lavoro. Studi e analisi sulla crisi dell'identità professionale*, Roma, Carocci, 2010
- Mortari L., *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994
- Eadem, *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano, Edizioni Unicopli, 1998
- Nicoli D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2014
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, La Scuola, 2007
- Idem, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola, 2016
- Reggio P., *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Trento, Il Margine, 2017
- Rosina A., *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini scientifica, 2008
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Eadem, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in "Pedagogia oggi", 1, 2018
- Scurati C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1991
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2000
- Stiglitz J. E., Sen A., Fitoussi G. P., *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*, Milano, ETAS, 2010
- Triani P., *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio*, Brescia, La Scuola, 2011
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 2015
- Vischi A., *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011