

Per una scuola come progetto di sviluppo umano

Orietta Vacchelli

Nell'analizzare il sistema d'istruzione e di formazione oggi nel panorama nazionale, il fenomeno sociale della dispersione scolastica chiama in causa tanto un ripensamento della mission della scuola quanto la formazione degli insegnanti. Il contributo, muovendo dall'idea che la scuola non possa rinunciare al suo impegno culturale, intende esplicitare il suo senso nel promuovere una cultura della sostenibilità che si fonda sulla cura educativa. Formare i docenti circa l'educazione alla sostenibilità traccia orientamenti in linea con la Legge 92/2019 e il Piano RiGenerazione Scuola.

Nowaday, in analyzing the education and training system on the national scenario, the social phenomenon of school dispersion calls into question both a rethinking of the school's mission and the training of teachers. The contribution, starting from the idea that the school cannot renounce its cultural commitment, intends to make explicit its meaning in promoting a culture of sustainability, based on educational care. Training teachers about sustainability education draws guidelines in line with Law 92/2019 and the School Re-Generation Plan.

Parole chiave: scuola, formazione, educazione civica, sostenibilità, dispersione scolastica

Keywords: school, education, civic education, sustainability, school dispersion

1. Introduzione

Come riportato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021)¹ per la Missione 4 *Istruzione e ricerca*, la dispersione scolastica e i divari di competenza tra gli studenti, in un contesto generale con marcate differenze territoriali, rappresentano criticità di rilievo del nostro sistema d'istruzione e formazione, congiuntamente all'alto tasso di giovani nella condizione di NEET (*Not in education, employment or training*)².

¹ Cfr. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

² Secondo i dati Istat del 9 luglio 2021, in Italia più di due milioni di giovani compresi tra i 15 e i 29 anni si trovano nella condizione di NEET, fenomeno molto preoccupante se si considera anche il fatto che l'Italia è il paese con il più alto numero e molto al di sopra della media europea, secondo il monitoraggio Eurostat relativo

Ciò necessita di una riflessione all'altezza di sfide educative inedite e implicante tanto il piano di un ripensamento della *mission* della scuola quanto quello della formazione dei docenti.

La disamina critica prende avvio, in primo luogo, dall'interrogarsi circa le forme e i modi per realizzare concretamente una visione di scuola in cui "è la dignità umana, la creatività e la promozione di comunità solidali ciò che (la) costituisce ... ed anima la sua capacità di generare ricchezza e partecipazione"³.

Secondariamente, la riflessione intende formulare possibili risposte alla seguente domanda: quale formazione promuovere per far sì che gli insegnanti divengano "capaci di accompagnare per mano gli allievi nelle loro curiosità, nei loro interrogativi, nelle loro inquietudini profonde", ovvero di tracciare possibili orientamenti alle "domande di senso e di significato ... che popolano la vita quotidiana del mondo giovanile"⁴ a supporto della personale progettualità esistenziale?

Prendendo in considerazione taluni dati emersi nell'ambito della ricerca *CI VE S* (Cittadini VErso la Sostenibilità)⁵, avviata dal gennaio 2021 con un corso di formazione nel contesto di scuole bresciane per la formazione di docenti sui nuclei concettuali dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Legge 92/2019⁶ circa l'educazione civica), si in-

all'anno 2020. Esso racchiude molte tipologie di situazioni, talune da correlare già con la dispersione scolastica. Cfr. A. Rosina, E. Marta, D. Marzana, A. Ellena, G. Cerruti (a cura di), *Intercettare i NEET: strategie di prossimità*, Osservatorio giovani dell'Istituto Toniolo, 2021, in

https://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2022/02/OSSG_REPORT-INTERCETTARE-I-NEET_v2.pdf (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

³ P. Malavasi, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, p. 20.

⁴ F. Frabboni, *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Trento, Erickson, 2013, p. 19.

⁵ Cfr. O. Vacchelli, *Civic Education at School: Towards Changing the Road? The Contributions of Research to the Field*, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", vol. 1, *Citizenship, Work and The Global Age*, 2021, 415-423, in www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-2/ (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

Cfr. anche S. Bornatici, O. Vacchelli, *CI VE S – Cittadini VErso la Sostenibilità. Esiti emblematici di una ricerca*, in "Form@re – Open Journal per la formazione in rete", vol. 21, n° 2, 2021, 141-150.

⁶ Cfr. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

tende promuovere, nel presente contributo, la tensione formativa orientata a generare cultura della sostenibilità, non in forma appendicolare ai piani di studi, ma indirizzata a creare alleanze educative con il territorio, in contesti scolastici inclusivi e solidali.

Nell'articolazione del discorso, si ritiene opportuno, altresì, fare un richiamo al Piano del 2021 del Ministero dell'Istruzione *RiGenerazione Scuola*⁷, predisposto proprio a supporto dei sistemi formativi per una transizione ecologica e culturale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile.

In esso si legge che “la scuola ha il compito di educare le studentesse e gli studenti ad abitare il mondo in modo nuovo e sostenibile e di renderli protagonisti del cambiamento”⁸, in un rinnovato scambio intergenerazionale, nella valorizzazione di progetti innovativi e nell'attivazione di reti educative con plurali realtà territoriali.

Sembrerebbe, dunque, che – ed è quanto si intende qui argomentare – sotto la spinta delle più recenti scelte di *governance*, passi rilevanti siano in corso nel panorama nazionale per favorire un cambiamento dei sistemi scolastici in cui la sostenibilità non rappresenti soltanto una nuova materia da aggiungere ai percorsi formativi, ma divenga fulcro centrale dell'intera vita scolastica.

In uno scenario assai eterogeneo di esperienze in tema di educazione alla sostenibilità, si suggerisce, a tal proposito, un ripensamento dell'idea stessa di scuola come *progetto di sviluppo umano*, integrale e sostenibile, che non trascura né la vita emotiva di ciascun educando né l'etica dell'impegno partecipativo, premesse per sostenere il completamento degli studi nell'acquisizione di un solido bagaglio culturale e per contrastare ogni forma di disuguaglianza ed emarginazione sociale.

2. Lo scenario socio-culturale odierno, tra dispersione scolastica e ricerca di senso

In *La società dell'incertezza* di Bauman si legge che “i mezzi di sostentamento, la posizione sociale, il riconoscimento delle capacità e il diritto alla dignità personale possono svanire bruscamente e senza

⁷ Cfr. www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

⁸ <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html> (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

preavviso”⁹, considerata la pervasiva criticità dell’attuale contesto globale. Ed ancora: “le altre reti di protezione ... un tempo messe a disposizione dalle relazioni di vicinato o dai rapporti familiari, dove si poteva trovare rifugio e curare le ferite procurate nelle dure battaglie della vita esterna, se non sono ancora del tutto smantellate hanno comunque subito un considerevole indebolimento”¹⁰.

Come l’uomo può accettare di vivere una simile condizione con indifferenza o noncuranza, senza tentare di testimoniare che un altro modo di interpretare la vita e le relazioni umane, di abitare la terra, è possibile? Occorre fermarsi e interrogarsi di fronte alla continua ed inarrestabile erosione della sfera sociale che riduce sempre più lo spazio delle relazioni tra le persone e procura diffusi vissuti di incertezza e preoccupazione per il futuro, di isolamento e solitudine¹¹.

Sono passati parecchi anni dalla pubblicazione di questo libro, eppure questa persistente mancanza di riferimenti identitari collettivi ed individuali continua a rappresentare un primario elemento caratterizzante le nostre attuali società e, anzi, ad influire marcatamente sulla capacità dell’uomo di tessere la trama del proprio progetto esistenziale.

Unitamente, non si può non prendere in considerazione anche gli impatti causati dalla recente pandemia di Covid-19, nel breve e nel lungo periodo, che hanno fortemente amplificato questo senso di inquietudine e precarietà verso il futuro e i cui effetti, anche di tipo socio-economico, persistono nel colpire tutte le fasce d’età. Ma sono soprattutto le giovani generazioni, che nel panorama nazionale già si trovano in condizioni di difficoltà superiori rispetto alla media europea dei coetanei¹², a vivere maggiormente questa situazione emergenziale.

Secondo il *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia* elaborato da Istat¹³, la dispersione scolastica

⁹ Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 64.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Cfr. P. Reggio, *Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21 (48), 2017, 86-105.

¹² Cfr. A. Rosina, *Introduzione. Oltre l’emergenza della pandemia*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, il Mulino, Bologna, 2021.

¹³ Cfr. Istat, *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*, Roma, 2022, in <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2022/Rap->

nel 2021 ha avuto una marginale riduzione rispetto all'anno precedente (12,7%) confermando, tuttavia, livelli comunque sempre alti. Con questo termine ci si riferisce ad una situazione molto articolata e pluridimensionale di non facile definizione, che nella vita scolastica si manifesta con ritardi, frequenze irregolari, cambi di scuola, ripetenze, interruzioni ed abbandoni da parte di allievi. Per quantificare tale fenomeno, l'indicatore principale di riferimento consiste nella "percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che, a causa del precoce abbandono del percorso formativo, non hanno ottenuto né una qualifica professionale né un diploma di scuola secondaria di II grado, fermandosi nella maggior parte dei casi al titolo di licenza media"¹⁴.

Altresì, dal Rapporto Asvis 2021¹⁵ relativamente al IV goal dell'Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile *Fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*, emerge un altro dato preoccupante riguardante l'incremento della percentuale di studenti che non possiedono le competenze adeguate – sia cognitive, sia socio-emotive – a conclusione dei percorsi di studi. L'analisi dei dati registrati consente anche di rilevare l'accentuarsi di talune criticità che già connotavano il sistema scolastico nazionale nel periodo pre-pandemico, in particolare i divari e le disuguaglianze territoriali, sociali e di genere, e la riduzione degli apprendimenti e di socialità.

La riflessione suggerisce, inoltre, di approfondire anche la problematica della dispersione scolastica implicita, ovvero la situazione di giovani che, pur avendo concluso i percorsi di studio, si trovano in condizioni non molto diverse da coloro che hanno abbandonato la scuola circa i livelli di padronanza delle competenze di base e di fragilità negli apprendimenti, a forte rischio, quindi, di esclusione sociale e di possibile condizione di NEET.

porto-SDGs-2022.pdf (Ultima consultazione 14 ottobre 2022). È opportuno, a tal riguardo, sottolineare che da oltre vent'anni l'Unione Europea analizza e promuove azioni per contrastare questo fenomeno sociale, assai diffuso nel nostro Paese ed anche su scala internazionale.

¹⁴ P. Triani, *Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura*, 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. 3.

¹⁵ Cfr. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, 2021, pp. 128-130.

Infatti, sempre dal Rapporto SDGs 2022, nell'anno scolastico 2021/2022, la dispersione implicita riguarda il 9,7% di studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado, in aumento rispetto all'anno scolastico 2018/2019. Si evidenzia anche che un simile processo potrebbe venir riconosciuto già nei gradi scolastici precedenti, consentendo di avviare, in tal modo, interventi di prevenzione ed evitando, quindi, il mancato raggiungimento di adeguati livelli di preparazione con tutte le implicanze nello sviluppo integrale dello studente¹⁶.

Nell'intenzionalità riflessiva di immaginare quale cambiamento della scuola oggi, si valuta necessario prendere in considerazione anche ciò che i giovani pensano dei percorsi scolastici. Pur sottolineando in tempi recenti una crescita di fiducia generale da parte dei giovani nei confronti della scuola (e dei sistemi universitari)¹⁷ – elemento quest'ultimo in controtendenza rispetto ai dati raccolti in indagini di periodi precedenti – permane una loro richiesta di maggior qualità nella proposta formativa, soprattutto per quanto riguarda le attività didattiche e le relazioni con i docenti. In un quadro complessivo di fiducia, che confermerebbe le tendenze rilevate nel 2015 circa i significati attribuiti alla scuola dai giovani, un dato in aumento riguarda la possibilità che la scuola offre per trovare più facilmente lavoro (il 13,5% in più) o trovarne uno migliore (5,5% in più). In calo, invece, è la percentuale relativa all'idea che la scuola serva ad affrontare la vita (dal 63,8% del 2015 al 58% nel 2020) ed in crescita risulta il numero di giovani (dal 9,2% del 2015 al 14,5% del 2020) che ritengono che la scuola non serva a nulla¹⁸. Si segnala, come un ulteriore aspetto critico, la valutazione che gli studenti delle scuole superiori hanno espresso relativamente alla capacità dei docenti di valorizzare i talenti e di saperli orientare e, più in generale, alla capacità di motivare allo studio¹⁹.

Nel tentativo di avviare un'interpretazione di simili dati, la riflessione chiama in causa un ripensamento circa la *mission* stessa della scuola, strettamente legato al discorso inerente alla formazione degli insegnanti. Di fatto, “le domande di ripensamento del modello di

¹⁶ Cfr. Istat, *Rapporto SDGs 2022*, cit., pp. 65-66.

¹⁷ Cfr. D. Mesa, P. Triani, *Ripensare la scuola nell'epoca del coronavirus*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 30-34.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 35-38.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 42-48.

scuola, del fare scuola, della didattica, della relazione educativa, del modo di concepire la professione insegnante e, di conseguenza, la sua formazione costituiscono interrogativi strutturali, che vanno reinterpretati ... grazie a una rilettura complessiva del sistema scuola”²⁰. L’articolato dibattito oscilla tra plurali prospettive: da una scuola delle prestazioni volta a formare il produttore competitivo per “l’efficienziazione del sistema economico”²¹ a quella, secondo una pedagogia militante, orientata a formare “il soggetto completo, cittadino, persona e anche lavoratore”²². E ancora, da un’idea di scuola che individua nell’insegnamento metodico delle discipline un compito centrale e imprescindibile, al richiamo ad una “scuola dell’innovazione attraverso la condivisione, la partecipazione, la valorizzazione della ricchezza e della fragilità di ognuno”²³.

In un simile e variegato scenario, anche di contrapposti orientamenti, sembrerebbe emergere la necessità di costruire una *visione condivisa* di scuola, facendo dialogare plurali attori e approcci nell’assunzione di talune istanze promosse nell’alveo dei diversi modelli, a partire dall’ascolto autentico dei reali bisogni formativi degli studenti e non secondo logiche proprie di un’economia di mercato.

In ragione di ciò, considerando in modo particolare il diffondersi della dispersione implicita e l’aumento del numero di allievi con competenze inadeguate a conclusione dei percorsi di studio, si ribadisce la centralità di una scuola che non rinuncia alla sua *mission* essenzialmente “culturale”, secondo la “sua intrinseca qualità di laboratorio della conoscenza per la formazione di soggetti dotati di abito critico, autonomia del giudizio, gusto estetico e capacità dialogiche ed inquisitive”²⁴.

È il richiamo a una scuola come “opificio di cultura”²⁵, di formazione culturale delle giovani generazioni, che non può trascurare di in-

²⁰ M.G. Riva, *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2022, p. 142.

²¹ *Ibidem*, p. 141.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*, p. 143.

²⁴ L. Bellatalla, *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 218, gennaio-marzo 2021, 37-46.

²⁵ Cfr. G. Genovesi, *Insegnanti e modelli di scuola*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 219, aprile-giugno 2021, 5-22.

terrogarsi sulle plurali ragioni dell'insuccesso formativo e di tutte quelle forme che si concretizzano in abbandono scolastico, sia nelle contingenti situazioni sia nel modello ideale che la sottende.

Una scuola, insomma, che è in grado di supportare la motivazione allo studio, appassionando nel ragionare e dialogare insieme intorno a temi culturali d'attualità ed interconnettendo i diversi punti di vista dei saperi curriculari.

3. *Linee orientative per educare ad una cultura della sostenibilità*

Richiamando il IV obiettivo *dell'Agenda ONU per lo sviluppo sostenibile* circa un'istruzione di qualità e il *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole* (2021), il discorso pedagogico, offrendone una lettura interpretativa, individua nella nozione di sostenibilità il presupposto fondativo-regolativo del *fare ed essere scuola*, nella quotidianità ed anche alla base dell'intero piano dell'offerta formativa.

Nel ribadire il valore di concertare una visione comune di società e, quindi, anche di scuola, nell'intreccio tanto del dibattito istituzionale internazionale in tema di sviluppo sostenibile quanto della riflessione pedagogica, con l'introduzione di tali dispositivi legislativi si trova la conferma che una condivisa progettualità politico-pedagogica può delineare significative prospettive ed individuare efficaci strategie di fronte agli interrogativi di senso riguardanti il vivere insieme, nella direzione del bene comune e della promozione umana²⁶, anche per i contesti formali dell'apprendimento.

Ulteriormente, l'introduzione nella scuola dell'insegnamento di educazione civica (Legge 92/2019) – trasversale e oggetto di valutazione – individua tra le sue tre macroaree l'educazione allo sviluppo sostenibile, congiuntamente all'educazione alla cittadinanza digitale e in tema di Costituzione, con un preciso riferimento ai 17 *goals* dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Tale legge sembra rappresentare un passo significativo per una scuola che mira ad incentivare negli allievi pensiero critico e la costruzione di un solido e personale bagaglio culturale, prospettando un nuovo modo di pensare i

²⁶ Cfr. P. Malavasi, *Smart education. Vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste*, in Idem (a cura di), *Smart city. Educazione, reciprocità*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012.

rapporti umani e con l'intero ecosistema. Significa, in altri termini, saper cogliere l'opportunità di indirizzare i sistemi d'istruzione e di formazione verso la promozione di un cambiamento culturale, ovvero nel generare cultura della sostenibilità.

Tuttavia, la questione centrale su cui si dibatte riguarda il modo di concepire l'educazione civica, ovvero se essa viene intesa come trasformativa dell'educazione o si qualifica ancora come una 'nuova', ulteriore materia di studio, aggiuntiva ai piani curricolari scolastici. La risposta è in stretta relazione con le scelte di *governance* e le decisioni inerenti ai modi secondo cui dirigenti scolastici ed insegnanti intendono concretamente realizzare quanto prospettato dal dispositivo.

Una delle maggiori difficoltà nel dare corso all'idea di un'educazione civica come *educazione trasformativa* dei sistemi formativi è legata alle modalità di attuazione dei percorsi didattici che rimangono progettati in unità d'apprendimento a carattere primariamente integrativo del curriculum scolastico, benché trasversali tra discipline ed anche in continuità tra ordini di scuola. Infatti, essi sono nella potenzialità di apportare un contributo rilevante in termini formativi, ma talora non riescono a generare quel mutamento dell'educazione capace di promuovere rinnovati stili di vita, nel rispetto della dignità umana e degli ambienti.

Educando alla sostenibilità si intende, in sostanza, formare negli studenti quelle competenze di cittadinanza secondo cui essi possono divenire in grado di contribuire responsabilmente ad una gestione sostenibile dei territori, in città più vivibili e con maggior coesione sociale, e alla risoluzione di problematiche globali di cittadini del mondo. Come afferma Nussbaum, "un sistema scolastico oggi più di ieri deve educare persone capaci di vivere la vita di società democratiche"²⁷, che non dimentica di formare alla cura dell'ambiente.

Le proposte educative emergenti non dovrebbero, quindi, essere limitate esclusivamente alla trasmissione di contenuti – pur riconoscendo il valore del momento informativo nel processo di formazione – e, tantomeno, trascurare di promuovere pensiero critico e capacità di *problem solving* nella disamina delle complesse questioni ambientali affrontate, anche nelle correlate dinamiche socio-economiche²⁸.

²⁷ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 10-11.

²⁸ Cfr. J. Hermes, I. Rimanoczy, *Deep learning for a sustainability mindset*, in

Ma come si può dare corso, allora, a questo cambiamento trasformativo? Educare *in, con e per* l'ambiente rappresenta un possibile orientamento per cogliere le interconnessioni di fenomeni tra locale e globale e per favorire un modo di abitare con saggezza la Terra²⁹. E, in tale ottica, l'ambiente, inteso tra natura e cultura e per le dinamiche sociali, può costituire il contenuto oggetto di studio, ma anche divenire luogo di contatto diretto e di un fare scuola *outdoor*³⁰, condizione di apprendimento di valori etici per una sua tutela, nel segno di una cittadinanza sostenibile.

Tutto ciò traccia aspetti rilevanti per ridefinire la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti. Si richiede, a tal proposito, che i piani formativi possano abbracciare tanto i nuclei concettuali e le metodologie, quanto le plurali prospettive pedagogiche di educazione alla sostenibilità. Inoltre, la riflessione pedagogica, nel solco di quanto prospettato e in riferimento al dispositivo legislativo 92/2019, apre all'idea di una scuola come realtà viva strettamente intrecciata con la vita della comunità, che sa cooperare con plurali *stakeholder* del territorio secondo una corresponsabilità educativa³¹ volta, soprattutto, ad eliminare ogni forma di disuguaglianza, a garanzia di un'istruzione di qualità per tutti.

Tuttavia, è necessario chiedersi come può la scuola oggi costituire quel riferimento qualitativamente significativo per un cambiamento culturale della società quando si registra, da più parti, ancora un diffuso scetticismo nei suoi riguardi, in particolare per il fatto che sembra

“The International Journal of Management Education”, 16, 2018, 460-467.

²⁹ Cfr. C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016; J. Cewrowsky, *Les ressources didactiques de l'éducation relative a l'environnement*, in Aa.Vv., *Tendances de l'éducation relative a l'environnement*, Paris, Unesco, 1977; L. Mortari, *Educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

³⁰ Cfr. C. Birbes (a cura di), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018; R. Farnè, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Parma, Edizioni Junior, 2014; S. Chistolini, *La trasformazione della scuola all'aperto nell'outdoor education*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022; M. Benetton (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2021.

³¹ Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019.

sempre più risultare separata nelle sue pratiche dal mondo della vita³².

A ciò si aggiunge anche il fenomeno sociale ancora rilevante della dispersione scolastica, come presentato nel paragrafo precedente, che segnala aggiuntivamente quanto i sistemi formativi talora non riescano a prevenire forme di disagio giovanile, con il necessario supporto motivazionale e orientativo verso lo studio e in un dialogo proficuo con il mondo del lavoro.

Il riconoscimento della scuola per il suo valore emancipativo e di sviluppo personale, come spazio privilegiato di socializzazione e di inclusione, di rielaborazione del patrimonio culturale e di orientamento al mondo delle professioni rappresenta una sfida attuale affinché essa possa divenire un significativo riferimento socio-culturale anche per le giovani generazioni.

Se ne deduce come cura educativa verso gli allievi e capacità di costruire reti con le diverse realtà educative del territorio indicano mete verso cui dirigere l'intento formativo dei sistemi scolastici in ottica di sostenibilità. Si evince, allora, quanto a livello di formazione dei docenti, fondamentale risultino percorsi focalizzati sulle dimensioni della comunicazione educativa e della comprensione empatica.

A conferma del quadro riflessivo prospettato, per l'avvio del processo trasformativo, possibili linee orientative vengono individuate nelle risposte fornite dagli stessi insegnanti e raccolte mediante un questionario somministrato nel marzo 2021 a docenti di ogni ordine e grado nell'ambito della ricerca CI VE S (Cittadini Verso la Sostenibilità), in riferimento al *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica*³³. Dall'analisi dei dati registrati emergono due evidenze sostanziali: l'esigenza di approfondire la formazione dei docenti in tema di sostenibilità e la necessità di definire modelli organizzativi scolastici che consentano maggiormente una progettazione condivisa inter-multidisciplinare nello scambio di buone pratiche.

In ultima analisi, una scuola che sa far rete con il territorio e strutturata secondo scelte di *governance* fondate sulla nozione di sostenibilità e una formazione nutrita di validi riferimenti pedagogici tracciano

³² Cfr. P. Malavasi, *Scuole, lavoro!*, cit., pp. 49-53.

³³ Cfr. MIUR, *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica di cui alla legge n.92/2019*, in www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.19479+del+16+luglio+2020.pdf/2932cc93-c9d8-b345-c29e43abad07abfb?version=1.0&t=1595423161431 (Ultima consultazione 14 ottobre 2022).

possibili traiettorie per avviare il cambiamento auspicato.

4. *La scuola, luogo di cura educativa per un progetto di sviluppo umano*

In relazione alla disamina presentata del sistema formativo nazionale e a quanto dicono della scuola gli studenti stessi, si intende ripensare la scuola innanzi tutto come luogo intenzionalmente volto alla *cura educativa*, in dialogo con le famiglie, che si esplica nell'assumersi "la responsabilità di additare una direzione, di accompagnare e guidare"³⁴ i giovani che sempre più mostrano l'urgenza di punti di riferimento, di direzioni di senso e avversando, dunque, le logiche dominanti della società dell'incertezza.

In una relazione educativa di qualità tra docente ed allievo, l'asimmetria, che la caratterizza a livello contenutistico ed esperienziale, offre l'occasione all'insegnante sia di una continua reinterpretazione del bagaglio culturale da 'trasmettere' privo di atteggiamenti autoritari e impositivi, sia di accogliere la libera adesione o meno dello studente. Accompagnando e guidando l'allievo, il docente può, in tal modo, favorire e offrire strumenti per un suo integrale sviluppo che lo impegna anche nel dispiegarsi per una partecipazione attiva nel vivere la comunità della scuola e, in seguito, quella del territorio in cui va crescendo, secondo saldi principi etici. Nel dialogo educativo autentico, pertanto, la direttività dell'educatore, non concepita come forma di indottrinamento o di condizionamento, si manifesta nel promuovere nel soggetto la scoperta di possibili orizzonti esistenziali secondo chiari riferimenti valoriali e di senso e, al contempo, nel supportare la capacità di progettare il personale percorso di vita³⁵. Come sostiene 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.

³⁴ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008, p. 66.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, pp. 65-80.

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*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014, p. 60.

Promuovere la formazione delle risorse personali del soggetto favorisce l'interiorizzazione di un'immagine di sé capace e competente e consente di superare anche fasi di inattività e di progettare nuovi percorsi di vita, rafforzando la propria identità, personale e sociale. A tal riguardo, fondamentale risulta l'esperienza scolastica vissuta in un contesto generale connotato da disponibilità allo scambio dialogico secondo quelle posture della cura verso l'altro, "che fa fiorire l'essere", ovvero del "sentirsi responsabili "secondo una "tensione donativa" e dell'"aver riguardo"³⁷ per l'altro.

Alla luce di tali presupposti, una scuola in cui le relazioni tra docenti e allievi si configurano per uno sguardo indifferente, distratto o secondo "quell'ovvietà che già tutto conosce e incasella"³⁸ non risulta all'altezza delle nuove sfide educative a cui essa è interpellata per offrire una possibile risposta. Accoglienza dell'imprevedibile e apertura allo stupore suggeriscono una disponibilità all'incontro nel segno di una creatività che sa generare curiosità, motivazioni e desiderio di futuro e che riconosce il valore della parola in educazione. Se "la parola dis-educa quando mette fuori causa il soggetto, lo dis-toglie dalle sue stesse possibilità di conoscersi e conoscere, di autodeterminarsi e di partecipare alle decisioni sul reale"³⁹, al contrario, essa può avere la forza di far 'sbocciare' l'esistenza e, anche, dunque, di riuscire a rimuovere tutti quegli ostacoli che impediscono il diritto di crescere e sono generativi di esclusione sociale.

Tutto quanto fin qui argomentato, suggerisce possibili indicazioni anche per la formazione degli insegnanti, a partire dal presupposto che la proposta ha da essere avviata basandosi su una progettualità intenzionale, non rigidamente intesa e preconfezionata, e centrata sulle reali esigenze formative dei docenti a cui essa è rivolta. Non sono tanto le tecniche e i contenuti delle tematiche presentate a generare automati-

³⁷ L. Mortari, *Educatori e lavoro di cura*, in «Pedagogia Oggi», anno XV, n. 2, 2017, 91-105.

³⁸ V. Iori, *Gettare lo sguardo oltre i pre-giudizi*, in Eadem (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 25.

³⁹ E. Musi, *Parole che "fanno fiorire l'esistenza" o che diminuiscono le possibilità di essere. Una ricerca sul valore educativo e dis-educativo delle parole nei servizi educativi e nella scuola*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, p. 439.

camente un clima favorevole e di reciproca fiducia, quanto piuttosto le relazioni interpersonali che si intessono, basate su posture quali l’ascolto e l’attenzione, la comprensione empatica e l’autorevolezza. Rileggere le proprie esperienze in quanto insegnante, nella cornice di simili percorsi formativi, offre l’occasione di accrescere le personali capacità di relazione, di riflessione e di meta pensiero circa le proprie azioni ed emozioni, in un decentramento da sé ed un’apertura verso l’altro⁴⁰.

Riferimenti bibliografici

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Roma, 2021

Bauman Z., *La società dell’incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999

Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 218, gennaio-marzo 2021

Benetton M. (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un’eco-cittadinanza*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2021

Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016

Birbes C. (a cura di), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2018

Bombardieri M., *La cura delle relazioni*, Brescia, La Scuola, 2016

Bornatici S., Vacchelli O., *CI VE S – Cittadini VErso la Sostenibilità. Esiti emblematici di una ricerca*, in “Form@re – Open Journal per la formazione in rete”, vol. 21, n. 2, 2021

Farnè R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Parma, Edizioni Junior, 2014

Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022

Frabboni F., *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Trento, Erickson, 2013

Genovesi G., *Insegnanti e modelli di scuola*, in “Ricerche pedagogiche”, LV, n. 219, 2021, aprile-giugno 2021

Hermes J., Rimanoczy I., *Deep learning for a sustainability mindset*, in «The International Journal of Management Education», 16, 2018

Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009

Istat, *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*, Roma, 2022

Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani*

⁴⁰ Cfr. M. Bombardieri, *La cura delle relazioni*, Brescia, La Scuola, 2016.

2021, Bologna, il Mulino, 2021

Malvasi P. (a cura di), *Smart city. Educazione, reciprocità*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012

Malvasi P., *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero, 2017

Mortari L., *Educatori e lavoro di cura*, in “Pedagogia Oggi”, XV, n. 2, 2017

Mortari L., *Educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020

Nicoli D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2014

Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019

Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini Studio, 2008

Reggio P., *Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21 (48), 2017

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