Sessioni Parallele

Sessione M
Lavori verdi, ricerca pedagogica, orientamento, nuovi contesti occupazionali. Competenze per la transizione verde e la sostenibilità

Relazioni introduttive

Cristina Birbes
Daniela Dato
Alessandra Vischi

Interventi

Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri
Maja Antonietti, Monica Guerra
Mirca Benetton
Francesca Berti
Sara Bornatici
Caterina Braga
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino
Maria Ermelinda De Carlo
Sabina Falconi
Silvia Fioretti
Patrizia Galeri
Teresa Giovanazzi
Marta Ilardo, Marta Salinaro
Rita Locatelli
Elena Marescotti
Valentina Meneghel
Elena Mignosi
Antonio Molinari
Teodora Pezzano
Giada Prisco
Aurora Ricci, Elena Luppi
Cristian Righettini
Giampaolo Sabino
Simona Sandrini
Giulia Schiavone
Cristiana Simonetti
Orietta Vacchelli
Elisa Zane

Relazioni introduttive

Competenze verdi per prepararsi al futuro: sfida formativa dell'università

Cristina Birbes
Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.birbes@unicatt.it

1. Premessa

Nell'attualità del dibattito su giovani, formazione, futuro, sollecitati dal recente studio europeo *GreenComp* (2022) sulle *competenze per la sostenibilità*, diventa sempre più rilevante acquisire, sviluppare e aggiornare le competenze necessarie per potersi muovere in modo flessibile ed efficace in contesti e condizioni di lavoro che cambiano continuamente.

L'università può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e rispondere alla richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta, in uno «studium» che sia dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il domani. Nel suo essere "comunità", l'università esercita una funzione di catalizzatore sociale, deve non solo creare le condizioni per ridisegnare il mondo del lavoro in maniera più orizzontale, ma agevolare la propensione alla cooperazione, recuperando la sua matrice di universitas, concorrere a rafforzare coesione e giustizia sociale, rimarginando il nostro tessuto sociale ferito da egoismi e razzismi per generare un modello di società ecologica, aperta e plurale.

Le competenze in gioco richiederanno alle università di farsi generatrici di talenti e presìdi di sviluppo umano, propulsori di sostenibilità verso un rinnovato rapporto tra persone, mondo accademico e società per un futuro di generatività e successo condivisi.

2. Competenze: risorse di "senso" per la transizione verde

La competenza, nelle pratiche di apprendimento e della formazione, ha una dimensione soggettiva e sociale, politica ed istituzionale; nel dialogo autentico tra culture e valori, ha da essere oggi antropologicamente fondata. Nella sua densità pedagogica essa possiede una peculiarità relazionale che nei contesti complessi del vivere rinvia all'idea della formazione integrale dell'uomo, che richiede un'attenta considerazione per le *responsabilità morali* della formazione nelle diverse età della vita.

La sfida dell'essere competenti più che dell'avere competenze, offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni. In un'ottica di progettualità formativa siamo chiamati a raggiungere differenti traguardi: favorire il pensiero innovativo, facilitare la dimensione prospettica e sviluppare la capacità di gestire e superare efficacemente le difficoltà e le criticità che l'esperienza personale e professionale può generare, far proprio il concetto di *resilienza*, da intendersi non solo quale competenza superiore alla semplice capacità di resistere ai processi distruttivi o traumatici ma anche come abilità di reagire in modo generativo alle difficoltà, con la volontà di costruire un futuro di speranza.

La competenza assume valore e centralità in funzione della visione di società che genera, forse rispondendo alla necessità di ridefinire alcuni paradigmi fondamentali di comprensione della realtà, nelle sue profonde trasformazioni e di dare al soggetto un rinnovato protagonismo e responsabilità nei confronti del cambiamento (Spencer, Spencer, 1995).

Il termine competenza, nel rimandare al dirigersi verso, all'aspirare, al tendere verso un obiettivo o un problema da risolvere, richiede interazione e concorso di forze. Le competenze non configurano quindi una semplice sommatoria di conoscenze, capacità o atteggiamenti, ma sono l'integrazione complessa di queste componenti che permettono alla persona di svolgere compiti, affrontare situazioni problematiche, prendere decisioni e valutare il proprio agire con attenzione e saggezza.

L. Toupin (1998) intende la competenza come una "forma simbolica strutturante" esito dell'evoluzione, tra rapporti di forza e di senso, in grado di rappresentare un "agente di cambiamento". L'autore francese coglie nella competenza l'interazione di *materia, energia, senso* (pp. 33-34). Come materia la competenza è qualcosa di misurabile, con pertinenza, per esempio, ad un posto di lavoro; come energia "essa è sorretta da un potenziale creativo" che può innovare le pratiche e le abitudini, esaltando "le capacità collettive, la valenza educativa e produttiva dell'errore e della ricerca", la riflessione sulle pratiche in vista della loro trasformazione. La competenza come senso e direzione si esprime come "capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi" (Milani, 2000, p. 25), si esprime pertanto come "visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento" (Toupin, 1998, p. 43).

La competenza scaturisce da tre modalità di apprendimento: sapere che (livello dell'informazione); sapere come o saper fare (padroneggiare una condotta adeguata al problema); sapere perché (riguarda la rappresentazione della situazione, una astrazione che permette di individuare principi, cause) o saper essere.

Come ben chiarisce L. Milani (2000), il concetto di competenza può essere considerato "nozione descrittiva", consentendo "di descrivere i tratti di una professionalità, di definire gli obiettivi della formazione e di evidenziare i cambiamenti nell'esercizio delle professionalità"; "nozione prassica", esito di un "sapere riflessivo sulla professionalità in atto; una nozione fortemente legata al contesto"; "nozione

limite", dal momento che si situa "al confine tra diverse discipline", nozione il cui fine è quello di "fornire criteri e modalità per riconoscere, far emergere e valorizzare ciò che si può considerare specifico di una professionalità" (p. 20).

G. Bertagna nel saggio "Pedagogia dell'uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza" (2006), ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell'uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l'educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare competenze significa formare *persone.* La competenza è perciò un possibile strumento di condivisione tra saperi e persone.

Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità penalizza fortemente la reale efficacia delle nostre azioni, poiché può paralizzare la forza delle nostre motivazioni e incentivare emozioni frustranti. Coltivare la convinzione di «poterci riuscire» costituisce un vantaggio essenziale nel viaggio che conduce ognuno di noi alla propria realizzazione, al proprio benessere e a quello degli altri.

3. Il ruolo dell'università per preparare al futuro

In che modo può l'università mantenere viva ed aumentare un'aspirazione alla competenza?

Le competenze sono l'insieme di risorse necessarie alla riuscita. Motivare alla costruzione di competenze per lo sviluppo di persone responsabili è senza dubbio un traguardo pedagogico essenziale per il quale impegnarsi a fondo sia nella comunità accademica sia nella poliedricità della più ampia comunità educante. Un'azione educativa connettiva e generativa di competenza si fonda su valori legati all'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare gli studenti a percepire positivamente l'università, lo studio e se stessi, motivando ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo, orientato al successo personale (Birbes, 2012).

L'università, sollecitando qualità umane, può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta, in uno «studium» che sia dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il futuro.

Le competenze in gioco richiederanno alle università di saper nutrire libertà di pensiero, di parola e autonomia di giudizio, per farsi generatrici di talenti e presidi di sviluppo, propulsori di sostenibilità.

Nel suo essere "comunità", l'università esercita una funzione di catalizzatore sociale, deve non solo creare le condizioni per ridisegnare il mondo del lavoro in maniera più orizzontale, ma agevolare la propensione alla cooperazione, recuperando la sua matrice di *universitas*, concorrere a rafforzare coesione e giustizia sociale, rimarginando il nostro tessuto sociale ferito da egoismi e razzismi per generare un modello di società ecologica, aperta e plurale (Eco, 2014).

Governare saggiamente e proficuamente le spinte del cambiamento è un compito che riguarda tutto il mondo dell'istruzione, della formazione e della ricerca, quindi anche dell'università, a cui è chiesto di costruire attraverso l'istruzione, attraverso il sapere, attraverso la conoscenza, un fondamento etico e culturale della vita, di formare più giovani laureati in tutti i settori del sapere, di ridurre i tassi di abbandono scolastico, di essere più efficienti e più efficaci nella didattica, di contrastare ogni forma di discriminazione e promuovere, anche nell'accesso all'istruzione e alla cultura, i valori dell'equità e dell'inclusione (Boffo, Moscati, 2015).

L'università deve riuscire ad aumentare il coinvolgimento degli studenti, il loro successo negli studi, dimostrando in che modo l'apprendimento può essere applicato al mondo reale; aiutando gli studenti a sentire che il loro lavoro accademico è significativo, prezioso e degno di sforzo; stimolando la curiosità di sapere degli studenti; offrendo occasioni che consentano agli studenti di condividere ciò che hanno imparato con gli altri (Bornatici, 2020), imponendo alle università un ridisegno sia della propria missione formativa sia della propria funzione sociale (Annacontini, 2014), nella prospettiva dell'apprendere ad apprendere.

Nell'*Anno europeo delle competenze* (2023) si rimarca il suo essere costrutto emergente, promotore di un rinnovato rapporto tra mondo accademico e società, risorsa fondamentale con cui ogni persona partecipa al *lifelong learning*, connettendo il soggetto al mondo attraverso l'agire (Le Boterf, 2000), per un futuro foriero di sviluppo e di speranza condivisi.

Bibliografia

Annacontini G. (2014). Università e professioni educative. Riflessioni al varco. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 86-94.

Bertagna G. (2006). Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza. In Id. (Ed.), *Scienze della persona, perché*? (pp. 17-74). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Birbes C. (2012). *Progettare competente*. *Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica,* 2, 251-272.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale*. *A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Eco U. (2014). Perché le università. *Universitas*, 131, 55-59.

Le Boterf G. (2000). *Construire les competences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.

Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.

Spencer L.M, Spencer S.M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.

Toupin L. (1998). La compétence comme matière, energie et sens. *Education Permanente*, *135* (2), 33-44.

Unione Europea (2022). *GreenComp*. *Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Lussemburgo.

Relazioni introduttive

Orientare *i* e *ai* contesti occupazionali sostenibili tra vocazione personale e dimensione sociale

Daniela Dato
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Foggia
daniela.dato@unifg.it

1. Una premessa necessaria

La nostra epoca è stata definita epoca dell'antropocene in cui la variabile geologica più importante è l'essere umano che ha visto aumentare il suo potere sulla natura ma non la consapevolezza di possedere tutti gli strumenti teorici e pratici per evitare la tendenza al degrado che egli stesso ha innescato, non solo a livello ambientale.

E se, d'altro canto, la sostenibilità non può più essere pensata come obiettivo legato alla sola dimensione ambientale ma come possibile e auspicato equilibrio virtuoso fra dimensioni complesse dell'essere al mondo, tale sfida non può che riguardare anche il lavoro, inteso come tempo e luogo di espressione di sé e di inclusione, altrettanto in bilico tra rischi e opportunità.

Nell'epoca delle nuove tecnologie, dei *millennials*, di nuovi modelli organizzativi, ma anche del lavoro nero, del caporalato, del precariato e di nuove e vecchie forme di sfruttamento, è necessario, allora, tracciare le direzioni di *contesti occupazionali* che possano dirsi essi stessi *sostenibili*.

Ed è in questo spazio, al contempo di dissenso, impegno e progetto, che si staglia il pensare-agire pedagogico nel contribuire a coltivare quelle forme di orientamento e apprendimento profondo e significativo che ripartano dal lavoro come spazio e tempo di incontro tra vocazione personale e dimensione sociale, sostenibilità personale e comunitaria.

È utile però, in premessa, soffermarci sul significato che in tale contributo – naturalmente sulla scorta di una ricca letteratura scientifica e di numerosi documenti nazionali e internazionali –, diamo alle parole che stiamo utilizzando, nella consapevolezza che le parole sono cornici di senso e già, dunque, progetti e visioni del mondo.

2. Orientare *ai* e *i* contesti

Partiamo, allora, dalla parola contesto che non è solo quel che sta intorno ma è il sistema intrecciato di relazioni io-mondo, è quella "qualità emergente" di cui parla

Bateson, che dà significato ai singoli elementi, ai singoli soggetti, alle singole azioni.

Il contesto può essere, dunque, definito come un insieme di norme e relazioni che ne regolano il funzionamento e danno significato agli atti comunicativi e ai comportamenti che si esplicano al suo interno, esso è fatto di soggetti, storie, capitale d'identità, significati, relazioni, parole, pensieri, emozione ecc.

Quando pensiamo poi ai contesti "occupazionali" non possiamo non tener conto della fiorente letteratura sul concetto di occupabilità che non è certo mera capacità di intercettare lavoro o trovare e mantenere un impiego ma un più complesso *mindset* che rimanda alla capacità individuale di essere attivi nell'apprendere conoscenze e competenze legate alla riflessività, alla proattività e flessibilità, alla capacità progettuale utili a costruire un progetto di sviluppo professionale (Boffo, 2018; Dato, Cardone, Mansolillo, 2016).

E, per definire al meglio la quesitone, vale la pena ricordare che quando parliamo di contesti sostenibili facciamo riferimento a quanto precisava il Rapporto Brundtland (1987) ovvero alla possibilità per un sistema di soddisfare i bisogni attuali senza compromettere la soddisfazione dei bisogni delle generazioni future e, dunque, di agire e funzionare tutelando e valorizzando le proprie risorse, supportando il loro sviluppo e le possibilità generative.

Non si tratta più, dunque, di pensare alla sostenibilità come costrutto esclusivamente legato alla dimensione ambientale ma come processo integrato, equilibrio complesso tra ambiente, demografia, società, economia, ed anche democrazia e benessere personale.

Fatte queste premesse, dal punto di vista pedagogico, è auspicabile ripensare e progettare una cultura del lavoro orientata alla promozione e tutela di contesti occupazionali sostenibili:

– da una parte, si tratta di *orientare ai nuovi contesti* occupazionali nel promuovere nei singoli una cultura del buon lavoro e *career management skills* utili alla costruzione di un progetto di sviluppo professionale efficace e felice, tra autodeterminazione, promozione dei talenti e riconoscimento e valorizzazione del bene comune;
– dall'altra, si tratta di *orientare i contesti* per attivare modelli di *policy*, di *governance* e di *management* fondati su processi di *advocacy* sociale, di *care management* nelle organizzazioni e ripensare i luoghi di lavoro come bene comune, come "contesti educativi" in cui generare non solo valore economico ma valore "esistenziale" e "sociale".

Nel primo caso è chiaro come ad essere coinvolte siano le giovani generazioni in primis che devono acquisire competenze per il lavoro futuro e immaginare le professioni del futuro fra competenze che potremmo definire integrate. Sappiamo che il mondo del lavoro sarà orientato all'innovazione, alla digitalizzazione, a nuovi modelli organizzativi ecc. ma proprio per questo avrà ancor più bisogno di essere

sostenibile e dignitoso. Il World Economic Forum ha, in tal senso, indicato 10 skills che segneranno il lavoro del futuro.

Il documento "Il futuro delle competenze in Italia" (EY, ManpowerGroup, Pearson, 2019) indica 15 "super skills" che potremmo definire di "qualità superiore" e che miglioreranno la performance di un lavoratore, "the skills that will help you learn and earn, eat well and play hard, create beauty and find awe in the world around you. They are the skills that will turn who you are today into who you want to be tomorrow".

L'Oecd propone il costrutto di competenze trasformative, così definite perché consentono ai soggetti di costruire e riflettere sulle proprie prospettive, necessarie per imparare a plasmare e contribuire a migliorare un mondo in costante cambiamento: creare nuovo valore, assumersi responsabilità e conciliare conflitti, tensioni e dilemmi.

D'altro canto, l'Organizzazione internazionale del lavoro ha anche tratteggiato i caratteri di un lavoro che definisce "dignitoso": un lavoro produttivo, in condizioni di libertà, uguaglianza, sicurezza e dignità umana che le stesse politiche educative devono porre al centro dei percorsi di formazione promuovendo tutti quei saperi e quelle competenze necessarie per «navigare» fra le incertezze del mondo d'oggi e per contribuire alla costruzione del futuro.

Ed è proprio al lavoro dignitoso o buono (avrebbe detto Gardner) o felice (aggiungerebbe Zamagni, o Formica o i tanti studiosi della scienza della felicità) che deve ispirarsi il secondo livello di intervento.

Preparare i contesti: ovvero interpretare il lavoro come "contesto educativo per il sociale" e riconoscergli un ruolo importante tra le strategie per lo sviluppo non solo personale ma comunitario. Esso assume allora non solo un valore economico bensì "sociale" ed emancipativo.

È, questa, una condizione che permette alla pedagogia di prospettare e aprire un interessante e poliedrico campo tematico che si caratterizza per l'incontro e l'integrazione tra gli ambiti della produzione del valore, del lavoro e dello sviluppo dell'uomo e della donna tanto più che è ormai "diventato urgente che i pedagogisti si interroghino sui temi della relazionalità economica […]. E ciò a partire dalla considerazione che i portatori di diritti non sono solo portatori di bisogni: sono anche portatori di emozioni, di conoscenze, di risorse" (Margiotta, 2015, p. 128).

In questo senso i contesti organizzativi, aprendosi ad un nuovo umanesimo e ad una nuova istanza di felicità divengono "sostenibili" perché offrono nuovi sguardi, nuove cornici di senso e nuove prassi formative che riportano al centro la dignità del lavoratore, il diritto ad un lavoro sicuro ma anche felice e l'idea di una economia più umana orientata a promuovere ben-essere e capacità ad aspirare.

Siamo certo di fronte alla possibilità di una importante svolta antropologica che invita a contaminare, modificare, ibridare quella che fino ad alcuni anni fa era una idea egemonica di lavoro e di professionalità che oggi si apre, spiega Morgan (2016), a nuove tendenze certamente legate all'irruzione delle nuove tecnologie ma anche ad una riscoperta del primato della condivisione e della

partecipazione, alla valorizzazione di *soft* e *character skills* come leva di cambiamento e innovazione che hanno segnato profondamente la vita delle organizzazioni.

È in questa direzione che ci pare di poter confermare quanto già emerso dal *Rapporto BES 2021* (Istat, 2022) che evidenzia come "una criticità, che assume nel nostro Paese tratti di peculiarità, a cui è opportuno dedicare un focus specifico, è quella della qualità del lavoro, aspetto sul quale la pandemia sta producendo effetti particolarmente intensi e profondi" e che richiedere la progettazione e implementazione in ogni organizzazione di piani di sviluppo di allineamento tra bisogni del soggetto-lavoratore e bisogni dell'organizzazione e miglioramento della qualità della vita professionale.

È questo, evidentemente, un approccio che apre alla pedagogia un interessante e poliedrico campo tematico di riflessione e intervento come inedita scienza delle organizzazioni che si caratterizza per la volontà di far dialogare trasformativamente gli ambiti della produzione del valore, del lavoro e dello sviluppo dell'uomo e della donna.

In tal senso essa può offrire il suo contributo per ripensare nuovi modelli di *management* "orientati alle persone" che abbiano come comun denominatore la valorizzazione del soggetto-persona, la relazione e il dialogo e la mediazione: *diversity management*, *people management*, *care management*, *community management* che rappresentano il futuro del *management* ripensato a partire dal superamento di un modello organizzativo gerarchizzato, meccanicistico ed efficientistico e centrato sempre più nettamente su questioni di leadership, di sviluppo di *self-empowerment* e di *empowerment* organizzativo, di negoziazione, comunicazione, ascolto, gestione, motivazione del team e felicità organizzativa.

Consapevoli che – come recentemente ha affermato Papa Francesco – anche il lavoro è un'esperienza primaria di cittadinanza e proprio "la pedagogia dispone di uno specifico potere […], quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere" (Riva, 2016, p. 214).

Bibliografia

Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Firenze: Adelphi.

Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: University Press.

Commissione Brundtland (1987). *Rapporto Brundtland*.

Dato D., Carone S., Mansolillo F. (2016). *Pedagogia per l'impresa*. Bari: Progedit.

EY, Pearson, Manpower (2021). *Il futuro delle competenze in Italia.* In https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/PearsonForWork/PEARSON-WORK-PDF-Professioni2030-ricerca-completa.pdf.

Gardner H. (2010). Introduction. In AA.VV., *GoodWork: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement.* In http://www.thegoodproject.org

https://www.ilsussidiario.net/news/zamagni-da-infelici-non-si-progredisce-lavoro-servono-rapporti-piu-che-soldi/2352329/
Institute for the future (2018). *Future skills map*. In https://www.iftf.org/fileadmin/-user_upload/futureskills/downloads/IFTF_FutureSkills_Map.pdf.
Istat (2022). *Rapporto Bes 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia.*
Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
Morgan J. (2016). *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*. Milano: Franco-Angeli.
Riva M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeep learning. In S. Ulivieri, L. Dozza (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Relazioni introduttive
Cer-care lavori verdi, tra formazione e nuovi contesti occupazionali

Alessandra Vischi
Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.vischi@unicatt.it

1. Ecologia integrale per un nuovo modello di sviluppo

Il progresso indiscriminato nella storia industriale dell'umanità degli ultimi duecento anni ha portato ad una catastrofe che comprende l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, il riscaldamento terrestre, la perdita di biodiversità e lo scioglimento dei ghiacciai dell'Artico, dell'Antartide e della Groenlandia, così come l'innalzamento del livello dei mari, le inondazioni di isole e di alcune città sulle coste (Moltmann, 2022, p. 5).

La crisi ecologica va letta anzitutto come una manifestazione della crisi etica e antropologica, le cui soluzioni devono coinvolgere una nuova prospettiva, quella dell'ecologia integrale (Francesco, 2015) che è prima di tutto un modo di guardare (e di vivere) al mondo, ai suoi fenomeni, cogliendone le intime connessioni e ponendo al centro le relazioni. Ecco che la vera sfida a cui siamo esposti è educativa (Vischi, 2019), poiché l'impegno risiede in uno sforzo continuo di rinnovamento culturale di cura verso gli altri e la casa comune.

La pedagogia, scienza dell'educabilità della persona in ogni contesto di vita e lungo tutto il corso della vita, è chiamata ad affrontare le complesse questioni attuali per avviare, attraverso una comprensione delle criticità e delle potenzialità, una transizione ecologica responsabile e inclusiva che implica cambiare gli stili di vita, i modelli di produzione e di consumo, le strutture consolidate di potere che reggono le società.

La "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" (UN, 2015), promossa dalle Nazioni Unite nel 2015 designa la sostenibilità come un processo globale che riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona.

È in gioco un cambiamento d'epoca per delineare un futuro innovativo, *green*, dignitoso attraverso

> un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo [che] deve volere e saper produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane. L'intima relazione tra crescenti inequità socioeconomiche e acuirsi della crisi ecologica mostra l'urgenza di una conversione, di eque

decisioni intra e intergenerazionali che si proiettino nello spazio e nel tempo (Malavasi, 2018, p. 11).

2. Formazione e lavori verdi per generare un futuro sostenibile

La categoria della sostenibilità implica la fiducia nella possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale. Per sviluppare coscienze sensibili e responsabili che guidino comportamenti individuali e collettivi, politiche e processi produttivi c'è bisogno di "un nuovo umanesimo che abbracci anche la cura della casa comune, premessa che dà origine al principio del bene comune globale" (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2021, p. 22).

Diverse sono le strade a disposizione e, tra queste, sicuramente occupa un posto emblematico la formazione perché generativa e trasformativa, nella sua connotazione progettuale, tra responsabilità e riconoscenza, secondo un modello di sviluppo che attraversi le generazioni e i confini geografici. Il termine *formazione*, nella sua ampiezza polisemica, è da comprendere nella sua accezione di spazio e processo di riflessione e immaginativo, progettazione "del non ancora" che anticipa il rinnovamento e la realizzazione del domani. Nella prospettiva euristica di questa elaborazione, *formazione* designa una concezione antropologica che considera fondamentale l'intenzionalità e la responsabilità dell'agire umano, ricerca in modo incessante significati e contenuti autentici, avvalora la persona umana, protagonista nell'impegno della costruzione della comunità che apprende. La *formazione* può e deve, in prospettiva pedagogica, promuovere innovazione e creatività, motivazione e scoperta di significati, prevedendo conoscenze e abilità, principi e valori al fine di unificare "l'atteggiamento spirituale dei membri della società [in modo da] unificare la società stessa" (Dewey, 1916, p. 387) verso il bene comune.

Per accompagnare il cammino della transizione ecologica occorre agire anche sugli stili produttivi e le modalità di governance, comprendendo il mondo del lavoro nei suoi molteplici aspetti: comprendendo sia il Green Deal europeo, che sostiene la trasformazione dell'Unione Europea in una società equa e prospera attraverso un'economia moderna e competitiva, sia il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che intende supportare l'Italia in un percorso di crescita economica sostenibile e duraturo coniugando persone e competenze, formazione e lavoro. In particolare, i cosiddetti *green jobs* sono i lavori più richiesti che si distinguono come lavori più stabili (il 24,1% del totale dei contratti previsti in entrata è a tempo indeterminato, contro il 13,2% delle professioni non *green*), per lo più rivolti a laureati nel 15,2% dei casi (contro il 12,9% dei contratti rivolti alle professioni non *green*), così come a figure con una specifica esperienza nella professione per il 25,1% dei casi (20,2% per le altre figure) e con un'esperienza nello stesso settore per il 48,9% dei nuovi contratti *green* (contro il 45,6% dei nuovi contratti non *green*) (Fondazione Symbola, 2022, pp. 137-149). I settori nei quali sono stati maggiormente attivati nuovi *green jobs*, sono quelli a "valore

aggiunto" come progettazione e ricerca e sviluppo (l'85,3%), logistica (l'82%), area tecnica (78,6%) e del marketing e comunicazione (78%) (Fondazione Symbola, 2022). Da qui la necessità di considerare criticamente il rapporto tra competenze verdi, formazione e contesti organizzativi volti al cambiamento nella prospettiva del bene comune.

3. Contesti generativi per comunità sostenibili e solidali

I nuovi contesti generativi, su cui la pedagogia dell'impresa riflette e verso le quali promuove progettualità innovative di sviluppo delle risorse umane, sono le imprese responsabili e sostenibili che possono essere realtà profit, no profit, for benefit, istituzioni le quali, nell'esercizio di una attività economica, perseguono una o più finalità di beneficio comune e operano in modo responsabile, sostenibile e trasparente nei confronti di persone, comunità, territori e ambiente; hanno una prospettiva intra e intergenerazionale e avvalorano la possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale.

Occorre dare vita a processi di cura per la vita sociale e per la casa comune attraverso la partecipazione attiva intesa come "l'essere parte, il sentirsi parte e ancora più specificatamente il prendere parte in modo attivo a una esperienza, a una impresa, a un processo decisionale, all'interno di uno specifico contesto di vita" (Triani, 2018, p. 86) per delineare comunità solidali nel segno di una responsabilità ecologica. Da questo angolo di visuale sono emblematiche le cosiddette Comunità energetiche rinnovabili (CER), che nascono con la prospettiva di mettere in comune la generazione di energia, diminuendo l'impatto ambientale e, al contempo, cercando di avversare la povertà energetica e iniquità sociali. Il tema delle Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) è presente nell'ordinamento europeo e nazionale ed è al centro del dibattito pubblico perché nella congiuntura socioeconomica attuale rappresenta uno strumento di contrasto alla attuale crisi ecologica e, al tempo stesso, un importante canale per l'attuazione di quelle politiche volte alla riduzione delle diseguaglianze economiche e sociali.

Attualmente, la diffusione delle CER è condizionata dall'attività normativa e regolatoria in fase di definizione; le linee operative e l'applicazione di tali indirizzi rimangono ancora poco chiari e necessitano di una approfondita indagine. Secondo la direttiva europea 944/2019 "le comunità energetiche rinnovabili sono un modo efficace ed economicamente efficiente di rispondere ai bisogni e alle aspettative dei cittadini riguardo alle fonti energetiche, ai servizi e alla partecipazione locale" attraverso "la diffusione delle nuove tecnologie e di nuovi modi di consumo" in maniera integrata.

Diverse sono le iniziative che si stanno realizzando sul territorio nazionale e a cui il progetto di interesse strategico dell'Università Cattolica del Sacro Cuore "CER-CARE Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l'Equità" è dedicato attraverso un approccio multi-

disciplinare. Sei facoltà (Economia e Giurisprudenza; Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali; Scienze della formazione; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; Scienze Bancarie, Finanziarie e Assicurative; Scienze Politiche e Sociali) per indagare in chiave multidisciplinare processi formativi, strumenti partecipativi, forme organizzative, indicazioni normative e di *policy*, ma anche *best practice*, al fine di creare e diffondere una cultura della transizione ecologica giusta attraverso le Comunità Energetiche Rinnovabili. Un percorso di ricerca per contribuire scientificamente e in modo integrato a un futuro dignitoso e solidale.

Bibliografia

Comitato scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2021). *Il pianeta che speriamo. Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso.* Retrieved April 7, 2023 from https://www.settimanesociali.it/instrumentum-laboris/

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, *XVI*, 1, 11-13.

Moltmann J. (2022). Verso la grande transizione ecologica. *Vita e Pensiero*, 6, 5-15.

Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cinque assi per il Bilancio di sostenibilità. Uno sguardo pedagogico

Francesca Antonacci
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it

Nicoletta Ferri
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
nicoletta.ferri@unimib.it

1. Bilancio di sostenibilità: non solo rendicontazione

L'intervento intende presentare il contributo pedagogico dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca all'interno del laboratorio di ricerca-azione sul Bilancio sociale e di sostenibilità promosso da Hangar Piemonte e Fondazione Piemonte dal Vivo nella programmazione di Hangar+, dispositivo della Regione Piemonte ideato per favorire la conoscenza delle linee guida del PNRR e delle opportunità di finanziamento dedicate alla cultura. Il laboratorio "Misurare, Valutare e Rendicontare la sostenibilità degli e negli enti culturali: un percorso partecipato" rivolto a organizzazioni culturali, non solo del Terzo settore, si è sviluppato tra il novembre 2022 e l'aprile 2023 e ha fornito, nel corso di 6 incontri, strumenti operativi e framework teorici attraverso i quali guidare gli enti partecipanti nella realizzazione o nell'eventuale evoluzione del proprio Bilancio sociale/di sostenibilità. L'Università Bicocca ha sperimentato in questo percorso l'introduzione di elementi riflessivi mutuati dall'ambito della ricerca qualitativa pedagogica (Antonacci, Guerra, 2018; 2020), mettendoli al servizio del processo di rendicontazione sociale e di sostenibilità. Questo ha implicato un lavoro di traduzione da un ambito prettamente pedagogico a un campo di rendicontazione socio-economica.

Rendere la costruzione del Bilancio sociale uno strumento di senso – sia per l'organizzazione che per i suoi stakeholder – e di narrazione del valore programmato e generato, è in linea con le linee europee e ministeriali. L'Unione europea, infatti, nel Libro verde della Commissione (2001), definisce il Bilancio di sostenibilità come l'integrazione volontaria delle preoccupazioni sociali ed ecologiche delle imprese nelle loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con le parti interessate. In Italia con la riforma del Terzo settore, la rendicontazione sociale degli enti operanti in tale ambito è diventata un obbligo normativo (Articolo 14, comma 1 del D.Lgs 117/2017) e le linee guida ministeriali incentivano altresì a interpretare il Bilancio sociale/di sostenibilità degli enti con finalità sociali, culturali, pubbliche come l'esito di un processo con il quale l'organizzazione possa rendere conto delle scelte, delle attività, dei risultati, degli impatti e dell'impiego di

risorse in un dato periodo, per consentire ai suoi stakeholder di conoscere e formulare un proprio giudizio su come l'organizzazione interpreta e realizza la sua missione istituzionale e i suoi valori.

È proprio in relazione all'opportunità formativa potenzialmente generata lungo il processo di ideazione e stesura del Bilancio sociale/di sostenibilità (Malavasi, 2007; Mazzoli, 2022; Vischi, 2010) che trova spazio una prospettiva pedagogica sull'uso di strumenti qualitativi di osservazione, monitoraggio e valutazione delle trasformazioni.

2. Il modello *dei 5 assi*: una mappa qualitativa per osservare, tracciare, valutare

Nel laboratorio si sono ibridati strumenti più compilativi e standardizzati con altri di natura più riflessiva/qualitativa. Tra i primi elementi presentati ai partecipanti: il Perimetro di sostenibilità degli enti culturali – che individua impatti, temi ed obiettivi – e la Catena di Senso – la rappresentazione del senso, del valore, che un'organizzazione si prefigge di generare e che riesce a tradurre in risultati ed effetti (impatti) finali attraverso un percorso di scelte e di azioni sequenziali e concatenate. Questi due strumenti metodologici hanno rappresentato un concreto terreno di incontro per inserire sguardi "altri" sul medesimo processo di rendicontazione. È, infatti, nel dialogo da essi attivato che è stato fornito un framework qualitativo proveniente dall'ambito pedagogico, in grado di rappresentare per gli enti un sostegno in tre momenti legati alla costruzione del bilancio di sostenibilità: nella mappatura e nell'identificazione dei bisogni degli stakeholder, nella definizione degli indicatori (verso un sistema di valutazione qualitativo) e nella valutazione d'impatto (strumenti di rilevazione dati qualitativi). Si tratta di un dispositivo nato da un'ampia prospettiva di ricerca sull'innovazione scolastica (Antonacci, Guerra, 2018) e inteso come mappa per leggere un oggetto complesso, come il sistema scuola, al fine di tracciarne possibili direzioni trasformative. Nel laboratorio, tale modello è stato proposto per generare domande di senso in grado di orientare gli enti partecipanti verso l'individuazione di bisogni e aspettative dei propri stakeholder (Greco et al., 2015; Tettamanzi, Minutiello, 2022), oltre che verso uno sguardo qualitativo sulla valutazione d'impatto.

Il modello ha una struttura a ventaglio costruita su *cinque assi* (Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi e Possibilità). Ciascun *asse* è potenzialmente portatore di domande e questo ha facilitato l'adozione di una postura interrogante e di ricerca all'interno del processo di rendicontazione.

Se l'*asse degli Incontri* ha permesso di mettere un focus sulla dimensione partecipativa come fondante (Riva, 2018), non soltanto rispetto alla realizzazione degli obiettivi strategici degli enti, ma soprattutto rispetto alla redazione stessa del Bilancio di sostenibilità, l'*asse dei Contesti* ha consentito invece di ripensare in maniera critica e riflessiva gli ambiti, materiali e relazionali, in cui si dispiegano le azioni di ciascun ente, con uno sguardo specifico ai temi della sostenibilità. L'*asse degli Stili* ha invitato a interrogarsi sulla propria postura rispetto al processo di

rendicontazione e ha aiutato a leggerlo in termini di ricerca. L'*asse dei Linguaggi* ha portato gli enti a rileggere modi e tempi della comunicazione con i propri stakeholder (Salvi, 2022), tracciando i linguaggi privilegiati e individuandone nuove prospettive di utilizzo.

Infine, l'*asse delle Possibilità* ha posto il focus sulla dimensione documentale e valutativa del processo di rendicontazione; ha invitato a immergersi in una documentazione dalla vocazione multimodale, interattiva e di ricerca, concependo il Bilancio di sostenibilità come la più ampia narrazione che un ente realizza per i suoi stakeholder.

3. Conclusioni

Il modello dei *5 assi* si è rivelato uno strumento valido per gli enti, in grado di far dialogare contemporaneamente livelli macro e micro, permettendo di spostarsi su piani di lettura differenti, tanto a livello istituzionale quanto operativo.

L'introduzione di questo strumento di natura qualitativa e riflessiva è stata percepita come un elemento d'innesco per generare domande di senso. Come afferma questa partecipante, esso "è stato l'input per affrontare domande che sono già in pancia nell'ente, e che sono anche grandi e strategiche… [perché] richiede di andare in profondità, in una dimensione esplorativa, che permette di immaginare e di potenziare alcuni aspetti delle attività dell'ente".

Questo approccio qualitativo ha spinto i partecipanti a immaginare modi "altri" per stendere un report di sostenibilità, in ascolto, ma soprattutto in dialogo, con i propri principali stakeholder, in modo che il processo diventi partecipato e la narrazione restituisca uno spaccato meno autoreferenziale e più condiviso.

Bibliografia

Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto 'Una scuola'*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (2020). *Community engaged research: A school innovation project.* In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti, A. Nizinska (Eds.), *Adult education as a resource for resistance and transformation: voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 35-43). FPCEUC - CEAD - ESREA.

Commissione delle Comunità Europee (2001). *Libro Verde*. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_it.pdf

Greco G., Sciulli N., D'Onza G. (2015). The Influence of Stakeholder Engagement on Sustainability Reporting: Evidence from Italian local councils. *Public Management Review*, *17*(4), 465-488.

Malavasi P. (Ed.). (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Hoepli.

Mazzoli S. (2022). *Pedagogia dell'impresa e competenze formative di sostenibilità. Alcuni*

scenari. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunita inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 67-80). Lecce: Pensa MultiMedia.

Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, *16*(1), 33-50.

Salvi C. (2022). Pedagogia dell'impresa, sostenibilità, engagement. In C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità* (pp. 223-238). Lecce: Pensa MultiMedia.

Tettamanzi P., Minutiello V. (Eds.). (2022). *Esg: bilancio di sostenibilità e integrated reporting: 2022*. Wolters Kluwer.

Vischi A. (2010). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.

Educatori e insegnanti *green*: profili e competenze nell'educazione all'aperto

Maja Antonietti
Professoressa Associata - Università degli Studi di Parma
maja.antonietti@unipr.it

Monica Guerra
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
monica.guerra@unimib.it

1. Il contesto e il quadro di riferimento

Negli ultimi anni, le esperienze all'aperto all'interno di contesti educativi e scolastici sono in costante crescita anche nel nostro Paese e non solo in ragione dei più recenti eventi connessi alla pandemia. A fronte di una consolidata tradizione europea di educazione e didattica all'aperto anche in ambienti naturali (Humberstone et al., 2016; Wolf et al., 2022) e del valore educativo di esperienze all'aperto riconosciute dalla letteratura (Becker et al., 2017; Waller, 2017) anche in funzione della costruzione di una relazione con l'ambiente (Cheng, Monroe, 2012; Collado, Corraliza, 2015), tale progressiva diffusione continua a interrogare la dimensione formativa del lavoro educativo, chiedendo tematizzazioni e pratiche che indaghino e promuovano le competenze educative necessarie in questi contesti. La letteratura internazionale, infatti, segnala come ostacoli significativi alla realizzazione delle esperienze all'aperto da parte dei professionisti coinvolti la carenza di formazione sul tema e la necessità di divulgazione di esperienze (Van Dijk-Wesselius et al., 2020; Oberle et al., 2021), e nello specifico la capacità di prefigurare situazioni e azioni reali, nonché la scarsa legittimazione culturale di tali esperienze.

A ciò si aggiunge che tali contesti possono rappresentare anche spazi potenziali a sostegno di una transizione verde e sostenibile, rendendo a loro volta educatori e insegnanti che vi operano potenziali professionisti *green*.

2. Le ragioni di una *repository*

Il contributo trova le sue premesse nella predisposizione di un percorso di indagine recentemente avviato e volto alla costruzione di una *repository* che prevede la raccolta e documentazione di esperienze di educazione all'aperto praticate in Italia oggi, riconoscendo in particolare alla pratica documentativa il ruolo di strumento di autoformazione, formazione e riflessione professionale (Biffi, 2019; Guerra, 2014; Antonietti 2011; Cambi, 1999; Massa 1996).

A tal fine è stato predisposto un questionario online, diffuso attraverso canali *social* e indirizzari mirati, che intende rispondere preliminarmente almeno a due finalità.

La prima è quella di realizzare una mappatura delle esperienze educative e didattiche all'aperto presenti nel nostro Paese che sia il più possibile organica e che permetta di conoscere quanto si muove in questo ambito: ciò anche in ragione della frammentarietà ed eterogeneità delle pratiche attive, che interessano non solo territori, enti e gestioni estremamente diversificati, ma anche tipologie di esperienze di molteplice natura. Ciò discende in primo luogo dallo stesso costrutto di educazione all'aperto, sovente definito un costrutto ad ampio spettro che, nel connotare la predilezione per l'utilizzo di contesti esterni per una parte rilevante delle proposte che vi si riferiscono, contemporaneamente racchiude sotto di sé sperimentazioni diversamente connotate.

La seconda è quella di promuovere e orientare possibilità di scambio e conoscenza di esperienze documentate. In tal senso va la scelta di dare una dimensione accessibile alla *repository*, che sarà messa a disposizione di tutti i soggetti coinvolti nella compilazione, ma anche di tutti gli interessati, presenti e futuri, diventando essa stessa opportunità di costruzione di competenze. Le esperienze raccolte, infatti, una volta organizzate nei loro contenuti essenziali, verranno rese disponibili in uno spazio pubblico virtuale, che consentirà di metterle letteralmente in rete nel senso più fertile, permettendo di implementare la reciproca conoscenza tra servizi impegnati in proposte, per quanto differenti, caratterizzate dal definirsi di educazione all'aperto.

Entrambe queste finalità pongono le premesse per un processo di ricerca partecipata con i professionisti coinvolti al fine di costruire le categorie di ricerca delle informazioni utili a fini formativi e informativi.

3. Gli ambiti indagati

Il questionario[1] chiede ai partecipanti alla ricerca di rispondere facendo riferimento a un contesto di sezione/classe/servizio in cui hanno sperimentato e stanno sperimentando esperienze educative e/o didattiche all'aperto: tale richiesta, connessa alla successiva di rendere disponibile la documentazione di un'esperienza all'aperto ritenuta significativa, intende favorire da subito non solo il riferimento, ma anche la riflessione e la narrazione di pratiche il più possibile documentabili e, con ciò, narrabili.

Il questionario, poi, è articolato in sezioni differenti, con obiettivi mirati. La prima intende permettere di contestualizzare nel modo più preciso possibile l'esperienza a cui si fa riferimento, indicandone la tipologia di servizio, l'ente gestore, la localizzazione, la durata temporale, le modalità di funzionamento e di frequenza,

1 Disponibile al link https://forms.gle/StGEf7ifA5Ce4tR37

approfondendo in particolare spazi e tempi. Sempre in questa sezione sono introdotte alcune domande che indagano le potenzialità riconosciute all'ambiente esterno privilegiato e il racconto di un breve episodio avvenuto in esso e ritenuto significativo a testimonianza del valore dell'educazione all'aperto.

Un'altra sezione propone domande volte a esplorare azioni, equipaggiamento, strumenti e accessibilità delle esperienze vissute, per poi passare a una sezione successiva che approfondisce motivazioni, riferimenti teorici e/o metodologici, punti di forza e di debolezza, esiti inattesi, guadagni formativi e grado di soddisfazione relativamente alle esperienze all'aperto, ma anche materiali di documentazione prodotti e una loro esemplificazione.

Un'ultima sezione, infine, raccoglie informazioni su chi risponde, in merito a titolo di studio, formazione, ruolo, eventuale ambito disciplinare e composizione dell'équipe di lavoro.

Inoltre, alcune domande specifiche volte a far emergere le motivazioni all'origine dell'avvio di esperienze educative all'aperto, i percorsi di formazione – generali e specifici – dei professionisti interessati, i riferimenti teorici e metodologici, nonché le principali scelte progettuali, intendono permettere un approfondimento in merito alle competenze maturate, favorendo la costruzione di un quadro dell'esistente in termini di bisogni, conoscenze, consapevolezze e consuetudini adottate nella pratica.

I dati raccolti in questa prima fase da parte di oltre 80 servizi/istituzioni/associazioni testimoniano l'attenzione al tema da parte di realtà che risultano appartenere a enti gestori variegati (statali, paritari, associativi), la maggior parte dei quali attiva nell'educazione all'aperto da almeno 4 anni, delineando quindi percorsi non direttamente influenzati dall'emergenza pandemica e suggerendo un investimento che ha ragioni differenti e precedenti. Le successive analisi porranno l'attenzione sulle convergenze e divergenze delle esperienze di educazione all'aperto proposte, al fine di evidenziarne nodi e questioni cruciali utili dal punto di vista formativo e documentativo.

Bibliografia

Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior.

Becker C., Lauterbach G., Spengler S., Dettweiler U., Mess F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(5), 485.

Biffi E. (2019). Pedagogical documentation as a shared experience of understanding childhood. In J. Formosinho, J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education. Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (pp. 67-80). London: Taylor and Francis.

Cambi F. (1999). La Documentazione della/nella ricerca pedagogica: problemi e prospettive. *Prisma,* 1, 11-18.

Cheng C.H., Monroe M.C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44, 31-39.

Collado S., Corraliza J.A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47, 38-56.

Guerra M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 61-80). Parma: Junior-Spaggiari.

Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge,

Massa R. (1998). La documentazione come strategia pedagogica e tattica educativa. In A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, *Documentare tra memoria e desiderio* (pp. 35-42). IRRSAE Emilia Romagna.

Oberle E., Zeni M., Munday F., Brussoni M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, *52*(5), 251-265.

Van Dijk-Wesselius J.E., van den Berg A.E., Maas J., Hovinga D. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919.

Waller T., Arlemam-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S. (Eds). (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage Publication.

Wolf C., Kunz P., Robin N. (2022). Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education - A literature review. *The Journal of Environmental Education*, *53*(4), 199-220.

Educatore ambientale o ecologico? Le sfide della complessità

Mirca Benetton
Professoressa Associata - Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. La collocazione dell'educatore ecologico

La riflessione sul profilo professionale dell'educatore ambientale si colloca all'interno di un dibattito più ampio inerente il riconoscimento della figura dell'educatore, l'individuazione delle sue specifiche competenze e il suo contributo all'elaborazione della progettazione educativa, oggi più che mai impellente. Va infatti esplicitato come possa trovare adeguata visibilità la figura professionale dell'educatore, all'interno di un contesto socio-ambientale che reclama l'individuazione di una nuova mission educativa secondo un approccio olistico ed ecosistemico (Cerrocchi, Dozza, 2007).

La premessa su cui si fonda il riconoscimento del ruolo dell'educatore e il rilievo della sua azione è che esiste un'educazione non solo formale, ma anche non formale e informale, e che essa si dipana in un contesto ecologico di *lifelong and lifewide learning/education,* in una rete vitale che andrebbe esplicitata e incrementata per aggiornare l'idea di comunità educante.

Ne consegue che, in un'ottica trasversale e generale, l'educatore non può non qualificarsi come educatore ambientale o, ancora meglio, ecologico. Nel senso che ogni intervento pedagogico-sociale deve trovare un'opportuna interpretazione mediante la sua contestualizzazione ambientale, locale, ma non localistica. Ogni intervento educativo assume caratteristiche di flessibilità in quanto si modula diversamente rispetto ai bisogni degli educandi e per il fatto di essere partecipato nel territorio, che si modifica costantemente e richiede di essere continuamente reinterpretato affinché si possa dar vita a dei veri e propri interventi e progetti ecopedagogici (Mortari, 2001).

"È interessante riflettere sul fatto che etimologicamente *ecologia* significa 'discorso sulla casa', studio, cioè, delle condizioni di vita degli organismi in relazione al loro contesto di riferimento, delle compatibilità tra vita delle specie e situazioni esterne, per cui, se le condizioni ambientali mutano, ne viene influenzata la vita degli organismi e viceversa" (Semeraro, 2000, p. 37).

In tale scenario la responsabilità dell'educatore è elevata, in quanto egli agisce intenzionalmente secondo delle linee di indirizzo pedagogiche comuni a tutti gli interventi educativi e anche creativamente, per dar vita a sinergie e creare coesione sociale (Santerini, 1998). Il tutto può condurre al rafforzamento, ma al tempo

stesso alla ridefinizione, dell'identità umana personale e comunitaria, in un'ottica di riqualificazione personale – ritrovare la condizione umana – e di radicamento ambientale – che comprende anche gli ambienti lavorativi – facendo così assumere significati più estesi al termine orientamento.

Nonostante tale evidenza circa l'opportunità della presenza "diffusa" dell'educatore territoriale/ambientale, l'universo popolato da tale professionista è alquanto indistinto, la sua stessa "postura professionale" è nebulosa. Probabilmente è necessario che la pedagogia "accademica" trovi modo di dare adeguata visibilità sul campo a tale esperto educativo, che è deputato ad aiutare l'educando, in ogni età della vita, a trovare il suo *spazio* vitale. Per riuscire nel suo intento, l'educatore stesso, però, deve essere messo nelle condizioni di trovare il proprio spazio vitale professionale.

Si potrebbe, allora, innanzitutto aggiornare l'idea di educatore ambientale alla luce della visione di reti della vita, di realtà complessa, di paradigma ecologico fino ad arrivare al costrutto, che oggi abbiamo acquisito, di ecologia integrale. In una prospettiva ampia, l'educatore e il formatore "ecologici" hanno il ruolo di presidiare responsabilmente il modo ecologico di appartenenza dei cittadini all'ambiente naturale, sociale, civile e democratico odierno e di agire, al contempo, per promuovere l'acquisizione del pensiero non più antropocentrico ma biocentrico, che, essendo in continua revisione, apre anche a un'educazione permanente (Loiodice, 2019).

In tal senso gli educatori ecologici potrebbero essere assimilati tout court agli educatori socio-pedagogici. Infatti, è la stessa postura di ogni educatore e di ogni formatore che dovrebbe definirsi come "ambientale", o ecologica, cioè reticolare, sistemica, relazionale, espressione di competenze *green*, attenta alla cura della casa comune e dei viventi.

2. L'Educatore ambientale

È altrettanto vero che tali figure, nella connotazione specifica di educatori *ambientali*, presidiano in modo specifico la "situazione ambientale", elaborando, ad esempio, percorsi di *outdoor education* e di cittadinanza attiva e nell'ottica della sostenibilità in contesti educativi e professionali-lavorativi. Tali professionisti "intessono relazioni", mediano le connessioni tra i contesti, estendono "sistemi di comunicazione sull'ambiente" affinché esso non sia solo studiato ma vissuto nella messa in atto di pratiche comportamentali di tutela sotto l'aspetto naturale, culturale, professionale e socio-relazionale.

L'agire dell'educatore ambientale si fonda su linee di indirizzo pedagogiche generali (ecologiche) che si specificano poi nel porre il focus sull'ambiente. L'educazione ambientale non pare quindi riconducibile alla proposta di un'estemporanea attività didattica outdoor o ad un parcellizzato corso professionale su tematiche inerenti la sostenibilità, o al singolo intervento per il mercato verde, turistico o produttivo.

I percorsi educativo-ambientali assumono certamente ampie sfaccettature, ma in una visione ecologia diffusa. Perciò gli educatori si avvalgono anche dell'apporto di altre competenze specifiche secondo il progetto educativo cui danno vita; di paesaggisti, geografi, giuristi, conservatori museali, guide turistiche quando si tratta di fare esperienza del patrimonio ambientale, culturale e della sua valorizzazione e salvaguardia, ma anche di assistenti sociali, psicologi, psicoterapeuti quando si rileva la necessità di comprendere e costruire spazi di elaborazione di storie di vita resilienti. Del resto, "la necessità di un approccio integrato nelle professioni ambientali è evidente e altrettanto importante sul piano spaziale (perché le scienze ambientali ci parlano di azioni locali con effetti lontani), sul piano temporale (pianificazione, prevenzione, interventi in corso e post-danno) e sul piano delle competenze: 'ogni intervento ambientale è un momento di sintesi interdisciplinare e di applicazione integrata di competenze diverse […]'" (Zanato, 1998, p. 201).

Ma è l'educatore che, in tale azione interdisciplinare, intesse il lavoro di rete e aiuta a costruire le storie di identità personali, tenendo insieme i molteplici contesti di formazione e di esperienza. Ed è in tale lavoro sistemico e sistematico di costruzione di relazioni e di connessioni che emerge la possibilità stessa di identificare e ridefinire la sua identità professionale, che non ha più solo un riconoscimento sulla base della formazione universitaria richiesta per l'esercizio del suo ruolo, ma anche del rilievo che assume la progettazione pedagogico-educativa nel territorio politico-sociale. Potremmo allora anche fare riferimento all'esercizio da parte di tale educatore della "leadership ambientale", che prende in considerazione il lavoro educativo ambientale "allargato", ponendosi dentro la pratica, ma con capacità di riflettere sulla stessa.

La professionalità pedagogica dell'educatore ambientale così intesa e estesa trova la sua spendibilità in contesti molteplici: oltre il classico contesto educativo formale scolastico, in cui in ogni caso non si tratta solo di fornire informazioni conoscenze geografico-ambientali, esiste il contesto non formale delle diverse organizzazioni che necessitano di essere accompagnate nell'acquisire le competenze "di sostenibilità" secondo un approccio sistemico. E vi è il contesto informale del mercato sociale e culturale, oggi sbilanciato in senso tecnologico-virtuale, che abbisogna di un intervento perché si faccia veicolo di promozione di stili di vita ecologici. Il che rimanda ad una messa a fuoco, in interdipendenza/interconnessione, sui diversi sistemi per dare sostegno a un'educazione ambientale decentrata del dentro e fuori/scuola (Frabboni, 1998). Si pensi, solo per fare un esempio, come l'ambiente città possa costituire il contesto in cui dar vita a un "modello sperimentale di Educazione ambientale" all'interno del quale l'educatore ambientale ha modo di costruire percorsi educativi agendo interdisciplinarmente e secondo un approccio ecologico (Aloi Totàro, 2000, p. 148).

A sostegno dell'educazione allo sviluppo sostenibile, che oggi rappresenta una priorità, le sollecitazioni e i processi formativi offerti dall'educatore ecologico-ambientale divengono fondamentali e debbono trovare il modo di essere consapevolizzati e finalmente riconosciuti e valorizzati.

Bibliografia

Aloi Totàro E. (2000). *Educazione ambientale*. Bologna: Editoriale Grasso.

Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F. (1998). L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fidanza con l'ambiente. In F. Frabboni, G. Gavioli, G. Vianello (Eds.), *Ambiente s'impara* (pp. 23-46). Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.

Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.

Semeraro R. (2000). Educazione ambientale e progettualità didattica nella scuola. In F. Blezza, G. Caravello, S. Camarda, A. Farina, P. Giulini, R. Semeraro, S. Visotto, G. Zanetto (Eds.), *Educazione Ambientale. Argomenti di didattica ambientale* (pp. 35-55). Piazzola sul Brenta: Astea.

Zanato Orlandini O. (1998). Educatore e formatore ambientale. Identità, ruolo, formazione. In A. Genco (Ed.), *Processi formativi in prospettiva sociale* (pp. 195-234). Padova: Cleup.

Mappe di comunità. Partecipazione e sviluppo di competenze ecologiche alla scoperta del patrimonio

Francesca Berti
Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
francesca.berti@unibz.it

1. Introduzione

Il presente breve contributo presenta un percorso per la scuola primaria di mappatura della comunità, secondo una prospettiva che, ponendo al centro il "paradigma del patrimonio culturale immateriale" (Lapiccirella Zingari 2015), permette un incontro tra l'educazione al patrimonio e l'educazione ecologica (Mortari, 2020). La Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (2003) – comprendente le tradizioni e le espressioni orali, le arti dello spettacolo, le pratiche ludiche, gli eventi rituali e festivi, le prassi relative alla natura e all'universo; i saperi e le tecniche quali l'artigianato e il lavoro tradizionale, propri di una comunità e di un territorio – nel superare il concetto di *bene culturale* da conservare ed introducendo il concetto di patrimonio da salvaguardare, riconosce "comunità, gruppi, individui" (UNESCO, 2003, Art. 2.1) come portatori di un patrimonio negoziatori "dei suoi significati e valori" (Bortolotti et al., 2008, p. 28).

Nel legittimare un approccio bottom-up, la Convenzione 2003 valorizza il soggetto, portatore di un patrimonio *vivente*, in continua trasformazione. Questo comporta guardare alla cultura come un processo "in the making" (Baumann, 1999): essa non solo viene trasmessa di generazione in generazione, ma viene caricata di valore a partire dalla percezione che i singoli le conferiscono. In questo spostamento, da bene a patrimonio, e da oggetto a soggetto, tutti i patrimoni, anche quelli culturali materiali e naturali, possono essere considerati come *immateriali*, in quanto è, innanzitutto, il soggetto a narrare, interpretare e partecipare alla salvaguardia (Giancristofaro, Lapiccirella Zingari, 2020).

La valorizzazione del patrimonio è il tema più citato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), dopo la transizione digitale e prima della transizione ecologica. L'educazione al patrimonio culturale, oggi attuale più che mai, non può limitarsi al conoscere le *cose*, ma dovrebbe invece mirare a interrogare bambini e adulti sul valore "delle risorse che vengono dal passato" e renderli partecipi di una "comunità patrimoniale", nello spirito della Convenzione di Faro (Consiglio d'Europa, 2008): intraprendere con i bambini una mappatura della comunità significa dare valore al loro sguardo, riconoscendo loro un ruolo di attori culturali (Mortari, 2019). Inoltre, coinvolgerli attivamente nell'identificazione degli elementi del pa-

trimonio presenti sul territorio, nella compilazione di schede che vadano ad arricchire gli inventari partecipati, permette di riconoscere il loro contributo alla costruzione del sapere (Ibid.). Progetti in cui si esce dalla scuola per esplorare il territorio, fanno parte della tradizione dell'educazione ambientale (Persi, 2003). Rispetto a quest'ultima, tuttavia, l'educazione al patrimonio qui proposta va in direzione di una educazione "ecologica" (Mortari, 2020) di matrice sistemica, che, guardando non tanto alle *cose* quanto alle *relazioni* ed alla *comunicazione* (Bateson, 1976), mira al superamento della dicotomia uomo/ambiente.

2. Narrare il territorio con lo sguardo dell'immateriale

Nel mappare i luoghi del proprio quotidiano, ogni bambino è invitato ad indicare i contesti e le relazioni che ritiene importante, a cui personalmente dà valore. Sulla mappa – del paese, del borgo o del quartiere – luoghi e persone sono rappresentati per il loro significato simbolico. Ogni racconto contribuisce ad una narrazione corale e lo spazio stesso diviene narrazione: ci si interroga su che cosa è questa nostra comunità, che comprende le generazioni passate così come le nuove migrazioni. Nel caso dei contesti urbani, per il suo carattere inclusivo, i racconti di bambini e adulti (Moroni, 2016) contribuisce a rafforzare la comunità, intesa qui non tanto come *comunità di pratica* (Giancristofaro, Lapiccirella Zingari, 2020), quanto come *comunità territoriale*: la condivisione di storie personali favorisce l'incontro ed il riconoscersi nella comunità che abita quel territorio (Berti, 2023, p. 251).

Come sottolineato da De Vecchis (2016), nell'esercizio di mappatura i bambini tendono ad individuare, anzitutto, i punti di ritrovo e i luoghi di svago (piazze, parchi, campi sportivi…), posizionandoli in una prospettiva che parte dalla propria abitazione. Nel comporre una mappa di classe, tuttavia, le rappresentazioni personali vengono accostate e sovrapposte in una prospettiva che mette al centro la scuola. Questo cambio di prospettiva permette un primo momento di riflessione sul significato di *comunità*: la scuola ha in sé un embrione di comunità, la nostra stessa classe.

Nel cercare quali sono gli elementi di valore di questa comunità, l'insegnante invita poi i bambini ad individuare quella parte dei loro racconti che riportano al patrimonio immateriale, all'insieme delle tradizioni, dall'oralità all'artigianato, dalla cucina alle pratiche ludiche, dai rituali legati alle stagioni (Bortolotti et al., 2008). I saperi tradizionali locali sono strettamente legati alla cura del territorio (Giancristofaro, Lapiccirella Zingari, 2020, pp. 71-81). Il tema della biodiversità, a sua volta, permette l'analogia con la diversità culturale, così come sottolineato dalla Convenzione 2003, la quale valorizza la ricchezza e la varietà delle espressioni creative dell'umanità (Bortolotto, 2008). Questo passaggio è fondamentale, in quanto permette di accogliere nella narrazione di classe sia i racconti legati alle tradizioni locali, sia quelli propri di soggetti migratori. Invitando i bambini a coinvolgere la voce di genitori e nonni, il processo di realizzazione di una mappa di

comunità stimola una riflessione sulla comunità come un *bene comune* arricchito dalle somiglianze e diversità culturali (Berti, Seitz, 2022; Berti, Lapiccirella Zingari, 2019).

3. Mappe di un racconto collettivo

Se da una parte, uscire dalla scuola per identificare, ricercare e mappare, permette ai bambini di costruire idee reali, e non astratte, di comunità e di cultura (De Vecchis, Morri, 2010, p. 31), dall'altra lo sguardo sul patrimonio immateriale ed il coinvolgimento ad una ricerca ed un racconto collettivi aiuta a trasmettere il messaggio che la cultura è un processo in trasformazione di cui anche loro sono attori.

La mappa permette ai bambini di rappresentare visivamente il proprio disegno del mondo (De Vecchis, Morri, 2010, p. 9). In questo ultimo passaggio entrano in campo competenze proprie della geografia, riguardanti la conoscenza del territorio, la scelta della scala e l'ordine della rappresentazione (Ibid., p. 31). Perché le singole rappresentazioni divengano una mappa di comunità, entrano in gioco, invece, aspetti relativi alla mediazione ed alla cooperazione. In generale, il percorso permette di rafforzare le competenze in materia di cittadinanza e di consapevolezza ed espressione culturali (Competenze chiave europee), oltre che agli obiettivi dello sviluppo sostenibile, rispetto la diversità e la comprensione interculturale ed il pensare in modo sistemico (ESS - Educazione allo sviluppo sostenibile).

Bibliografia

Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

Berti F. (2023). Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *28(*1), 241-256.

Berti F., Seitz S. (2022). Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In *Atti del convegno SIPED Gruppo di lavoro sull'Educazione al Patrimonio. "International Conference Heritage Education. Comparing practices and Experiences*". Siracusa, 9-10.09.2022. Lecce: Pensa MultiMedia.

Berti F., Lapiccirella Zingari V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica* (Vol. 3, pp. 70-76). Retrieved April 2, 2023 from https://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/11/1st-SD-Conf.-3.-Governance-Values-Work-and-Future.pdf

Baumann G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. Londra: Routledge.

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.

Bortolotto C. (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: analisi e prospettive*. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato.

Consiglio d'Europa (2008). *Convenzione di Faro. Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società* (CETS no. 199) 18/03/08 Faro, 27.X.2005. Retrieved April 2, 2023 from https://www.journalchc.com/wp-content/uploads/2020/08/Convenzione-di-Faro.pdf

De Vecchis G. (2016). *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche.* Milano: UTET.

De Vecchis G., Morri R. (2010). *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria.* Roma: Carocci.

Giancristofaro L., Lapiccirella Zingari V. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile.* Roma: Aracne.

Lapiccirella Zingari V. (2015). Il paradigma dell'intangible cultural heritage. In *L'Italia e le sue regioni*, Enciclopedia Treccani Online. Retrieved April 2, 2023 from https://-www.treccani.it/enciclopedia/il-paradigma-dell-intangible-cultural-heritage_%28-L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/

Moroni I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.

Persi R. (2003). *L'ambiente a scuola. Processi formativi e approcci metodologici.* Milano: FrancoAngeli.

UNESCO (2003). *Convenzione internazionale per la Salvaguardia del patrimonio Culturale Immateriale.* Retrieved April 2, 2023 from https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf.

Le competenze di sostenibilità nei contesti di cura. Un caso emblematico

Sara Bornatici
Ricercatrice - Università degli Studi di Brescia
sara.bornatici@unibs.it

1. Introduzione

Le emergenze educative, le storie personali e comunitarie di vulnerabilità e marginalità con cui si confrontano quotidianamente, in una pluralità di contesti, gli educatori professionali sanitari sono lo specchio dell'abitare una casa comune sempre più ferita sotto il profilo ambientale e umano.

La crisi ecologica che stiamo attraversando è al contempo una questione sociale; essa mostra l'urgenza di una ricerca di nuovi significati educativi per cogliere le profonde connessioni tra locale e globale e promuovere una cultura volta alla speranza per tutte le parti che compongono la società (Malavasi, 2020).

Viviamo in un'epoca in cui le relazioni, l'inclusione, il prendersi cura dell'altro nel segno di uno sviluppo solidale e autentico sembrano cedere il passo a comportamenti cristallizzati, non responsabili, orientati a quantificare i progressi individuali (Stiglitz, Fitoussi, Durand, 2021) e a massimizzare il profitto anziché tendere alla sostenibilità e al bene comune.

Tale condizione non può trascurare una riflessione, pedagogicamente orientata, sulla qualità e sull'incisività dei processi formativi rivolti a chi, a contatto con la fragilità, si confronta, nella complessità e multiformità delle esigenze territoriali, con situazioni connotate da alta densità emotiva e imprevedibilità.

Accompagnare la costruzione di nuove competenze nel lavoro fa emergere la questione radicale di inediti orizzonti di senso educativo e sociale in cui si fondono teoria e prassi, azione e riflessione, cura di sé e cura degli altri; educare prende le mosse dal riconoscimento di una fragilità che è il denominatore comune dell'umanità e mostra tutti come vulnerabili e bisognosi di cura.

2. Orientare alla transizione ecologica attraverso il lavoro

A partire dallo scenario appena descritto emergono alcuni interrogativi. Promuovere le competenze di sostenibilità designa una possibilità per risignificare e progettare in modo innovativo la professione dell'educatore sanitario? L'educatore sanitario può contribuire con il suo lavoro ad una transizione ecologica più rapida e duratura? Quali percorsi formativi e di orientamento dedicati a tale figura pro-

fessionale consentirebbero l'acquisizione di nuove competenze di sostenibilità a supporto di uno sviluppo umano integrale?

Un contributo peculiare può essere individuato nell'alveo della pedagogia sociale.

Quella dell'educatore sanitario è, per molteplici ragioni, una professione che necessita di una ridefinizione del proprio profilo professionale; emerge in primo luogo il tema dell'identità e del riconoscimento sul piano pubblico del suo ruolo (Cadei, Simeone, Sità, 2022), della sua responsabilità deontologica, delle difficoltà incontrate in contesti spesso inesplorati e che non sempre conferiscono valore alla possibilità trasformativa dell'educazione.

Nel tempo si è assistito infatti a una sottovalutazione della funzione sociale assunta da tale figura; non è stato conferito sufficiente spazio alle competenze che connotano una professione in cui si riconoscono profili in uscita assai eterogenei, identificanti *expertise* differenti in base all'accentuazione della dimensione medica, sociale o educativa; il rischio che ne deriva è di adottare un approccio riduzionista alla conoscenza, dimenticando che il punto di partenza e di approdo restano il presente e il futuro dell'umano (Bertolini, 1994) e il suo costitutivo bisogno di relazione.

Significativi richiami, a questo proposito, possono essere individuati nel preambolo dell'Agenda Onu 2030 (United Nations, 2015): nel delineare le condizioni per un cambiamento duraturo il documento ricorda, assumendo come indicatori le cinque P (*People, Planet, Prosperity, Peace e Partnership*), l'impegno personale e comunitario cui siamo chiamati nel contribuire affinché tutti gli esseri umani possano realizzare il loro potenziale con dignità e uguaglianza, godere di prosperità in armonia con la natura e acquisire le risorse utili per affrontare i cambiamenti che interessano il nostro tempo.

Riferendoci al lavoro dell'educatore, tali indicazioni sollecitano ad abbandonare una visione meramente tecnicistica nella direzione di una postura educativa volta alla cura integrale della persona, testimoniando un orientamento etico e precisi fondamenti antropologici. Operare in ambito sanitario chiede di promuovere la dignità, la libertà e la potenzialità promettente (Malavasi, 1995) di coloro ai quali si rivolge il proprio lavoro, senza alimentare stereotipi; invita a considerare l'Altro sempre nel suo essere soggetto unico e irripetibile e a non identificarlo con la sua condizione di vulnerabilità o con la patologia di cui è portatore. Cogliere la vera natura di una professionalità non meramente tecnica ma al contempo culturale, morale, educativa impegna a formare gli educatori professionali alla competenza nella *comprensione dell'altro* secondo una prospettiva eticamente orientata che ponga al centro la relazione quale elemento cardine del lavoro educativo.

Il richiamo è al saper accogliere preoccupazioni e desideri dei destinatari del progetto educativo, non dimenticando che anch'essi sono a loro volta portatori di competenze e di potenziale relazionale. Occorre costruire una professionalità che preveda al contempo una gratificazione del proprio progetto professionale e avvalori i progetti di vita delle persone di cui ci si prende cura, per promuovere una nuova cultura dell'educazione e identificare direzioni di senso che alimentino la

capacità di apprendere gli uni dagli altri, di riflettere sull' esperienza interrogando e rielaborando con creatività e generatività il proprio progetto di vita. La salute professionale passa anche dalla soddisfazione di vedere l'altro che a sua volta diviene attore di benessere, sempre più competente e partecipe. Si tratta di lavorare su un terreno comune in cui è centrale la qualità degli eventi di vita esperiti dalle persone di cui ci si prende cura, ma anche la qualità della mediazione educativa che viene realizzata e che al tempo stesso gratifica l'educatore, lo realizza. Tale dimensione di *reciprocità* può essere alimentata e rafforzata assumendo come leva significativa la sostenibilità così da offrire ai futuri educatori professionali occasioni formative ispirate all'inclusione, alla giustizia sociale e allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. La sostenibilità diviene pertanto uno strumento culturale, di orientamento e riflessione critica sulle pratiche formative, che impegna e responsabilizza nella costruzione di progettualità volte al benessere e alla possibilità di realizzazione esistenziale di ciascuno, in una dimensione personale e comunitaria.

Secondo siffatta prospettiva, la promozione di una crescita *sostenibile e solidale* invita altresì a valorizzare le risorse che abitano uno specifico territorio, inteso come scenario in cui co-progettare un'integrazione dei servizi, influendo sull'organizzazione e sulla trasformazione della società e riflettendo sul sistema di significati che connette l'uomo all'ambiente. Valorizzare il territorio creando occasioni di incontro e confronto tra persone, ha come oggetto gli asset relazionali educativi che tra esse intercorrono (Zane, 2021).

Prendersi cura attivamente della casa comune di fronte alla gravità delle emergenze che la attraversano sollecita una progettazione educativa attenta e competente, richiama ad un *equilibrio* virtuoso da ripristinare tra la dimensione economica, sociale e ambientale. Esso presuppone e comporta, in modo esplicito, il recupero del primato della persona e la sua integrazione sistemica con ciò che la circonda e include.

Tra vincoli e possibilità di trasformare e trasformarsi nei percorsi dell'esistenza umana (Iori, 2018), coniugare Alta Formazione e *green skills* invita a un cambiamento di prospettiva epistemologica (Palmieri, 2016) così da privilegiare approcci critici e transdisciplinari che aiutino a guardare all'incontro con l'Altro come elemento cruciale per co-costruire con responsabilità il vivere sostenibile. Raggiungere l'apprendimento permanente per tutti significa dare vita a processi educativi che radichino nel modo di apprendere di ciascuno solidarietà, condivisione, etica ed empatia (Unesco, 2023).

Bibliografia

Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico* (pp. 55-78). Milano: Guerini Studio.

Cadei L., Simeone D., Sità C. (2022). Il mestiere di educatore in Italia. In L. Cadei, D.

Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore*. *Verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Brescia: Scholé.
Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Palmieri C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 85-97.
Stiglitz J.E., Fitoussi J.P., Durand M. (2021). *Misurare ciò che conta. Al di là del Pil*. Torino: Einaudi.
Unesco (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione.* Brescia: La Scuola.
United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Retrieved April 24, 2023, from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf
Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Discorso pedagogico, orientamento. Verso nuovi contesti occupazionali

Caterina Braga
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
caterina.braga@unicatt.it

Il discorso pedagogico, nel cogliere le sfide della contemporaneità, affronta le questioni complesse dell'orientamento verso nuovi contesti occupazionali sempre più caratterizzati da sviluppo tecnologico, *Digital Trasformation*, ecosostenibilità, *green economy*, che hanno e avranno un peso sempre più determinante nel caratterizzare i fabbisogni occupazionali. Tutto questo crea una discontinuità rispetto al passato, introduce un nuovo paradigma produttivo e nuovi modelli organizzativi, con ricadute in termini del personale nonché sulla domanda di competenze e di nuove professionalità.

Temi come la *circular economy* e *green jobs* rappresentano oggi ambiti di ricerca indispensabili per coniugare la prospettiva economica con l'ecologia integrale e lo sviluppo della persona. In questo quadro la pedagogia sollecita le organizzazioni a farsi contesti intenzionali nei quali il lavoro sia educativo, dignitoso e capace di generare processi di sviluppo umano e di servizio e sia al contempo opportunità di crescita organizzativa e sociale. Questa via apre il campo a nuove strategie, nuovi stili, nuovi atteggiamenti che coinvolgono, in una rete di collaborazione, i cittadini, le istituzioni, le università (Vischi, 2019).

Nei nuovi contesti occupazionale, come per esempio quelli legati ai *lavori verdi,* assistiamo a una crescente specializzazione delle nuove occupazioni, che si traduce in una forte richiesta di competenze ed esperienza da parte delle imprese che intendono assumere, non sempre pienamente soddisfatta dal lato della domanda a causa della difficoltà nel reperire risorse umane adeguatamente formate. Questo richiede alle università di promuovere specifici percorsi di studio innovativi, caratterizzati da una elevata *transdisciplinarietà* in chiave "profondamente formativa", per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale (Striano, 2019). Ciò si concretizza in una formazione dei propri studenti di elevato profilo, che li renda capaci di rispondere alle istanze del mondo produttivo, ai bisogni di sviluppo e di resilienza del sistema imprenditoriale e del territorio.

Il mercato del lavoro oggi è anche caratterizzato da rapidi cambiamenti economici e tecnologici che portano le persone a vivere diverse transizioni durante il percorso lavorativo, per questo l'orientamento permanente, volto ad assistere le persone nella gestione professionale, è sempre più importante. Questa "urgenza orientativa" chiama in causa la pedagogia a più livelli, da un lato l'orientamento

formativo, che si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare e dall'altro l'orientamento come accompagnamento e affiancamento, che prende forma in esperienze non curricolari/disciplinari legate a determinati bisogni delle persone (Pagano, 2015, p. 10).

Green skills e *soft skills*, sempre più richieste dal mercato del lavoro, devono essere integrate con le *Career Management Skills* definite dalle politiche europee come competenze che permettono di raccogliere, analizzare e organizzare informazioni su sé stessi, sull'istruzione e sul lavoro e capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni. Si tratta di informazioni importanti dal punto di vista della costruzione e dell'attuazione di un progetto di vita nel quale il lavoro ha un ruolo centrale (ELGPN, 2014). "Tratto costitutivo della persona, e al tempo stesso elemento dinamico nel flusso dei cambiamenti, la competenza è definibile come elemento strategico nelle diverse situazioni di vita e di *lavoro*, che necessita, per esprimersi in modo compiuto, della motivazione e di un *contesto* in cui misurarsi" (Birbes, 2012, p. 10).

E allora il lavoro assume un ruolo importante, un lavoro che diventa "educativo quando restituisce spazio alla capacità decisionale e alla creatività umana, […], restituisce dignità e nobiltà all'uso dell'intelligenza, ridefinendo il progresso […]. Raccogliere le fragilità e trasformarle in opportunità di sviluppo umano è la finalità del lavoro educativo che diviene occasione affinché le persone diventino 'energia per la vita', attraverso un uso consapevole e maturo dei desideri e delle potenzialità, partecipi dei cambiamenti organizzativi" (Vischi, 2022, p. 21).

Partendo da queste osservazioni si rende sempre più necessaria l'attivazione di *relazioni* ed *alleanze* con le realtà imprenditoriali del territorio, in una prospettiva di *ricerca* e *formazione*, quali driver fondamentali nei processi innovativi per la transizione ecologica. In un'ottica *win-win* le realtà imprenditoriali rappresentano per le università partner privilegiati per la progettazione di nuovi percorsi formativi che riescano ad integrare l'acquisizione di conoscenze rispetto alla situazione ambientale, sociale ed economica attuale per lo sviluppo di competenze e abilità *green* tra i propri studenti. Si tratta di una *formazione co-progettata* con il mondo del lavoro, caratterizzata sia dalla collaborazione con esperti/partner esterni che dall'implementazione delle attività di tirocinio/stage; valorizzata attraverso iniziative permanenti di collaborazione sul piano della ricerca, della formazione, ma anche sul piano delle prassi, nell'individuazione di buone pratiche e di esperienze particolarmente significative, in modo da consolidarsi nel tempo grazie a un lavoro comune, realizzato in modo sistematico e partecipato (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020). In questa prospettiva particolare attenzione va posta anche al contesto inteso come "la dimensione esperienziale di cui il soggetto è parte attiva e costitutiva e in cui sono implicati depositi e memorie di esperienza relazioni e prospettive di senso, in cui si inquadrano azioni e comportamenti individuali e collettivi in una prospettiva evolutiva e trasformativa […] Contesto e soggetto si co-determinano e crescono insieme" (Striano, 2022, p. 55).

Diventa fondamentale, inoltre, in linea col PNRR e in un'ottica di *life long learning*, la valorizzazione e la formazione delle risorse umane interne alle aziende

nella prospettiva della transizione ecologica, dell'innovazione e dell'inclusione sociale. E allora assume rilevanza una formazione continua, di qualità e basata sui fabbisogni del mondo produttivo, per rispondere in modo attivo e proattivo alle sfide poste dall'agenda europea per la transizione verde e al contempo creare una cultura organizzativa che sappia coinvolgere i propri professionisti nelle sfide che si appresta ad affrontare, fornendo loro le competenze necessarie per svolgere adeguatamente i propri compiti in una prospettiva di resilienza quale capacità di accettare il cambiamento, di reagire, di adattarsi a una nuova situazione, di non rinunciare a trovare una soluzione e di cogliere l'occasione per imparare dalle sfide.

In questa prospettiva il lavoro diviene "un'opportunità formativa quando il percorso è trasformativo e generativo" (Mannese, 2019, p. 35), un approdo culturale e dinamico che si costruisce già nel percorso scolastico e di studi, "una modalità che può essere appresa se si attivano tutte le variabili biografiche in grado di focalizzare l'attenzione su un orientamento personalizzato ed efficace" (Mannese, 2019, p. 40).

Per gestire la complessità del presente e anticipare le sfide future, tutte le istituzioni educative e in particola modo le università devono creare un ponte con la società, luoghi di incontro, dialogo e confronto per conoscere realmente le trasformazioni oggi in atto, essere generatrici di relazioni ed alleanze con il territorio e promuovere percorsi di orientamento, di studio e di ricerca innovativi, perché comprendere il cambiamento significa saper decidere bene insieme.

"L'alleanza tra istruzione, ricerca e impresa può produrre idee originali e costituire un'apertura per definire e strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze" (Malavasi, 2022, p. 93), in un'ottica in cui il "prendersi cura dell'ambiente" passa attraverso la "cura formativa della persona".

Bibliografia

Antonacci F., Palma M., Schiavone G. (2020). Formazione Post Laurea come strumento di raccordo tra università e mondo del lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, *15*(2), 111-126.

Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive.* Milano: Vita e Pensiero.

ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*. Retrieved April 07, 2023, from http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/.

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

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

Pagano R. (2015). L'orientamento: una lettura filosofico-educativa. *CQIA Formazione Lavoro Persona*, *5*(13), 9-21.

Striano M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *22*(2), 47-50.
Striano M. (2022). Contesto. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati.* Milano: Vita e Pensiero.
Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Vischi A. (2022). *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Enviromental leadership e professionalità *green*[1]

Gabriella D'Aprile
Professoressa Associata - Università degli Studi di Catania
gdaprile@unict.it

Giambattista Bufalino
Ricercatore - Università degli Studi di Catania
gbufalino@unict.it

1. Verso una *rigenerazione ecologica* delle opportunità formative

Le organizzazioni moderne si confrontano con sfide sempre più impattanti che riguardano i

cambiamenti sociali e la riconversione dei processi economici verso una più diffusa responsabilità verso questioni ecologiche e ambientali. Il riferimento all'ecologia non va soltanto inteso nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, ma anche come una visione orientata a cogliere le molteplici interazioni che a più livelli coinvolgono soggetti, spazi, territori, beni materiali e immateriali, tecnologie, diritti, equità, salute e sviluppo umano ed economico. In special modo, con l'attuale temperie storico-culturale sempre più planetaria dell'esistenza umana, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che coinvolge politiche educative e scolastiche a più ampio raggio; essa va colta come la possibilità tras-formativa di proporre un nuovo paradigma educativo, qualificando gli stili di vita nella prospettiva di una ecologia integrale, ambientale e umana. Questo invito sfidante e ineludibile chiama in causa la responsabilità pedagogica nell'accogliere l'appello consapevole, e non retorico, per una nuova cultura dello sviluppo e divenire umano che promuova i valori ontologici del limite e della cura ambientale come indicatori di resilienza umana e sociale. Il mandato che, in tale direzione, investe la pedagogia chiama in causa l'elaborazione di modelli educativi ispirati a una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa, per formare individui – futuri cittadini e lavoratori – capaci di progettare e di accedere al proprio futuro attraverso la consapevolezza di nuovi comportamenti, idee e sensibilità, con un atteggiamento responsabile, etico e critico-riflessivo.

Difatti, la crisi planetaria in atto e le contingenze senza precedenti ad essa connesse, possono divenire uno stimolo riflessivo per ripensare alcune questioni fon-

1 L'articolo è frutto del lavoro di ricerca dei due autori. In particolare, Gabriella D'Aprile è autore del primo e del terzo paragrafo; Giambattista Bufalino del secondo. Il lavoro si colloca nell'ambito del progetto PON Ricerca e Innovazione - REACT EU - (GREEN) "*Enviromental leadership in education. Progettazione educativa, cultura della sostenibilità, responsabilità etico-sociale*".

danti dell'educazione, con particolare riferimento ai processi lavorativi ed economici e alla formazione di professionalità *green.* In altre parole, occorre riconfigurare il mercato in modo plurale, come spazio di umanizzazione dell'economia e non solo di efficienza o di allocazione di risorse, ma luogo in cui si generano pratiche di relazionalità (Malavasi, 2020).

La sostenibilità ambientale, le emergenze climatiche, l'inquinamento, le responsabilità delle aziende produttive, i comportamenti individuali e collettivi richiedono una "politica" che rispetti il bene comune (Loiodice, 2017), cioè un agire consapevole che miri costantemente al rispetto e alla salvaguardia dell'ambiente in cui si vive e opera. In tale direzione, il tema della sostenibilità consente di ripensare l'interconnessione esistente fra l'ambiente naturale e quello sociale, culturale ed economico, e sollecita la formazione di un pensiero ecologico capace di promuovere conoscenza, comprensione e capacità di immaginare nuovi modi ecologici di abitare la Terra, nell'ottica di un'etica di rispetto e di cura (Dozza, 2018). Un'altra questione chiave riguarda la "relazionalità" come valore delle scelte, ovvero il pensarsi in una rete evolutiva di relazioni planetarie, in cui le assunzioni di responsabilità sono mosse dall'interesse alla costruzione di una cultura del "benessere" e di un vissuto significativo nell'ambiente che abbiamo ereditato e che lasceremo in eredità (D'Aprile, 2023).

2. *Enviromental* leadership: ricadute formative

La portata e la complessità di queste sfide richiedono trasformazioni radicali che coinvolgono la formazione di professionalità qualificate in grado di supportare e gestire i processi di transizione ecologica, intesa anche come transizione verso un nuovo modello economico e sociale, circolare e a basso impatto ambientale.

Una leadership "efficace" diviene, dunque, vettore e prassi trasformativa performante per poter attivare processi di innovazione e cambiamento all'interno delle organizzazioni in direzione ecologica e *green*. In particolare, la leadership ambientale (*enviromental leadership)* si configura quale modello strategico su cui orientare la qualificazione di professionalità *green* e la formazione di leader competenti, capaci e disponibili a contribuire a una vera e diffusa trasformazione culturale e ad affrontare questioni di "salute" ambientale. Si tratta di professionisti che, a vario titolo, ricoprono ruoli e posizioni di responsabilità, orientati da visioni ecologiche, impegnati in prima linea nel promuovere il cambiamento organizzativo e nel mobilitare i collaboratori verso comportamenti e visioni pro-ambientali. La leadership ambientale è dunque definita "as the ability to influence individuals and mobilize organizations to realize a vision of long-term ecological sustainability. Guided by ecocentric values an assumptions, environmental leaders seek to change economic and social systems that they perceive as currently and potentially threatening the health of the biophysical environment" (Egri, Herman, 2000, p. 2).

Nel tentativo di interrogare in maniera critica, secondo una prospettiva pedagogica, le modalità attraverso cui i fenomeni di leadership sono compresi nell'am-

bito degli studi ambientali (*enviromental sciences*), si rendono necessarie alcune puntualizzazioni.

Una mera definizione di "leadership" è resa complessa e complicata, soggetta a diverse interpretazioni e suscettibile di confusione concettuale. Dal momento che i processi di leadership accadono, avvengono e vengono esercitati non in un *vacuum* sociale, ma nel quadro di un più ampio contesto storico, culturale, economico e politico di riferimento, ogni tentativo di definizione risente del contesto ed è altamente contestuale (Bufalino, 2020).

Una prospettiva relazionale ci sollecita a volgere il nostro sguardo ai processi e spostare il baricentro concettuale dai "leader" in sé alla «leadership», intesa come processualità, riferendo dunque a prospettive meno leader-centriche e ideologiche.

La nostra impressione è che la ricerca in questo campo abbia enfatizzato caratteristiche individuali, tratti e ruoli, spesso presentati e sintetizzate in *framework*, modelli o standard di riferimento. Il focus eccessivo sugli individui e sulle loro competenze discende da ortodosse teorizzazioni sulla leadership, tradizionalmente riferite al mondo occidentale e manageriale, o a quell'immagine di leader-eroe che è storicamente presente nella nostra cultura occidentale. Si tratta di teorizzazioni che tendono a reificare le competenze, a renderle normative o ideali. In effetti, i tratti dei leader organizzativi e ambientali vengono tradizionalmente associati a qualità trasformative, quali il carisma, la visione, la determinazione e la decisione. Tuttavia, la formazione alla leadership ambientale non può ridursi a un set di competenze da acquisire, predeterminate e prescritte da una particolare agenda, né all'elaborazione di percorsi formativi conformi alle aspirazioni e agli intenti di un ristretto gruppo di esperti o di un gruppo di interesse che devono essere trasferite alle future generazioni secondo logiche trasmissive (Bufalino, 2022). Concepire la cosiddetta transizione ecologica in modo "non-territorializzato" significa pensare a soluzioni *one size fits all* che non sono capaci di riconoscere le differenze individuali e la capacità di autodeterminazione dei singoli cittadini, dei professionisti organizzazioni e comunità.

Un'autentica formazione ecologica deve poter consentire la trasformazione dei pensieri, educare all'incertezza e creare condizioni affinché i professionisti (e non ci riferiamo a particolari categorie, ma a tutte le professionalità) si costituiscano come veri soggetti politici, ovvero attivisti che hanno a cuore le questioni ambientali, la cura del pianeta Terra e che attivino processi di leadership partecipata e diffusa. Qui il termine "leadership" include una visione più ampia non limitata al ruolo o alla funzione di chi esercita formalmente posizioni di responsabilità o di potere ma, in ottica diffusa, riguarda la capacità potenziale di guidare e promuovere cambiamenti in ottica *green*. Ciò consente lo sviluppo di reti enattive di promozione della sostenibilità, in quanto i processi di leadership riguardano tutti, in quanto tutti hanno potenzialmente la possibilità di guidare e promuovere cambiamenti in ottica *green*.

3. Il *Green Education Lab*

In tale direzione, per promuovere la formazione di professionalità *green*, è stato istituito nel 2022 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania il *Green Education Lab* (D'Aprile, Bufalino, 2022) che si sviluppa nell'ambito delle azioni di ricerca del progetto PON Ricerca e Innovazione – REACT EU – (GREEN) "*Enviromental leadership in education. Progettazione educativa, cultura della sostenibilità, responsabilità etico-sociale*". Gli obiettivi di ricerca del laboratorio si collocano nel quadro dei principi dell'Agenda 2030 e delle recenti indicazioni programmatiche del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), con specifico riferimento a temi finalizzati alla promozione di una cultura della sostenibilità, alla valorizzazione della biodiversità e alla transizione ecologica e culturale. All'interno del territorio siciliano il laboratorio, oltre a configurarsi come sede di ricerca teorico-applicativa sull'educazione ecologica e sulla formazione delle professionalità *green*, sviluppa collaborazioni tra istituzioni, enti locali, aziende per la diffusione di una cultura della sostenibilità ambientale e costruzione di una *green community*. Considerando i limiti di questo contributo citiamo solo alcune iniziative sviluppate in seno alle attività di ricerca e formazione nell'anno 2023: un percorso didattico universitario di educazione alla sostenibilità attraverso i podcast in collaborazione con la radio dell'Ateneo catanese; la progettazione di un percorso di ricerca-formazione su tematiche *green* rivolto a docenti delle scuole della città di Ragusa e del territorio siciliano, la collaborazione alle attività di ricerca, in ottica *ecoinclusiva,* con la Fondazione Terzo Pilastro Internazionale – Roma.

Bibliografia

Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership*. Roma: Armando.

Bufalino G. (2022). (Ri) generare la scuola. Per una transizione green e culturale. *Studi sulla Formazione*, *25*(2), 7-11.

D'Aprile G. (2023). Custodi di avvenire. Educare al pensiero ecologico. *Pedagogia e Vita*, *81*(3), 67-78.

D'Aprile G., Bufalino G. (2022). Cultura della sostenibilità e formazione ecologica: il Green EducationLab. *Annali della Facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 21, 73-85.

Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, *16*(1), 193-212.

Grint K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Loiodice I. (2017). La pregnanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *7*(2), I-IV.

Malavasi P. (2020). Pedagogia ed economa civile per imparare l'umano. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *10*(2), 73-91.

Verso una transizione ecologica "competente". Promuovere la proattività imparando a credere nelle possibilità del cambiamento attraverso le storie e i *green book*

Maria Ermelinda De Carlo
Ricercatrice - Università degli Studi di Perugia
ermelinda.decarlo@unipg.it

1. *Reading attitude* e intelligenza ecologica

I sistemi educativi costituiscono l'elemento strategico (Malavasi, Sandrini, 2022; Antonietti et al., 2022) per affrontare le sfide legate a uno nuovo e diverso sviluppo economico, che tenga conto dei 17 goals dell'Onu (2015).

A partire dalla mappatura del costrutto di competenza ecologica è possibile smontare le dimensioni per declinarne un curricolo verticale e riflettere sugli indicatori e sulle pratiche più efficaci per l'azione didattica (capacità linguistiche, problem solving, empatia, atteggiamenti sostenibili) (De Carlo, Pugacheva, 2021).

Alcune ricerche stanno dimostrando che esiste correlazione tra la disposizione alla lettura di un soggetto con i livelli di intelligenza ecologica (De Carlo, Toti, 2023). In particolare ci si è avvalsi di due strumenti: la scala di disposizione alla lettura (DAL), validata dal gruppo di ricerca di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, e la scala di *ecoliteracy*, validata da Okur-Berberoglu (2018) e riadattata con *back traslation* per la versione italiana. I risultati di queste ricerche dimostrano che esiste una correlazione positiva tra lettori "forti" e consumatori "ecologici" dal punto di vista della consapevolezza ecologica (De Carlo, Toti, 2023).

La lettura, d'altronde, è risaputo che, nel processamento narrativo, agisce di per sé su dimensioni sociali, emotive e cognitive.

Chi legge, dunque, sviluppa le dimensioni utili alla mobilitazione delle competenze ecologiche, allora possiamo pensare di proporre all'interno delle scuole la pratica della lettura ad alta voce per favorire il processo di sviluppo delle *green skills*. Se questi benefici sono evidenti quando ci si espone in generale alla lettura ad alta voce con una bibliografia varia, nel rispetto del metodo della lettura ad alta voce condivisa, cosa accade sui comportamenti se si propone una bibliografia specifica?

Si chiamano "Green Book" e rappresentano un'evoluzione dei progetti editoriali. Si tratta di testi che propongono storie, eco-favole, visioni, idee, questioni sul futuro che offrono la possibilità di interessanti riflessioni e confronti sui temi della conversione ecologica, oggi più che mai necessaria alla luce dell'emergenza climatica e della pandemia.

Sul piano operativo, infatti, è possibile veicolare i grandi temi dell'ambiente

con i più piccoli, attraverso le storie che pongono al centro l'ecologia, creando un ponte tra narrazioni e azioni concrete.

2. *Green book* ad alta voce per mobilitare le *green skills*: una ricerca

All'interno del progetto triennale di ricerca-azione "Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale", promosso nel 2022 dall'Università degli Studi di Perugia in collaborazione con una rete di scuole e con TIM ed ancora in corso, si è posto come obiettivo quello di misurare gli effetti della lettura ad alta voce di bibliografie specifiche a tema ambientale nello sviluppo di conoscenze, sensibilità e comportamenti ecologici nelle diverse fasce d'età.

La domanda di ricerca è stata: quali sono i benefici nell'ambito dello sviluppo ecologico se si espongono bambini/e e ragazzi/e ad un training di lettura ad alta voce condivisa di storie a tema ecologico per almeno 30/40 giorni? All'interno del progetto tra le varie azioni (De Carlo, 2022) è stato proposto ad un primo gruppo costituito da un campione di 11 scuole sul territorio toscano di partecipare a una sperimentazione finalizzata a misurare gli effetti della lettura ad alta voce di *green book*.

L'idea è stata quella di intercettare alcune scuole intenzionate ad intraprendere un percorso di training di letture ad alta voce a tema ecologico seguendo una bibliografia specifica. Il training rispettava i punti e i principi della «lettura ad alta voce condivisa» e prevedeva, pertanto, una forte attenzione al monitoraggio (diario, costituzione di gruppi di monitoraggio) e un controllo con disegno quasi sperimentale degli effetti, con una rilevazione specifica. Il training ha seguito le indicazioni del metodo anche riguardo alla bibliovarietà, con tematismo specifico. Si è calcolato che la lettura quotidiana dovrebbe durare almeno 30-40 giorni per poterne verificare l'efficacia. L'adesione a metodo e protocollo specifico è stata fondamentale (Batini, 2022) proprio in virtù della necessaria omogeneità di azione del campione che prevede già scuole di altre regioni. Il campione coinvolto comprendeva due macro-gruppi (Tab. 1): un gruppo sperimentale che ha svolto il training di lettura di *green book* e un gruppo di controllo che ha proseguito con la didattica ordinaria.

Gruppi sperimentali	**Gruppi di controllo**
n. 1 sezione di bambini di 5 anni (27 unità)	n. 1 sezione di bambini di 5 anni (24 unità)
n. 3 classi di scuola primaria (29 unità)	n. 1 classe di scuola primaria (19 unità)
n. 3 classi di scuola secondaria di I grado (49 unità)	n. 1 classe di scuola secondaria di I grado (25 unità)
n. 4 classi del biennio di scuola secondaria di II grado (79)	n. 2 classi del biennio di scuola secondaria di II grado (43 unità)
n. 3 classi del triennio di scuola secondaria di II grado (56 unità)	n. 1 classi del triennio di scuola secondaria di II grado (27 unità)

Tab. 1: Il campione

La misurazione prevedeva la somministrazione in entrambi i gruppi di uno strumento di misurazione della consapevolezza ecologica prima e dopo il training.

In particolare sono stati proposti strumenti differenti per ordine di scuola, volti ad indagare alcune dimensioni specifiche dell'intelligenza ecologica (Tab. 2).

Ordine di scuola	**Strumento di misurazione**
SCUOLA DELL'INFANZIA	*TEC* (Test della Comprensione delle Emozioni), uno strumento per valutare la comprensione che il bambino ha delle emozioni (Albanese et al., 2006).
SCUOLA PRIMARIA	*NEP. Questionario sulla connessione con la natura.* Il questionario è costruito per bambine e bambini della scuola primaria (Cheng, Monroe, 2010).
SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO e SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (biennio)	*PELAT.* Questionario di Ecoliteracy per rilevare il livello di alfabetizzazione ambientale degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie. Il questionario è un adattamento del MSELI (McBeth, Volk, 2009).
SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (triennio)	*CHEAKS.* Scala di conoscenza e atteggiamento ambientale (Garcia de Hurtado, 2017)

Tab. 2: Strumenti di misurazione utilizzati nella sperimentazione

I primi risultati lasciano intravedere in modo significativo i benefici apportati dai training di lettura ad alta voce *green* in ogni ordine di scuola. Nella scuola dell'infanzia si evidenzia un'evoluzione positiva nelle aree riguardanti il riconoscimento e la comprensione delle emozioni nel gruppo sperimentale (+29,5%), rispetto a quello di controllo (+11, 3%).

Nei bambini e nelle bambine di quinta di scuola primaria i punteggi finali relativi alla connessione con la natura rilevano un incremento solo nelle classi sperimentali (+36,9%), mentre nelle classi di controllo i punteggi restano gli stessi di partenza (+1,8%). Possiamo interpretare questo dato come l'effetto delle storie, dei vissuti dei personaggi che nel coinvolgere sollecitano e attivano nuovi pensieri e bisogni.

Nelle scuole secondarie di I grado il risultato asintotico (bilaterale) della significatività ($p<0,0001$) del chi-quadro mostra che esiste una relazione significativa tra la consapevolezza ambientale degli studenti e le azioni dichiarate. Non risultano invece significative le correlazioni tra conoscenze ambientali e atteggiamenti. D'altronde anche Karpudewan e colleghi (2015) avevano riscontrato lo stesso risultato in una ricerca condotta in Malesia.

Sono ancora in corso le elaborazioni dei punteggi delle scuole secondarie di II grado.

3. Conclusioni

La lettura è uno dei modi per appropriarsi della realtà, interpretare, assimilare e riflettere il mondo (Rensoli, Garcia, 2016).

La proattività, in termini di azioni, che si evince nelle risposte analizzate, soprattutto delle scuole secondarie di I grado, costituisce un elemento importante su cui investire.

Le storie hanno il potere di attivare capacita riflessive e metariflessive; di controllo e strutturazione del reale; di costruzione dell'identita; di *empowerment*. Nelle storie e con le storie *green*, o "colorate" che siano, si ha la possibilità di trasformare in azione l'immaginazione attraverso la creatività (Zameer et al., 2020), di cogliere le regole dell'ambiente e le sue opportunita emotive, sociali e culturali. Questo vuol dire orientare all'innovazione e alla sostenibiltà non solo dell'ambiente, ma anche del sé (Malavasi, 2022).

Questo progetto offre un'incoraggiante visione che fa immaginare come la lettura sistematica di storie *green* può dunque diventare una pratica didattica utile all'interno di percorsi di Educazione Civica, ma anche all'interno di moduli formativi di orientamento, in un'ottica di palestra per gli *eco-social work*.

Bibliografia

Albanese O., Grazzani I., Molina P., Antoniotti C., Arati L., Farina E., Pons F. (2006). Children's emotion understanding: preliminary data from the italian validation project of Test of Emotion Comprehension (TEC). In F. Pons, M.F. Daniel, L. Lafortune, P.A. Doudin, O. Albanese (Eds.), *Toward emotional competences* (pp. 39-54). Aalborg: Aalborg University Press.

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Assemblea Generale ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.*

Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci.

Cheng J.C.H., Monroe M.C. (2010). Examining teachers' attitudes toward a required environmental education program. *Applied Environmental Education and Communication*, *9*(1), 28-37.

De Carlo M.E. (2022). Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale. *Atti del XXII Congresso Nazionale Ciriaf. Sviluppo Sostenibile, tutela dell'ambiente e della salute umana.* Morlacchi Editore University Press.

De Carlo M.E., Pugacheva A. (2021). Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(39), 169-182.

De Carlo M.E., Toti G. (2023). Literacy ed Ecoliteracy: quando leggere contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza ecologica. *Atti del XXIII Congresso Nazionale Ciriaf. Sviluppo Sostenibile, tutela dell'ambiente e della salute umana.* Morlacchi Editore University Press.

Garcia de Hurtado B. (2017). *Building Virtual Eco Cities: Middle School Students' Environmental Attitude and Awareness of Sustainable Development*. https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI10273886/

Karpudewan M., Roth W., Syahrir Bin Abdullah M. (2015). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environmental attitude using climate change activities. *International Journal of Science Education*, *37,* 31-54.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.

Malavasi P., Sandrini S. (2022). The youth and the ecological transition. The emblematic educational value from UCSC CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT research projects. *Education Sciences & Society*, *13*(1), 413-423.

Mar R.A., Oatley K., Djikic M., Mullin J. (2011). Emotion and narrative fiction: interactive influences before, during, and after reading. *Cognition, emotion*, *25*(5), 818-833.

McBeth W., Volk T.L. (2009). The national environmental literacy project: a baseline study of middle grade students in the United States. *The journal of environmental education*, *41*(1), 55-67.

Okur-Berberoglu E. (2018). Development of an ecoliteracy scale intended for adults and testing an alternative model by Structural Equation Modelling. *International Electronic Journal of Environmental Education*, *8*(1), 15-34.

Zameer H., Wang Y., Yasmeen H., Mubarak S. (2022). Green innovation as a mediator in the impact of business analytics and environmental orientation on green competitive advantage. *Management Decision*, *60*(2), 488-507.

Formare per trasformare il futuro

Sabina Falconi
Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
sabina.falconi@unifi.it

1. Motivazione alla ricerca

Dagli anni Novanta lo sviluppo sostenibile e la sostenibilità hanno trovato ampio spazio nella letteratura accademica di tutto il mondo (Purvis et al., 2019). I più diffusi domini designati come dimensioni della sostenibilità (ambientale, economica e sociale) non hanno una concettualizzazione teorica univoca (Purvis et al., 2019). Con il diffondersi del termine sostenibilità sono emerse definizioni in molteplici discipline (Cebrian et al., 2022) che hanno creato ambiguità al concetto di sostenibilità, tanto che il termine ha oltre 300 concettualizzazioni diversificate (Baena-Morales, González-Víllora, 2022). Parallelamente a ciò gli approcci e i progetti di ricerca sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) sono cresciuti in maniera esponenziale. Questi si inseriscono in modelli di istruzione, educazione e formazione attuali e, in qualche misura, i problemi legati alle sfide della sostenibilità si inscrivono anche dentro questi modelli (Boarin, 2022). In larga maggioranza tali approcci sono focalizzati su atteggiamenti individuali per cui sono strutturati in unità didattiche che definiscono risultati di apprendimento individuali (Sinakou et al., 2019), concentrano quindi l'attenzione su quelli che vengono definiti aspetti «esterni» (O' Brien, 2013) della sostenibilità quali lo sviluppo di conoscenze, di competenze e di abilità che agiscono incrementando la dimensione individuale, ma non promuovendo un'azione creativa, collettiva e strategica rispetto ai problemi legati alla sostenibilità (Ives, Freeth, Fischer, 2020). Non risultano quindi in grado di rimodellare le opinioni e i valori per affrontare le sfide della sostenibilità (De lorio et al., 2022). Tali sfide, sembrano strettamente connesse al costruire una dimensione collettiva e creativa e devono essere affrontate partendo da quelli che vengono definiti "fattori interni" (O' Brien, 2013), ovvero le credenze, gli atteggiamenti e i valori di cui ciascuno è portatore, perché su di essi si innestano processi che possono portare soluzioni nuove. Azioni didattiche che abbiano come obiettivo specifico la costruzione di un *mindset* per la sostenibilità, prima ancora che i contenuti, possono influenzare le azioni e i comportamenti personali, ma anche i comportamenti sociali, lavorativi, che possono dar luogo ai cambiamenti strutturali necessari per raggiungere uno sviluppo sostenibile (O' Brien, 2013). In questa prospettiva l'apprendimento trasformativo è diventato uno dei concetti chiave per condurre processi apprenditivi che favoriscano le tran-

sizioni per sostenibilità (Rodriguez Aboytes, Barth, 2020) in quanto raggiungere la dimensione della sostenibilità prevede la messa in discussione di ciò che si conosce, in funzione della concretizzazione di un cambiamento paradigmatico non solo dei comportamenti ma del proprio modo di posizionarsi rispetto alle conoscenze attuali. I contributi che l'apprendimento trasformativo può portare alle sfide della sostenibilità sono su due piani: promuovere una ricerca collettiva per creare un futuro sostenibile, favorire una revisione un modo di pensare che permetta di cambiare visione. Spostando quindi l'attenzione dai "fattori esterni" si può mirare ad un cambio di paradigma che favorisca l'abbandonare e/o il trascendere il modello culturale in cui siamo immersi, che è all'origine dei problemi che dobbiamo affrontare (Sterling, 2011) e innescare un cambiamento nell'uso delle conoscenze che si hanno, ancor prima di aumentarne la quantità.

2. Partecipanti, ipotesi e metodologia

La ricerca è stata svolta con 25 studentesse e 5 studenti del CdS Magistrale LM-57/85 in Scienze dell'Educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze che hanno frequentato il corso di *Modelli di Formazione e guidance per la transizione verde* nel 2022-2023. Il corso è stato progettato in funzione di costruire apprendimenti trasformativi (Falconi, 2023) e l'ipotesi della ricerca è di valutare quanto l'usare pratiche di apprendimento trasformativo sia funzionale a sviluppare un *deep learning* (Biggs, 1978) che permetta la strutturazione di un *mindset* per la sostenibilità. Sono state previste quattro unità di apprendimento che favorissero un pensare in modo critico, creassero motivazione intrinseca, favorissero il ricercare le interrelazioni delle informazioni, favorendo l'assunzione di nuovi ruoli e nuove strategie di azione personale. Ogni unità di apprendimento ha previsto tre fasi a complessità cognitiva crescente, sulla falsa riga delle rivisitazioni della tassonomia di Bloom (Anderson et al., 2001), La prima fase ha avuto l'obiettivo di conoscere, prevedendo memorizzazione e comprensione, la seconda ha avuto l'obiettivo di applicare la conoscenza e l'ultima ha avuto l'obiettivo di favorire la personalizzazione della conoscenza, ottenuta attraverso l'analisi, la valutazione e la creazione di un project work collettivo su studi di caso reali. Per la realizzazione delle varie fasi è stato costruito un setting di apprendimento che prevedesse un ambiente dove poter discutere sui processi di trasformazione sostenibile e sui necessari percorsi individuali e collettivi, con uno stile comunicativo che contemplasse il ruolo centrale che svolgono le emozioni nel riflettere sulla sostenibilità e sulle questioni climatiche in quanto le emozioni sono motore dell'agency trasformativa (Verlie, 2019). Per ogni unità di apprendimento sono state costruite valutazioni in tre prove, due individuali per favorire il processo di mentalizzazione delle conoscenze e una di gruppo per valutare quanto riescono ad applicare e personalizzare i contenuti del corso in maniera collettiva. Attraverso il project wok di gruppo è stato valutato il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Per valutare il livello di *deep learning* raggiunto è stata utilizzata una

rivisitazione dell'R-SPQ-2F (Biggs, 2001) costruendo un questionario di 20 voci, con 4 sottoscale. Infine sono state svolte tre interviste semistrutturate che favorissero un ulteriore livello di analisi.

3. Discussione dei risultati

L'apprendimento trasformativo è risultato efficace nel favorire un nesso tra motivazione personale e obiettivi cognitivi di *deep learning* poiché sia nel questionario sulle metodologie di studio sia nella valutazione del project work vi è un allineamento dei risultati e l'85% di quelli che hanno avuto un punteggio elevato di *deep learning* hanno avuto una valutazione positiva del project work, che rispondeva alla valutazione finale del corso. Le interviste condotte hanno però mostrato che la correlazione con il giudizio tra il project work e il punteggio ottenuto nel questionario non tiene conto del contributo individuale al lavoro collettivo, pertanto le conoscenze, usate nel lavoro di gruppo, non sempre sono acquisite con una memorizzazione puntuale dei dati. Questo risponde all'idea che le nozioni possono avere un utilizzo nella costruzione del proprio *mindset*, ma possono non essere dettagliate. Ciò apre ad un ulteriore livello di indagine: se è stata mostrata una buona correlazione tra la capacità di pianificare una linea d'azione e affinare la conoscenza per attuare piani strategici (con risultati finali valutati nel project work), rimane aperta la valutazione di quanto l'apprendimento trasformativo sarà incisivo nell'agire nuovi ruoli e nuovi comportamenti, al di là del project work.

Bibliografia

Anderson L., Krathwohl D., Airasian P., Cruikshank K., Mayer R., Pintrich P., Rathds J., Wittrock M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Baena-Morales S., González-Víllora S. (2022). Physical education for sustainable development goals: reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2022.2045483.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. JRC Working Papers JRC128040, Joint Research Centre.

Biggs J., Kember D., Leung D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. DOI: 10.1348/000709901158433.

Boarin P., Martinez-Molina A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: A review of teaching and implementation approaches. *Journal of Cleaner Production*, *342*(15), 130989. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130989.

Cebrián G., Mercè J., Mulà I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability*, *12*(2), 579. https://doi.org/10.3390/su12020579.

De Iorio S., Zampone G., Piccolo A. (2022). Determinant factors of SDG disclosure in in the university context. *Administrative Sciences*, *12*(1).https://doi.org/10.3390/admsci12010021.

Falconi S. (2023). Life skills and Green Transition: the design of a university course. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *23*(1), 188-197. https://doi.org/10.36253/form-138.

Ives C.D., Freeth R., Fischer J. (2020). Inside-out sustainability: The neglect of inner worlds. *Ambio*, *49*(1), 208-217.

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

O'Brien K., Sygna L. (2013). Responding to climate change: the three spheres of transformation. *Proceedings of transformation in a changing climate*, 16, 23.

Purvis B., Mao Y., Robinson D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainabiliy Science,* 14, 681-695 (2019). https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5.

Rodríguez Aboytes J.G., Barth M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(5), 993-1013. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168.

Sinakou E., Boeve-de Pauw J., van Petegem P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: Implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability, 21*(1), 1-10. https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8.

Sterling S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education, 5*, 17-33.

Verlie B. (2019). Bearing worlds: Learning to live-with climate change. *Environmental Education Research, 25*(5), 751-766. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823.

Competenze e sostenibilità: dalle percezioni degli educatori alla progettazione di scenari futuri

Silvia Fioretti
Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
silvia.fioretti@uniurb.it

1. Le competenze di sostenibilità

Il contributo intende affrontare la formazione delle competenze in un contesto di sostenibilità, presentare i primi risultati di una ricerca volta ad esplorare le percezioni degli educatori in formazione e in servizio negli enti educativi in merito a questi concetti e individuare degli strumenti metodologici utili alla progettazione in questo ambito.

Nei percorsi di studi e di formazione dei corsi di laure in Scienze dell'educazione la costruzione e lo sviluppo delle competenze è una finalità intrinseca. Le competenze, pur nelle loro ampie differenze, si appoggiano su di una solida base di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si intrecciano con il contesto delle pratiche professionali socialmente rilevanti e percepite come significative (Bourdieu, 1972). Dopo la laurea gli educatori in servizio si trovano, nel momento dell'azione deontologicamente esperta, a confrontarsi con dei contesti lavorativi e degli ambienti operativi caratterizzati da molteplici e plurali esigenze. In questi ambienti i termini, i concetti, i problemi, le esigenze e le aspettative sono profondamente intrecciati e riconducibili al concetto di sostenibilità e formare competenze significa porre le persone in grado di avvalersi realmente dei propri diritti e trasformarli in vere chance di vita (Baldacci, 2010).

In questo senso le competenze di sostenibilità, come viene evidenziato nella Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale del 2022, non sono ancora un elemento sistemico della politica e della pratica nei paesi membri. Per sviluppare competenze orientate alla sostenibilità è necessario promuovere un "abito" cognitivo, un'abitudine mentale orientata a questi temi, sviluppando conoscenze, abilità e attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione verso il pianeta. Lo studio "Green Comp" del 2022 individua le quattro principali aree e le dodici competenze di riferimento.

Area	Competenze		
Incarnare i valori della sostenibilità	Attribuire valore alla sostenibilità	Difendere l'equità	Promuovere la natura
Accettare la complessità nella sostenibilità	Pensiero sistemico	Pensiero critico	Definizione del problema
Immaginare futuri sostenibili	Senso del futuro	Adattabilità	Pensiero esplorativo
Agire per la sostenibilità	Agentività politica	Azione collettiva	Iniziativa individuale

Diventare competenti in riferimento alla sostenibilità significa poter sviluppare quelle abilità, fondate sulle conoscenze e attitudini, per promuovere un'azione responsabile e sostenere la possibilità di intraprendere azioni a più ampio spettro. Diventare competenti significa quindi conoscere e agire in merito (Fioretti, 2016). Per comprendere e identificare i legami razionali e logici esistenti di fronte a queste situazioni problematiche è necessario:

– creare l'abitudine al confronto con delle modalità pratiche e attive, complesse e aperte, attraverso la problematizzazione dell'azione competente;
– sostenere la ricerca di percorsi originali; rendere progressivamente più chiaro ed evidente il percorso di formulazione delle ipotesi risolutive ed esplicative dei dati empirici;
– esplorare le condizioni di possibilità delle soluzioni, attraverso il confronto, anche critico e guidato, delle ipotesi o degli itinerari di soluzione;
– interpretare correttamente la situazione (isolare gli elementi pertinenti e trascurare gli altri).

2. L'indagine rivolta agli educatori in formazione e in servizio

Che cosa significa per gli educatori, in formazione e in servizio, sviluppare competenze di sostenibilità? Quale idea di competenza hanno gli educatori? Quale idea di sostenibilità si sono formati nel corso degli studi e della pratica lavorativa? Hanno percezione della rilevanza dei temi e dei problemi connessi alla sostenibilità nella loro professione? Quali consapevolezze, in merito alle potenzialità connesse all'"utopia sostenibile" (Giovannini 2018), dimostrano di possedere?

In questa sede sono presentati, in forma ridotta e descrittiva, solo alcune considerazioni di una ricerca, condotta tramite questionari on line, relativa alle percezioni e alle consapevolezze in merito alle modalità di sviluppo delle competenze e degli elementi di sostenibilità connessi, degli educatori in formazione presso

l'università di Urbino e in servizio in alcuni enti educativi delle Marche. Agli studenti urbinati del corso di laurea L-19 (III anno) in Scienze dell'educazione è stato proposto un questionario on line con diversi quesiti connessi ai temi della sostenibilità nel 2020 e nel 2022. Lo stesso questionario, in seguito ad un opportuno adattamento, è stato proposto ad educatori in servizio in alcuni enti delle Marche.

Studenti urbinati (n. 116 nel 2020 e n. 125 nel 2022)	**Educatori in servizio (n. 87 nel 2022)**
Quesiti sulle conoscenze connesse alla sostenibilità	Quesiti sulle conoscenze connesse alla sostenibilità
Quesiti sulle relazioni con altri studenti in merito ai problemi sulla sostenibilità	Quesiti sulle relazioni con i colleghi in merito ai problemi sulla sostenibilità
Quesiti sul futuro professionale	Quesiti sul futuro professionale

Il questionario conteneva anche delle domande con risposte aperte quali:

Che cos'è per te la sostenibilità? Le risposte presenti con maggior frequenza: «Ambiente»; «Ecologia/ecologico»; «Aiuto»; «Rispetto»; «Salvaguardia».

Prova a scrivere tre parole che associ al tema della sostenibilità: «Ambiente»; «Ecologia»; «Sviluppo»; «Supporto»; «Responsabilità»; «Equilibrio».

Prova ad elencare gli obiettivi dell'Agenda 2030 che ricordi: «Povertà»; «Educazione»; «Uguaglianza di genere»; «Salute»; «Pace e giustizia»; «Cambiamenti climatici».

In estrema sintesi il quadro delineato dalle indagini proposte identifica una conoscenza "ingenua" dei temi e dei problemi relativi alla sostenibilità, riferita praticamente esclusivamente alla salvaguardia dell'ambiente e all'assenza di inquinamento. Dalle indagini emerge una visione piuttosto carente in merito alle necessarie riflessioni relative alle prospettive di sostenibilità. Sono assenti i riferimenti utili alle possibili incidenze e conseguenze future delle questioni sostenibili e, soprattutto, sembra molto lontana la consapevolezza di poter avere un impatto sostanziale su questi temi.

3. Prospettive di intervento: "scenari" e *backcasting*

È oggi possibile progettare lezioni o corsi finalizzati allo sviluppo di competenze relative all'educazione sostenibile? È possibile sviluppare, all'interno di questi corsi, quella particolare competenza volta al saper prendere decisioni in condizioni di incertezza quali quelle che contraddistinguono le questioni legate alla sostenibilità? Il dibattito ci indica piste possibili attraverso l'utilizzo della tecnica degli "scenari", un insieme di approcci metodologici finalizzati alla costruzione di storie verosimili

sul futuro. Gli "scenari" identificati, rendendo visibili le incertezze e le criticità, possono risultare utili per sostenere i processi decisionali e favorire la pianificazione degli elementi di priorità e delle possibili azioni e interventi da attuare (Bradfield et al., 2005). Attraverso l'analisi di scenario è possibile prendere in considerazione diverse alternative possibili per il futuro facendone emergere le principali incertezze e variabilità, tentando di acquisire conoscenze sui possibili valori e sui significati che potranno assumere per il futuro senza troppo appesantire la progettualità focalizzando l'attenzione su ogni singolo aspetto o previsione dei risultati. Si tenta in questo modo di avere una panoramica completa delle potenzialità e dei limiti, tentando di spingere il pensiero ad anticipare future visioni alternative, incoraggiando a superare le convinzioni attuali e sfidando a superare i limiti pensando l'impensabile (*think the unthinkable*). Lo scenario è un percorso multi-disciplinare che consente di considerare la questione attraverso molteplici prospettive e rappresentando, allo stesso tempo previsioni coerenti, plausibili e logiche su come si potrebbe sviluppare il futuro (Quist, Vergragt, 2006). Gli scenari sono uno strumento di pianificazione promettente perché non si limitano a identificare un futuro auspicabile ma vogliono cambiare le convinzioni correnti, delineando una serie di prospettive puntualizzando aspetti che sono troppo frequentemente trascurati. Nell'ambito sostenibile, con il diminuire delle risorse a disposizione e l'aumentare delle problematicità, diventa fondamentale esplorare l'intero panorama delle condizioni emergenti per individuare e definire possibili azioni resilienti rispetto ai futuri potenziali per rispondere alle sfide del cambiamento (Folke et al., 2016).

In questo senso una particolare e interessante strategia di pianificazione, frequentemente utilizzata nell'ambito della sostenibilità, è il *backcasting*. Questo approccio prevede di sviluppare scenari per esaminare la fattibilità e l'impatto connessi al raggiungimento di obiettivi auspicabili. Un innovativo esercizio di immaginazione del futuro per costruirlo. Un tentativo di trovare strategie per ottenere scopi e obiettivi specifici nel futuro anche quando le previsioni dimostrano che mantenendo le attuali condizioni il raggiungimento dell'obiettivo non sarà possibile (ad esempio, le questioni relative al cambiamento climatico). Si tratta di immaginare un futuro desiderabile e poi, percorrendo a ritroso il percorso, si vanno a determinare le misure da adottare e le azioni da intraprendere per guidare la trasformazione verso quel futuro. La progettazione di scenari futuri ispirati alla sostenibilità consente di individuare le strategie e i percorsi connessi, fornendo agli interessati (stakeholder politici, cittadini, …) immagini utili alla formazione di opinioni e decisioni. Una prospettiva di questo tipo può contribuire a mettere in discussione alcuni presupposti inerenti le percezioni prevalenti riscontrate negli educatori in formazione in servizio e aprire alcune possibilità di cambiamento e sviluppo.

Bibliografia

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Groz.

Bradfield R., Wright G., Burt G., Cairns G., Van Der Heijden K. (2005). The origins and evolution of scenario techniques in long range business planning. *Futures,* 37, 795-812.

Fioretti S. (2016). La formazione delle competenze. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 201-220), Roma: Carocci.

Folke C., Biggs R., Norström A.V., Reyers B., Rockström J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, *21*(3), 41.

Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.

Quist J., Vergragt P. (2006). Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework. *Futures,* 38, 1027-1045.

Commissione europea (2022), *Raccomandazione del consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*, disponibile al sito: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN

Commissione europea (2022), *GreenComp: the European sustainability competence framework*, disponibile al sito: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/-JRC128040

Coscienza ecologica e responsabilità educativa: cura dei territori, competenze verdi e turismo

Patrizia Galeri
Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) - Università Cattolica del Sacro Cuore
patrizia.galeri@unicatt.it

1. Il turismo per la sostenibilità

Vacanza come tempo e spazio per formare l'umano e l'umanità (Malavasi, 2020) è il leitmotiv del concetto di turismo accolto nella sua valenza educativa.

Il turismo richiama, nell'immaginario collettivo, l'idea di viaggio, di vacanza, di libertà e di tempo da vivere come rinnovamento come cura della relazione e dei sentimenti (Mortari, 2019). L'esplorazione di luoghi nuovi, di tempo vissuto insieme ai compagni di viaggio e/o a nuovi incontri, fuori dall'ordinario, in situazioni diverse, insolite e particolari può divenire un canale di riflessione e un contesto spazio-temporale ricco per progettare esperienze, per acquisire competenze inusuali. Viaggiare crea memorie indelebili, espone al cambiamento personale e con gli altri, apre alla reciprocità, ad esplorare il mondo e le sue bellezze che ci interrogano, ad interpretarlo, ad interiorizzarne le sollecitazioni e a "conquistarne" le potenzialità educative.

Il turismo, non solo per l'indotto che produce, è espressione fondamentale della cultura di un popolo, promotore del *brand* di un luogo ed è strategico per gli equilibri e le economie locali e globali. L'importanza di tale fenomeno, specialmente nella sua dimensione di sostenibile, è stata riconosciuta dall'ONU nel 2017, dichiarandolo l'Anno Internazionale del Turismo Sostenibile. Il turismo sostenibile si ritrova trasversalmente nelle definizioni dei 17 obiettivi di Agenda 2030 (UN, 2015) ed in particolare è legato ai goals n. 8, 12 e 14.

In sintesi essi propongono, per il raggiungimento della sostenibilità, di elaborare e attuare politiche per promuovere, entro il 2030, il Turismo in parola attraverso la creazione di *green jobs*, la promozione della cultura e dei prodotti locali, e opportunità di un lavoro equo e dignitoso e di un'economia giusta per buona parte delle popolazioni, alcune delle quali non riescono a sconfiggere la povertà e a riscattarsi umanamente. Si tratta, come esplicita il goal 8, di promuovere una crescita economica duratura ed inclusiva. Il goal 12 afferma la necessità di garantire modelli per un'offerta e produzione/consumo che siano sostenibili, monitorando, con strumenti adeguati, gli impatti di sviluppo sostenibile. Con il goal 14 si evidenzia, altresì, l'importanza di salvaguardare e utilizzare, anche attraverso imprese turistiche sostenibili, in modo durevole gli oceani, i mari e le loro risorse, come

affermato anche durante la COP 23 a Bonn di cui le isole Fiji assunsero la presidenza[1].

Il turismo è strategico per promuovere lo sviluppo dei territori, ma anche per "far crescere una migliore comprensione fra le comunità, aiutandole ad accrescere la consapevolezza della ricchezza e dei valori culturali che ne caratterizzano l'identità. È questo un modo per rafforzare la pace nel mondo e promuovere giustizia.

2. Il Turismo al tempo della transizione ecologica

Dopo l'immobilismo pandemico, i principali Osservatori sul turismo (BIT, ENIT, ISTAT, UNWTO e Banca d'Italia) stanno riportando dati incoraggianti su una ripresa, anche in Italia, del settore e mostrano come le scelte dei viaggiatori siano sempre più consapevoli ed attente verso la sostenibilità e le esperienze autentiche per star bene in un contesto significativo, attraverso attività *open air* (es.: *glamping*, *bouldering* , *free-climbing*, *aerial yoga*), che permettano una sintonia profonda tra mente e corpo, ma anche con l'ambiente e le comunità ospitanti (BIT, 2023). Per la scelta della meta il 41% degli italiani si informa che sia sostenibile e *"Per il 48% degli italiani il turismo rappresenta un arricchimento culturale, mentre per il 44% e il 41% è una conoscenza (o esplorazione) e relax" (*UniVerde, 2022, p. 103).

Il tema della fruizione globale dell'esperienza immersiva in natura è una sensibilità che richiama l'apporto più recente in ambito sostenibile: infatti l'ecologia integrale assume la sfida della contemplazione del mondo e affida all'educazione l'azione per edificare ambienti di vita conviviali, formare all'ascolto del mondo, oltre i suoi innumerevoli disincanti, e mobilitare l'empatia come comprensione e l'altruismo per tessere comunità, legami forti e di senso (Galeri, 2022)

La transizione ecologica europea in atto, stimola il confronto scientifico-culturale che, coniugato alle *best practices* sostenibili e ai nuovi modelli lavorativi, pone al centro l'interesse per l'educabilità umana e la mobilitazione di competenze adeguate alla comprensione ed alla gestione dei territori in chiave di sviluppo turistico sostenibile (Malavasi, 2022). L'attenzione per i temi ambientali e le sollecitazioni degli ultimi decenni sulla sostenibilità, hanno favorito la presa di una coscienza ecologica che definisce il necessario paradigma alternativo su cui declinare gli stili di vita e anche il vivere il tempo della vacanza (Vischi, 2021). La sostenibilità è dunque una sfida vitale per il turismo: del resto esso trae la sua ragion d'essere ed il suo profitto da beni irriproducibili e spesso immateriali, siano essi naturali o culturali o umani (Del Chiappa, 2018).

Il turismo rappresenta oggi, nella visione globale del rilancio con il PNRR, un'occasione per innovare il paese ed edificare il cambiamento attraverso tre sostanziali assi: un'offerta turistica basata sulla sostenibilità ambientale, sull'innovazione e sulla digitalizzazione dei servizi e dell'offerta. Esso diviene strumento anche

1 https://www.cop-23.org/

per apprendere la sostenibilità i cui valori e principi si prestano per percorsi formativi (Malavasi, 2022).

3. Competenze per formare a un turismo competente e vocato al rispetto del mondo

Sostenibilità, connettività, formazione, innovazione e *marketing* locale rappresentano i principali gli ambiti tematici attraverso cui formare ad una nuova visione occupazionale del settore turistico sostenibile. Centrale risulta essere la formazione delle risorse umane che chiama in causa una progettualità educativa che abbia la sua tensione nella ricerca di modelli di sviluppo equi e una corrispondente ricerca di competenze solidali e sociali.

Pensare al turismo significa considerare l'irripetibilità della persona e del suo ambiente, entrambi edificabili attraverso il processo progettuale e formativo per innescare il riconoscimento e l'appartenenza ad un contesto sentito e vissuto come bene. Bene che è rappresentabile anche come un consumo turistico equo, sobrio, olistico e sostenibile: un turismo capace di innescare un "pensiero che ammira" e che con stupore riscopre la bellezza del contesto vitale (Mortari, 1994).

La specifica formazione richiede, attraverso performanti interventi di *reskill* e *upskill* (riqualificazione e aggiornamento delle competenze), di consolidare prassi di apprendimento efficaci e di prendere in considerazione approcci interdisciplinari ed una connessione epistemologica. Un recente studio della Commissione europea *"GreenComp. The European sustainability competence framework"* (Bianchi ed al., 2022) evidenzia un quadro europeo sulle competenze necessarie per la transizione verde, quali: il pensiero critico, l'assunzione di iniziative, il rispetto della natura e la comprensione dell'impatto che le azioni e le decisioni quotidiane di ciascuno hanno sull'ambiente e sul clima globale. Per apprendere ed implementare *competenze green* si sottolinea il valore di una "formazione attraverso i comportamenti" che permettano di incarnare i valori della sostenibilità ed agire e governare la complessità che la sostanzia.

La pedagogia è vocata, oggi con maggiore intensità, a mostrare il cambiamento, a delineare la visione del mondo, richiamando al compito di rendere lo sviluppo possibile e performante alla realizzazione personale e comunitaria, *conditio sine qua non*, per sostenere ed accogliere il futuro. La Pedagogia interconnessa alla dimensione formativa del Turismo sostenibile può incidere sulle scelte, sulle mete virtuose, sulle azioni equilibrate per sostenere e salvaguardare il pianeta. Essa può orientare l'umanità del mondo industrializzato, che ha trasformato l'uomo "da pellegrino a turista" (Bauman, 2009), a recuperare il senso del viaggio e a rifarsi "pellegrina" nel mondo: la bisaccia (del pellegrino) oggi necessaria deve contenere, come nel passato, "l'essenziale". Sfrondato dalle mille sovrastrutture che imbrigliano, l'uomo potrà ritrovare nell'essenziale il vero battito della terra e delle sue creature con cui sintonizzarsi con rispetto e progettualità. Il progetto della e per la Vita del presente per il futuro.

Bibliografia

Bauman Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma: Laterza.

Bianchi G., Pisiotis U. et al. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.

BIT (2023). *BIT 2023: i nuovi stili di viaggio spingono la ripresa del turismo*. https://bit.fieramilano.it/press/comunicati-stampa/-bit-2023—i-nuovi-stili-di-viaggio-spingono-la-ripresa-del-turi.html

Del Chiappa G. (2018). *La sostenibilità del turismo. Prospettive di analisi e casi concreti.* Milano: Franco Angeli.

Galeri P. (2022). L'impegno educativo per il territorio Sostenibilità ed ecologia integrale per un turismo sostenibile. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 69-78). Bergamo: Zeroseiup.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione*. Milano: Vita & Pensiero.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.

Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Univerde (2022). *Gli italiani, il turismo sostenibile e l'ecoturismo*. https://www.mastermeeting.it/ - Upload/magazine/database/riviste_pdf/1170/il_turismo_sostenibile_ecoturismo.pdf

Vischi A. (Ed.). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Umanizzare il lavoro per lo sviluppo integrale. Tra educazione alla cittadinanza e transizione ecologica

Teresa Giovanazzi
Assegnista di ricerca - Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it

1. Lavoro, formazione, transizione ecologica

Di fronte alle sfide poste dalla globalizzazione, in seguito ai cambiamenti economici, politici e sociali, che portano a forme di disumanizzazione del lavoro come le fragilità umane e le precarietà, la ricerca pedagogica è chiamata ad elaborare "nuovi parametri etici e professionali che, senza snaturare i valori tradizionali, da sempre guide dell'agire umano, rendano più consapevole e responsabile l'uomo nei confronti delle urgenze poste dalla società del terzo millennio" (Pagano, 2018, p. 21) nella direzione della transizione ecologica. Nel panorama nazionale, secondo i dati ISTAT, a febbraio 2023 il numero di occupati è rimasto stabile rispetto al mese di gennaio, mantenendosi superiore a 23milioni 300mila. La crescita occupazionale rispetto a febbraio 2022 (+352mila unità) ha coinvolto solamente i dipendenti permanenti, con una diminuzione del numero di dipendenti a termine e di autonomi. Rispetto a gennaio 2023, il tasso di occupazione è salito al 60,8% (+0,1 punti), mentre quello di disoccupazione e quello di inattività sono rimasti stabili rispettivamente all'8,0% e al 33,8%.

Nella quinta missione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2022) – articolata in 1. *politiche per il lavoro* 2. *infrastrutture sociali, famiglie*, *comunità e terzo settore* 3. *interventi speciali per la coesione territoriale* – centrale è la formazione per l'inclusione e la coesione che porta, di conseguenza, ad accrescere le opportunità di lavoro e a valorizzare le famiglie e i territori, potenziando reti e infrastrutture sociali per costruire comunità. Nello specifico, in tale ambito di discorso la prima componente, *politiche per il lavoro*, rilancia l'esigenza di affrontare le questioni emergenti del mercato del lavoro; migliorare le condizioni di occupabilità di giovani e donne; accrescere l'attrattività dei territori a maggior rischio di spopolamento e la consapevolezza sociale sui temi del contrasto alla criminalità organizzata. Secondo questa prospettiva, "occorre comprendere la riforma delle politiche attive e della formazione con un'organica ridefinizione degli strumenti di presa in carico dei disoccupati a partire dalla profilazione della persona, al fine di costruire percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro" (Malavasi, 2022, p. 102) per avere un mondo migliore, un'economia e un lavoro più a misura d'uomo.

La transizione ecologica implica sfide occupazionali per le quali una delle ri-

sposte sarà costituita dalla capacità di elaborare modelli e contribuire alla progettazione di percorsi formativi, affinché nessuno resti escluso. Una *formazione al* e *sul lavoro* orientata ad un progresso rivolto all'equità sociale, per la diffusione di una *cultura del lavoro* come luogo di apprendimento, mettendo ciascuno nella condizione non solo di vivere il presente, ma di anticipare il futuro per cogliere le opportunità di realizzazione personale che la contemporaneità può offrire. Costruire presupposti culturali per lo sviluppo di nuovi modi di essere e di produrre nei contesti lavorativi invita a ripensare il lavoro a partire "da una rivalutazione e valorizzazione delle risorse umane come reale centro propulsore di progresso, di emancipazione, di produttività" (Dato, 2014, p. 17).

2. Progettazione organizzativa e cultura d'impresa

La ricerca pedagogica è chiamata a riflettere su dinamiche formative e di orientamento come strumento di promozione sociale nell'ottica dell'obiettivo 8 dell'Agenda 2030 di *Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti*, congiuntamente al rispetto dei diritti dell'uomo e dei limiti del nostro Pianeta. Nuovi contesti occupazionali orientati a creare un lavoro buono e dignitoso, per promuovere lo sviluppo umano integrale, sono sollecitati ad interrogarsi sul significato del lavoro, focalizzando lo sguardo sulla progettazione organizzativa e sull'impresa, "soggetto produttore di ricchezza, ma anche punto focale della crescita del *capitale sociale* in un territorio" (Alessandrini, 2022, p. 111), come organizzazione complessa costituita da trame di saperi, relazioni, pratiche e valori educativi. "È costitutiva dell'impresa la categoria della *possibilità*, intesa come orizzonte ontologico del non definito e apertura al domani, e quella di *capacità*, per superare ostacoli e cogliere le opportunità che il contesto propone" (Vischi, 2022, p. 16). Un'impresa mirata a costruire comunità professionali, ponendo in risalto l'unicità e la dignità della persona, consapevole della forza trasformativa, e a riconoscere il valore della vita come dimensioni essenziali nel processo di civiltà e di creazione della cultura. "Una progettualità pedagogica attenta alle interconnessioni etico-economiche dell'azione organizzativa e della *governance* dello sviluppo" (Malavasi, 2020, p. 120), responsabile e sostenibile in riferimento ad una cultura d'impresa, richiede una condivisione di valori, idee come via per una cittadinanza al lavoro, espressione di libertà e strumento di partecipazione, che consente di rilanciare il soggetto nel proprio agire lavorativo.

Valorizzare l'uomo in termini di integralità antropologica e di compimento assiologico comporta "il passaggio da una formazione nel locale a una formazione nel e per il globale" (Santerini, 2010, p. 7) in nuovi spazi economici e culturali, per comprendere un mondo in continuo cambiamento e divenire consapevoli del destino comune dell'umanità per concorrere all'edificazione della società futura e ad una *nuova cultura lavorativa* attraverso inedite visioni di democrazia, di giustizia sociale, di rapporti economici nella segno della transizione ecologica. "Le nuove

dimensioni del lavoro richiedono capacità di riscrivere conoscenze e repertori di azione, di apprendere ad apprendere, di farsi autori di una pratica di autoriflessione capace di coniugare responsabilmente immaginazione e impegno, creatività e determinazione, libertà e identità" (Costa, 2016, p. 41). È diritto e dovere di ogni cittadino migliorare la propria condizione e riscoprirsi soggetto in divenire, nella prospettiva dell'educazione lungo tutto il corso della vita.

3. Lavoro, crescita umana. Uno sguardo pedagogico

Considerare il lavoro come bene essenziale, costitutivo dell'umanità, rappresenta una fonte fondamentale nel processo di costruzione dell'identità personale. "Una concreta quanto preziosa opportunità per esprimere la propria coessenziale ricchezza, per praticare originalità e iniziativa, per soddisfare il desiderio di costruire e innovare, per fare esperienza del proprio essere" (Rossi, 2012, p. 118). Il lavoro non è solamente necessità economica per la sopravvivenza, ma si connota come attività antropologicamente significativa, è anche tensione al perfezionamento di sé, intesa come scelta, progetto ed esperienza in grado di contribuire all'umanizzazione dell'esistenza (Vischi, 2020). Identificare il lavoro in un "reale modo di porsi della persona nel suo processo di piena autorealizzazione" (Bocca, 1992, p. 42) implica riconoscere le potenzialità e i talenti di ciascuno nel vivere da protagonisti la propria vita, costruendo comunità solidali per una cittadinanza che sia "di inclusione e di integrazione, di promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della comunità" (Parricchi, 2019, p. 21).

Recuperare il senso dell'umanità, attraverso uno sguardo di cura delle relazioni che struttura la nostra essenza (Mortari, 2015), verso forme di conoscenza sempre più attente allo sviluppo umano e sociale significa assumersi la responsabilità del cambiamento e dell'innovazione in un contesto socio-culturale ed economico contrassegnato dalla complessità e dall'incertezza sul futuro. Il senso del lavoro, per una società in profonda trasformazione, si riscontra nella progettazione e realizzazione di contesti occupazionali generatrici di valore sociale attraverso le potenzialità di ciascuno, nel rispetto della dignità umana, nella prospettiva del bene comune. *Umanizzare il lavoro* permette di implementare competenze per promuovere lo sviluppo integrale e contribuire ad un progresso sostenibile in chiave intra e intergenerazionale pienamente umano, ponendo al centro il benessere e la crescita di ciascuno, l'impegno solidale e la cura del creato nel segno della transizione ecologica.

Bibliografia

Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo.* Milano: FrancoAngeli.
Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro".* Milano: FrancoAngeli.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica.* Brescia: Morcelliana.
Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Vischi A. (2022). Cultura di impresa e lavoro per lo sviluppo delle risorse umane. In Id. (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (pp. 15-34). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
ONU (2015). *Agenda 2030. Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile.*
PNRR (2022). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.

Le competenze *green* degli insegnanti: promuovere l'educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria

Marta Ilardo
Ricercatrice - Università di Bologna
marta.ilardo@unibo.it

Marta Salinaro
Ricercatrice - Università di Bologna
marta.salinaro2@unibo.it

1. Introduzione

In sinergia con gli obiettivi dell'Agenda 2030 ONU per lo sviluppo sostenibile, nuovi ambiti di ricerca e applicativi transdisciplinari come la *Sustainability Science*, la *Green Science* e la *Citizen Science*, si sono mostrati sempre più utili e necessari per promuovere esperienze e iniziative innovative funzionali all'acquisizione di competenze per la transizione verde in contesti educativi formali, non-formali e informali, in particolare incoraggiando una educazione allo sviluppo sostenibile (Corres, Rieckmann, Espasa, Ruiz-Mallén, 2020; Schank, Rieckmann, 2019; Shephard, Rieckmann, Barth, 2018).

Sul piano internazionale e nazionale, le raccomandazioni della Commissione Europea del gennaio 2022 nell'ambito dell'educazione ambientale come anche la Strategia Nazionale per lo Sviluppo sostenibile, hanno sollecitato azioni e pratiche volte a sostenere gli obiettivi trasformativi proposti dall'Agenda. In particolare, con il recente quadro europeo delle competenze per la sostenibilità GreenComp (Bianchi et al., 2022) e il Piano Rigenerazione Scuola italiano, numerosi attori – tra cui in prima linea le istituzioni scolastiche – sono state chiamate all'attuazione di percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile per accompagnare gli studenti e le studentesse alla transizione ecologica e culturale.

Il presente contributo, frutto di una prima fase di lavoro all'interno del progetto di ricerca PON Green (2022-2025) dal titolo "La sfida ecologica: pratiche educative innovative" ha l'obiettivo di esplorare alcuni degli approcci pedagogici che sostengono le pratiche degli insegnanti al fine di promuovere l'educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria. Sulla base dei risultati emersi dalla rassegna della letteratura, verranno analizzate alcune aree di dibattito nazionale e internazionale sulla professionalità degli insegnanti e su come quest'ultima risulti determinante per l'implementazione e il successo di un'educazione alla sostenibilità.

2. Analisi della letteratura e le principali questioni del dibattito

Attraverso una ricerca per parole chiave svolta sui database Proquest Education Collection, Ebsco Education Source, Alma Start e Google Scholar sono state identificate 70 risorse, di cui: 37 articoli scientifici nazionali, 25 articoli scientifici internazionali e 8 rapporti istituzionali nazionali e internazionali. Gli studi più recenti esaminati mostrano un allineamento alle raccomandazioni europee, rilevando come l'educazione alla sostenibilità sia un fattore accelerante per lo sviluppo sostenibile (Bianchi, 2020), orientando l'indagine verso quelle competenze necessarie agli insegnanti e agli studenti per essere promotori di cambiamento (Morselli, Ellerani, 2021; Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022). Inoltre, diverse istituzioni si sono impegnate per includere proposte didattiche e formative legate al tema della sostenibilità nei loro curricula scolastici e professionali, sperimentando pratiche e nuove strategie operative (Buccolo, Allodola, 2021; Corres et al., 2020; Schank et al., 2019; Shephard et al., 2018). Tuttavia, la grande varietà e l'ambiguità che circonda le definizioni dei termini «sostenibilità» e «competenza» hanno sottolineato l'esigenza non solo di comprendere quali competenze chiave di sostenibilità debbano essere apprese, ma anche di individuare quali processi di apprendimento e pratiche di insegnamento possano favorire cambiamenti significativi nei valori, negli atteggiamenti, nelle convinzioni orientandoli alla sostenibilità. In questa direzione, molti studi stanno tentando di rispondere alle istanze promosse dalla commissione europea avviando un'esplorazione delle competenze chiave che gli insegnanti di scuola secondaria hanno bisogno di acquisire per diventare agenti di cambiamento (Morselli, Ellerani, 2021).

Su questo tema emergono tre principali questioni in cui il dibattito va a focalizzarsi. Il primo filone mira a individuare quali competenze sia necessario promuovere mediante pratiche di educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria (Bianchi et al., 2022). Il secondo tema, collegandosi al primo, cerca di individuare se e quali valori possano essere promotori di tali competenze e come possano o meno incentivare lo sviluppo delle stesse (Rychen, Salganik, 2003; Calvano, 2020). Infine, una terza dimensione ha l'obiettivo di interrogare le pratiche e le strategie di insegnamento, come anche il ruolo assunto dall'insegnante di scuola secondaria nel favorire l'acquisizione di competenze di cittadinanza degli studenti e delle studentesse (Corres et al., 2020; Alessandrini, 2020).

3. Temi, pratiche e approcci pedagogici

In generale, si rileva un'eterogeneità di temi, pratiche e approcci pedagogici sia nella letteratura internazionale che in quella nazionale. In questo paragrafo vengono presentati alcuni focus di attenzione che emergono con maggiore frequenza all'interno degli articoli e dei report analizzati.

In modo particolare, il dibattito fa riferimento alla dimensione valoriale ed emozionale connessa ai temi dell'educazione alla sostenibilità che richiede di pun-

tualizzare il ruolo dell'educatore e dell'insegnante sul campo. A tal proposito, alcuni autori stanno investigando l'impatto emotivo nella gestione dei cambiamenti complessi, con una particolare attenzione rivolta al fenomeno dilagante del C*limate Anxiety* (Clayton, 2020; Panu, 2020; Crandon, Scott, Charlson, Thomas, 2022), ossia all'esperienza di ansia vissuta relativamente alla crisi ambientale e al cambiamento climatico. In merito a questa questione, Hicks e Bord (2001) avevano già messo a fuoco il delicato ruolo degli educatori nel confronto con una forma di "ottimismo irrealistico" sul mondo, di fronte al quale il compito pedagogico si definisce problematico, poiché volto a rendere visibile gli esiti più drammatici della crisi ambientale. Studi più recenti, invece, considerano il fenomeno del C*limate Anxiety* come una reazione comprensibile all'entità dei problemi ambientali che ci circondano, ed enfatizzano le sue possibilità trasformative in risorsa qualora un soggetto rintracci tempo e spazio per affrontare le proprie emozioni e attività costruttive per contribuire a mitigare il cambiamento climatico (Clayton, 2020; Panu, 2020; Crandon et al., 2022). Tale ambito di discussione, mettendo a fuoco la complessità dell'insegnamento attorno ai temi della sostenibilità globale, sembra favorire la la pianificazione di curriculum e percorsi multi-disciplinari, stimolando una riflessione critica attorno alle pratiche e alle competenze cognitive-emozionali degli insegnanti, ancora troppo poco collegate all'educazione alla sostenibilità (Leichenko, O'Brien, 2019; Wamsler, Brink, 2018). Un ulteriore spunto di riflessione significativo mette in risalto l'importanza di contestualizzare le questioni di sostenibilità globale in termini storici e geo-politici, spostando così l'attenzione dall'isolata e auspicata acquisizione di abilità, alla qualità eminentemente politica della questione. Esemplificative di tale sforzo, emergono alcune ricerche orientate a tematizzare il legame tra la politica e l'educazione nella pratica dell'educazione alla sostenibilità (Van Poecka, Östmanb, 2019). Gli autori si concentrano in particolare sulle pratiche di insegnamento (interventi pratici e conversazionali in classe) di educatori e insegnanti e su ciò che esse comportano in vista della creazione di uno spazio politico per la condivisione e co-costruzione di significati attorno alla sostenibilità.

Al fianco di questi macro temi, si apre infine il ragionamento sulle modalità e gli approcci educativi che possono incentivare lo sviluppo di competenze anche – e soprattutto – in questi precisi ambiti riflessivo-operativi. Da questa prima analisi, la letteratura appare oggi orientata a sostenere che il Transformative Learning (Mezirow, 1978; Scarff Seatter, Ceulemans, Lozano, 2014) sia uno degli approcci più rispondenti all'acquisizione delle competenze in materia di sostenibilità. Un ulteriore approccio ricorrente in letteratura è il Mindfullness-based approach (Leichenko, O'Brien, 2020; Stanszus et. al. 2017; Frank, Sundermann, Fischer, 2019; Wamsler, 2018) che riconsidera la sfera emotiva come una componente importante dei processi di apprendimento in materia di sostenibilità. Sebbene gli approcci didattici contemplativi basati sulla mindfulness siano sempre più accolti in ambito scolastico, è ancora poco riconosciuto da parte degli studiosi il loro potenziale per l'educazione alla sostenibilità (Frank et al., 2019; Wamsler et al., 2018).

Bibliografia

Alessandrini G. (2020). Nuove sfide e prospettive della formazione degli insegnanti nel contesto dell'Agenda 2030. In P. Mulè, C. De Luca, A. M. Notti (Eds.), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 99-112). Roma: Armando.

Bianchi G. (2020). *Sustainability competences. A systematic literature review*, EUR 30555 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022), GreenComp The European sustainability competence framework. In Punie Y., Bacigalupo M. (Eds.), *EUR 30955 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Buccolo M., Allodola V.F. (2021). Formarsi alla "cura": la costruzione dell'epistemologia nelle professioni educative. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 39-53.

Calvano G. (2020). La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la "nuova" Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *12*(20), 247-268.

Clayton S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of anxiety disorders*, 74, 102-263.

Corres A., Rieckmann M., Espasa A., Ruiz-Mallén I. (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks. *Sustainability*, *12*(23), 98-58.

Crandon T.J., Scott J.G., Charlson F.J., Thomas H.J. (2022). A social–ecological perspective on climate anxiety in children and adolescents. *Nature Climate Change*, *12*(2), 123-131.

David H., Andy B. (2001). Learning about Global Issues: Why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*, *7*(4), 413-425.

Frank P., Sundermann A., Fischer D. (2019). How mindfulness training cultivates introspection and competence development for sustainable consumption. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(6), 1002-1021.

Leichenko R., O'Brien K. (2020). Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach. *Anthropocene*, 30, 100-241.

Mezirow J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, *28*(2), 100-110.

Morselli D., Ellerani P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento*, *19*(1), 84-97.

Panu P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, *12*(19), 78-36.

Rychen D.S., Salganik L.H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen (DE): Hogrefe Publishing GmbH.

Scarff Seatter C., Ceulemans K., Lozano R. (2014). The paradox of pedagogy: Education for sustainable development and transformative learning. *Proceedings 17th European Roundtable on Sustainable Consumption and Production*, 305-324.

Schank C., Rieckmann M. (2019). Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. *Journal of Education for Sustainable Development*, *13*(1), 67-91.

Shephard K., Rieckmann M., Barth M. (2018). Seeking sustainability competence and capability in the ESD and HESD literature: An international philosophical hermeneutic analysis. *Environmental Education Research*, *25*(4), 532-547.

Stanszus L., Fischer D., Böhme T., Frank P., Fritzsche J., Geiger S., Schrader U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *19*(1), 5-21.

Van Poeck K., Östman L. (2021). Learning to find a way out of non-sustainable systems. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 39, 155-172.

Wamsler C. (2018). Mind the gap: The role of mindfulness in adapting to increasing risk and climate change. *Sustainability Science*, 13, 1121-1135.

Wamsler C., Brink E. (2018). Mindsets for sustainability: Exploring the link between mindfulness and sustainable climate adaptation. *Ecological Economics*, 151, 55-61.

Il ruolo dell'Università per la transizione ecologica nelle aziende

Rita Locatelli
Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
rita.locatelli@unicatt.it

1. Introduzione

La transizione ecologica richiede un cambiamento di paradigma nel modo in cui sono concepiti e organizzati non solo i sistemi economici e produttivi, ma anche quelli educativi e formativi. Come sottolineato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), il successo nella transizione verso un'economia a basso impatto ambientale sarà possibile solo se verranno introdotte azioni e politiche volte alla formazione e riqualificazione del capitale umano e del capitale sociale (OCSE, 2021; OCSE/Cedefop, 2014). In questa prospettiva, il *Green Deal* europeo richiama la fondamentale importanza della riqualificazione e del miglioramento delle competenze al fine di cogliere i benefici della transizione verde e rendere l'economia e la società europea più equa, resiliente e sostenibile per le generazioni future (European Commission, 2022). Lo scenario determinatosi negli ultimi anni, e ancor più con la pandemia da Covid-19, mostra come perseguire lo sviluppo sostenibile e un'economia green e circolare sia ormai inimmaginabile senza il coinvolgimento delle imprese e la formazione delle risorse umane. La sostenibilità deve essere integrata nel modello di business, affinché possa dare risposte alle diverse problematiche economiche, sociali e ambientali in un'ottica di resilienza, sviluppando la capacità delle imprese di reagire positivamente a circostanze inaspettate o shock, come la crisi di approvvigionamento delle materie prime o gli effetti della pandemia che stiamo ancora vivendo (Unioncamere e ANPAL, 2021).

Investire sul capitale umano o sociale implica promuovere il miglioramento dei modelli educativi e la disseminazione di buone pratiche di apprendimento. Il ruolo cruciale dell'educazione nell'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile è altresì richiamato all'interno del target 4.7 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015). Per imprese sostenibili, green e resilienti, i green jobs rappresentano una modalità inedita di pensare la professionalità e le competenze del XXI secolo, prendendo in considerazione processi formativi e dinamiche professionali, cura educativa e sviluppo umano integrale. È quindi fondamentale che le imprese promuovano una cultura formativa nei confronti dei propri dipendenti che li aiuti a gestire al meglio i cambiamenti che derivano dalla necessaria conversione dei si-

stemi produttivi ed economici in un'ottica di sostenibilità ambientale e sociale. I saperi e le competenze verdi, connesse con la progettazione educativa relativa alla sostenibilità, sono elementi chiave per favorire la valorizzazione delle risorse umane anche nella prospettiva dei *green jobs*.

2. Il ruolo della ricerca pedagogica per lo sviluppo delle competenze *green*

La teoria e la ricerca pedagogica consentono di elaborare strumenti e prospettive che favoriscano una maggiore conoscenza e consapevolezza delle sfide poste dalla transizione verde. In particolare, l'Università ricopre un ruolo di prim'ordine nell'individuazione dei bisogni formativi relativi alle competenze green e nell'aggiornamento ed elaborazione di percorsi formativi che abbiano l'obiettivo di rinforzare queste competenze in un'ottica di *lifelong learning* (Braga, 2022). All'università è chiesto inoltre di rivedere ed implementare l'alleanza con il territorio e con le imprese per identificare bisogni formativi e professionali e potenziare competenze strategiche. Come si legge nel Programma Nazionale per la Ricerca (MUR, 2020), per contribuire a una traiettoria di sviluppo caratterizzata da sostenibilità ambientale e inclusione sociale è necessario stabilire una stretta connessione tra la ricerca nel settore pubblico e in quello privato.

In questa prospettiva, l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Scienze della Formazione) ha attivato un progetto di ricerca in partenariato con Fonderia di Torbole S.r.l., un'impresa bresciana particolarmente attenta alla sostenibilità ambientale, attraverso il quale si intende contribuire all'identificazione delle competenze *green* atte a favorire la transizione ecologica. Il progetto si pone in linea con l'obiettivo generale del PNR di incrementare il livello di resilienza delle imprese affinché possano adattarsi alle mutevoli situazioni associate alla continua evoluzione degli scenari tecnologici, economici e di mercato, di reagire a shock endogeni ed esogeni dovuti a eventi imprevisti più o meno impattanti e coglierne le opportunità associate (MUR, 2020).

Nello specifico, la ricerca si pone l'obiettivo di individuare gli elementi fondamentali e generalizzabili di percorsi formativi che agevolino le imprese nella transizione verde attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze *green*, che permettano loro di potenziare la capacità, di rimanere operative a fronte di eventi di crisi ambientale e di recuperare la capacità operativa a seguito di interruzioni inattese. La centralità della persona (*human-centric innovation*) e cio che caratterizza lo sviluppo del potenziale trasformativo dell'innovazione attraverso l'introduzione nell'impresa di nuovi elementi necessari ad innescare cambiamenti positivi e duraturi (Cedefop et al., 2022).

Gli obiettivi specifici del progetto riguardano la messa a punto di programmi formativi utili a generare *best practices* formative replicabili in diversi contesti e l'elaborazione di linee guida per l'inserimento delle competenze *green* all'interno della programmazione formativa delle imprese.

3. Il progetto di ricerca-azione con Fonderia di Torbole S.r.l.: fasi iniziali e prospettive future

Il progetto di ricerca adotta un approccio di ricerca-azione integrando l'analisi teorica con la pratica educativa e prevede l'utilizzo di strumenti sia qualitativi (focus-group, interviste strutturate e semi-strutturate) sia quantitativi (questionari, studi in estensione). L'obiettivo è di individuare elementi fondamentali e generalizzabili per realizzare percorsi formativi che agevolino le imprese nella transizione verde attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze *green*.

Il progetto di ricerca si articola in diverse fasi che, ad oggi, hanno riguardato principalmente l'analisi documentale e l'acquisizione di elementi e informazioni di base sul tema dello sviluppo delle competenze in un'ottica di sostenibilità e transizione verde. In accordo con l'azienda, a ciò è seguita un'analisi più approfondita delle attività aziendali collegate alle competenze *green* da rafforzare attraverso la realizzazione dei percorsi formativi sul tema della transizione verde. Capitalizzando la possibilità dell'azienda di usufruire di un pacchetto di corsi di formazione sul tema dell'economia circolare finanziati dal fondo di settore, FondImpresa, è stato somministrato un questionario di indagine ex-ante, riproposto anche nella fase ex-post, per misurare l'efficacia della formazione erogata in termini di comprensione e percezione sulla rilevanza e sul possesso di queste competenze. L'analisi dei dati rilevati dai questionari, tutt'ora in fase di elaborazione, sarà necessaria per comprendere l'impatto della formazione sullo sviluppo delle competenze *green*, anche al fine di individuare ulteriori gap formativi che si intenderanno colmare nel futuro.

Nelle prossime fasi si prevede l'implementazione di un'indagine più qualitativa attraverso l'organizzazione di alcuni focus group con i partecipanti ai diversi corsi formativi ma anche con un campione di dipendenti che invece non sono stati coinvolti e che avranno come oggetto di discussione: la consapevolezza delle pratiche di sostenibilità portate avanti dall'azienda in diversi settori; il ruolo della formazione nella promozione di pratiche di sostenibilità e nella promozione di una cultura di impresa sostenibile; il contributo personale e professionale alla realizzazione di una cultura di impresa sensibile rispetto alla sostenibilità e alla transizione verde.

I risultati della ricerca saranno di diversa natura, sia formativi sia scientifici: formativi perché riguarderanno lo sviluppo di capacità e l'acquisizione di conoscenze attraverso la formazione erogata in azienda; e allo stesso tempo scientifici perché avranno come obiettivo la migliore comprensione delle sfide relative alla sostenibilità e alla transizione verde con particolare riferimento all'ambito pedagogico. Considerato il ruolo fondamentale della ricerca pedagogica nella comprensione e sviluppo delle competenze *green*, il progetto di ricerca ha altresì l'obiettivo di promuovere la transizione verde grazie alla collaborazione tra le università e il mondo del lavoro.

Bibliografia

Braga C. (2022). Educazione alla sostenibilità per, con e nelle imprese. In R.C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 45- 61). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Cedefop et al. (2022). *Work-based learning and the green transition*. Lussemburgo: Publications Office.

European Commission-Joint Research Centre (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework.* Publications Office of the European Union.

Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2020). *Programma nazionale per la ricerca 2021-2027*. Roma: MUR.

OCSE (2021). *The inequalities-environment nexus: towards a people-centred green transition.* OECD Green Growth Papers, No 2021/01.

OCSE/Cedefop (2014). *Greener Skills and Jobs.* OECD Green Growth Studies, Paris: OECD Publishing.

Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU.

Unioncamere e ANPAL (2021). *Le competenze green. Analisi della domanda di competenze legate alla Green Economy nelle imprese, indagine 2021*. Roma: Unioncamere.

"Disporsi" alla sostenibilità: implicazioni e istanze per l'educazione degli adulti tra saperi, competenze e stili di vita

Elena Marescotti
Professoressa Associata - Università degli Studi di Ferrara
elena.marescotti@unife.it

1. Premessa

Seppure nel titolo del panel non vi sia un palese riferimento *all'educazione degli adulti*, ho creduto fosse legittimo considerarlo pertinente, ancorché implicito, assumendo non solo il *lavoro* ma, più in generale ancora, la stessa istanza della *sostenibilità* come un compito, una prerogativa, una responsabilità precipuamente adulta. In questo senso, volendo quindi chiamare in causa gli ambiti disciplinari – non per delimitare confini ma, al contrario, per evidenziare la trasversalità del tema e quindi la necessità di raccordi interdisciplinari – mi pare che l'Educazione degli adulti possa trovare in questa circostanza un'interessante occasione per mettere a punto i suoi costrutti fondanti in modo più nitido e complesso al tempo stesso e, soprattutto, per contribuire a delineare il *quid* educativo che la nozione stessa di sostenibilità implica e sollecita.

Pertanto, presenterò, senza nessuna pretesa di esaustività, una breve riflessione e qualche spunto che ritengo significativo per capire cosa sono le competenze per la transizione verde e la sostenibilità e, di qui, per individuare le condizioni e gli strumenti per un'educazione degli adulti, appunto, che ne tenga conto in maniera non accidentale o opzionale, ma sostanziale.

2. Le competenze per la transizione verde e la sostenibilità

Le *green skills* sono sempre più evocate nei documenti programmatici e di orientamento per le politiche formative di respiro nazionale e sovranazionale, ma, a dire il vero, non ancora del tutto ben definite.

Mi limito qui ad una recente schematizzazione che credo sia utile per comprendere come, per un verso, non si possa prescindere dal connotare tali competenze in relazione alle prospettive di interesse indicate come prioritarie. Da una parte, i "lavori verdi" richiedono *capacità specifiche* (quali: *business skills, data analysis, environmental and ecosystem management, ICT skills, research skills*, solo per ricordarne alcune); per altro verso una più comprensiva "trasformazione", e quindi "transizione verde", che impatta svariati contesti e processi della nostra esistenza individuale e collettiva e, quindi, del nostro funzionamento sociale, richiede *ca-*

pacità trasversali (come: *collective action, interrelational thinking, reflexivity, working within complexity* ecc.). Nell'intersezione tra questi ambiti, si collocano infine le *capacità generali* (*adaptability, coping with emotion, emphaty, growt mindset, leadership, negotiation* ecc.) (Kwauk, Casey, 2022, p. 4).

Ed è proprio questa intersezione che evidenzia la promozione e, in particolare, la formazione di quelle competenze per la sostenibilità che attengono alla persona e al cittadino in quanto tali, ancor prima che al lavoratore e alle sue specificità: sono *capacità generali* ovvero di nessun ambito in particolare perché di tutti gli ambiti.

3. La *New European Agenda for Adult Learning* (NEAAL 2030)

C'è un documento che si inscrive nell'alveo degli orientamenti per le politiche europee dell'Educazione degli adulti (Consiglio dell'Unione Europea, 2021) che credo valga la pena considerare a questo proposito per evidenziarne almeno tre punti: 1) il richiamo alla transizione verde è presente nell'incipit stesso del documento e, poi, viene ripreso come settore prioritario; 2) presenta diversi riferimenti a quelle competenze "generali" cui si accennava: segnatamente, si parla di *consapevolezza ambientale*, di *atteggiamenti in materia di ambiente*, di *mentalità adeguata* (espressioni ampie e finanche generiche, che richiederebbero più precise declinazioni); 3) delle *green skills* viene data una definizione molto veloce e anche assai riduttiva: sono quelle competenze "necessarie in un'economia e in una società a basse emissioni di carbonio". Più che una definizione, si tratta di una sintesi sicuramente suggestiva, ma che ci porta a dover andare più in profondità per esplicitare quali sono i connotati di queste competenze, a cosa si richiamano, quali conoscenze e condotte presuppongono.

4. Le *Green Life Skills*

Ecco, allora, che diventa cruciale riflettere su competenze cognitive e personali-sociali di ampio spettro, per una *esistenza verde*, slegate dalla sostenibilità come "contenuto" e agganciate, piuttosto, alla possibilità/disposizione di ricercare, elaborare, condividere, trasformare, ipotizzare, significare i più disparati "contenuti" riconducibili alla sostenibilità come costrutto paradigmatico. Si tratta, del resto, di quelle caratteristiche il cui progressivo sviluppo è un tutt'uno con una graduale e sempre aperta assunzione di *maturità* che – di qui la sfida educativa – deve farsi atto concreto nelle scelte operate e nei comportamenti agiti (Marescotti, 2022). È un'impostazione, questa, che porta l'Educazione degli adulti ad interrogarsi sulle condizioni, sui pensieri e sulle azioni che possono qualificare la *disposizione*, individuale e sociale, alla sostenibilità come modo di essere, ovvero come stile di vita profondo e permanente.

Nei costrutti di *sapienza* e *saggezza*, ad esempio, possono essere individuate

due valide indicazioni per la strutturazione di percorsi formativi: certamente sono due costrutti di alta cifra ideale, ma credo anche prescrittivi per l'individuazione dei contenuti e dei metodi della formazione, giacché implicano un corpus di conoscenze di livello e una direzione di senso per l'uso di tale conoscenze che hanno bisogno che sia data attenzione alla formazione *esistenziale* delle persone (l'asse valoriale, lo stile di vita globalmente inteso, gli orientamenti decisionali).

5. Educarsi come "disporsi a…"

Di proposito, allora, per l'interessante alone semantico che contraddistingue il termine *disposizione*, ho scelto per il titolo di questo mio contributo l'espressione "disporsi alla sostenibilità", con esplicito riguardo per l'impegno, l'adesione e la preparazione che l'atto del disporsi richiede, ma anche per l'affinità che presenta con l'idea stessa di *disponibilità* e, ancora, con un richiamo alla *prescrittività*, all'*intenzionalità* e, non ultimo, all'*attitudine*.

Credo che da ciò derivi per buona parte l'*efficacia reale* dei percorsi di formazione intitolati alla sostenibilità, poiché si va a coinvolgere quanto sta a monte rispetto alle condotte, ovvero il modo di rappresentarsi e di considerarsi in un ecosistema come agente estremamente influente e portatore di responsabilità. Tale dimensione della formazione certamente ha bisogno di contenuti, ma – è oltremodo evidente – li travalica e chiama in causa questioni di metodo e di approccio che diventano sostanziali. Basti qui un veloce riferimento alle strategie dell'*apprendimento narrativo* e dell'*apprendimento trasformativo*, nelle quali è particolarmente evidente l'impatto che si verifica sul piano della percezione e della significazione di sé, delle modalità di relazione interpersonali e ambientali in senso lato, della continua ri-costruzione e ri-appropriazione di un progetto o comunque di una traiettoria di vita che inevitabilmente si riverbera nelle piccole-grandi decisioni del quotidiano.

6. Conclusioni

Una sollecitazione interessante proviene da un saggio di Laura Conti (1921-1993) – un nome noto dell'ambientalismo italiano, per la sua attività di studio e di militanza – insisteva sull'interconnessione tra capitale, lavoro e ambiente, tanto da intitolare così un suo saggio volto a spiegare che cos'è la scienza ecologica. Nel prologo si sostiene che è necessario "un intervento consapevole e deliberato, cioè politico, a correggere quel che nell'economia c'è di non consapevole, di non deliberato, cioè di 'meccanismo'". Se è vero, infatti, che per "degradare l'ambiente… è bastato un cieco meccanismo", per "ricostruire l'ambiente occorre una volontà. Una volontà basata sulle conoscenze scientifiche, e capace di esprimersi in atti politici ben determinati" (Conti, 1977, pp. 9-10).

Nel passaggio dal *meccanismo* (sempre più spesso anche colpevolmente e cal-

colatamente "inconsapevole" della scienza ecologica) alla *volontà* trova spazio d'azione il processo educativo, e questo richiamo forte, inderogabile, alla dimensione politica mi pare davvero un tutt'uno con le istanze tipiche dell'Educazione degli adulti. Non è un caso che la stessa Conti avesse collaborato ad una ricerca sulla società italiana in trasformazione che individuava nell'educazione degli adulti una chiave di volta (Bauer, 1964).

Per concludere, allora, ritengo che il compito della comunità di ricerca pedagogica sia quello di assumere la sostenibilità come ri-proposta di un nodo particolarmente significativo, e identitario per tutta l'educazione e per quella degli adulti in particolare, ovvero quello del rapporto tra educazione, scienza e politica, e da qui trarre indicazione per le competenze da sviluppare.

Bibliografia

Bauer R. (Ed.). (1964*). L'educazione degli adulti. 13° ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.

Conti L. (1977). *Che cos'è l'Ecologia. Capitale, lavoro e ambiente*. Milano: Mazzotta.

Kwauk C.T., Casey O.M. (2022). A green skills framework for climate action, climate empowerment, and climate justice. *Development Policy Review*, 40*,* 1-19.

Marescotti E. (2022). Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 23, 128-144.

Marescotti E. (2022). Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica. *Pedagogia e Vita*, 1, 41-51.

Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*.

Imprese *benefit* e giovani. Una lettura educativa per umanizzare il futuro

Valentina Meneghel
PhD Student presso l'Alta Scuola per l'Ambiente - Università Cattolica del Sacro Cuore
valentina.meneghel@unicatt.it

La riflessione pedagogica, aprendosi ad un fecondo dialogo con l'economia (Rossi, 2011), è chiamata a riflettere circa le forme organizzative e i processi formativi che possano costituire autentiche possibilità educative, "inattuali" rispetto a modelli massificati ed omologanti (Malavasi, 2007, 2020). Il sesto rapporto dell'UNEP denominato "*Healthy Planet, Healthy People"* evidenzia la necessità di imboccare la via dello sviluppo sostenibile, non misconoscendo le responsabilità, tanto dei *leader* economici e politici, quanto dei *decision maker,* di superare modelli obsoleti di produzione e sviluppo. Gli scopi perpetuati nell'impronta efficientista della tecnocrazia (Francesco, 2015) palesano un danno planetario che si misura con i limiti naturali e invalicabili della Terra. Mancare alle attese di un futuro sostenibile significherebbe ripiegarsi su un modello di sviluppo *self interest* che alimenta e aggrava la minaccia di estinzione del genere umano.

Il presente contributo muove dall'ipotesi di ricerca considerante il modello d'*Impresa Benefit*[1] come un innovativo contesto occupazionale rispondente alle aspettative e ai bisogni dei giovani. Il modello in questione prefigura un nuovo paradigma d'impresa che assume la natura onnicomprensiva della sostenibilità nel superamento dicotomico *for profit* e *no profit* contemplando la creazione di valore condiviso non soltanto nella produzione di profitto, ma altresì nella capacità di generare un effettivo contributo al *bene comune* (Maritain, 1962). Lo studio ha inteso ricercare possibili congruenze fra i risultati ottenuti da un'indagine esplorativa e documentale di casi di *Imprese Benefit* e da un questionario dal titolo *"Giovani, sviluppo umano e formazione per l'ecologia integrale",* di cui si è considerato uno specifico *item* di domande, aperte e chiuse, volte a comprendere le aspettative dei giovani in ordine al lavoro del futuro. Il questionario si situa nel quadro di uno studio della cultura giovanile in una fase di candidatura degli studenti al *Villaggio per la Terra 2.0,* un percorso formativo di Terza Missione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che ha offerto ai giovani l'opportunità di approfondire lo studio dell'*Agenda ONU 2030* per promuoverne gli obiettivi in ordine alla manifestazione promossa da *Earth Day Italia*[2]. Il campione della ricerca è dunque

1 Cfr. Legge 28 dicembre 2015, n. 208, Commi 376-384.
2 Earth Day Italia e la sede italiana ed europea dell'Earth Day Network di Washington, l'ONG internazionale che promuove la Giornata Mondiale della Terra delle Nazioni Unite.

rappresentato da giovani iscritti ad un corso di laurea dell'Ateneo Cattolico, dichiaratisi sensibili alle tematiche della sostenibilità e candidatisi alla suddetta esperienza negli anni 2021 e 2022. Per desumere un'interpretazione ponderata della parola dei giovani, il medesimo item di domande è stato somministrato ad un ulteriore campione d'indagine rappresentato da giovani dichiaratisi poco o nulla sensibili alle tematiche della sostenibilità e non iscritti ad un percorso universitario. *Lungi* dal considerare tali variabili delle discriminanti con valore assoluto, la comparazione emersa dalla duplice raccolta dati ha permesso un confronto foriero di sollecitazioni formative, qui richiamate in sintesi. Dapprima, urge premettere che, esclusa la pretesa di assurgere a generalizzazioni (Trinchero, 2002), l'interpretazione dei risultati si è valsa di una prospettiva *mixed-methods* (Trinchero, Robasto, 2019) funzionale ad una integrazione dei dati quantitativi e qualitativi.

Stante l'osservazione dei dati si rileva che la sensibilità aziendale alla sostenibilità rappresenta una ricorsiva aspettativa per tutti i giovani rispondenti ai questionari. Dai risultati rinvenuti si rileva come a determinare le risposte degli intervistati siano state scelte correlate alla *cultura d'impresa* e, soltanto in secondaria istanza, ai *benefit* che questa è in grado di erogare (vettura aziendale, buoni spesa etc.). In altre parole, per i giovani in questione, ammessa e auspicata l'opportunità di una possibile scelta occupazionale, a fare la differenza saranno i valori della *cultura organizzativa* di un'impresa, ascrivibili ai piani di *diversity management, employee engagement* (Cardone, 2018). Emerge, dunque, una potenziale istanza di bilanciamento fra gli *asset* di impresa considerati tangibili, annessi alla retribuzione, e quelli considerati intangibili, in cui è possibile rintracciarvi, spiega Dato (2009), "un intangibile pedagogico che, lungi dall'essere eminentemente legato alla formazione come istruzione e aggiornamento, rappresenta la crescita di una organizzazione in termini qualitativi di sviluppo delle risorse umane, della relazione con l'esterno e delle proprie strutture organizzative" (p. 75).

La tendenza a privilegiare dimensioni "altre" del lavoro, travalicanti il mero sostentamento, è altresì confermata dal fenomeno delle "Grandi dimissioni" che sollecita le imprese ad una convergenza delle finalità economiche con quelle sociali (Vischi, 2019). Non eludendo dalla complessità del fenomeno, seppur, da un lato, il Rapporto CNEL (2022) asserisce che "l'aumento delle dimissioni volontarie non sembra […] essere supportato dalle statistiche" e ne ascrive le cause a "dimissioni rinviate in precedenza, per via del congelamento del mercato del lavoro nel periodo della pandemia" (p. 62); dall'altro, un'analisi condotta dall'*Harvard Business Review* ravvede fra le differenti cause della *"Great Resignement"* una *diffusa "riconsiderazione" del ruolo del lavoro* a seguito dell'impatto psicologico provocato dalla pandemia da Coronavirus Sars-Cov-2 (Cook, 2021). Ciò suffraga il bisogno di riconoscere una dimensione intangibile del lavoro che guarda al benessere organizzativo (Dato, Cardone, 2018) e considera la relazione non un orpello o un momento accessorio dell'esistenza ma consustanziale anche nel contesto lavorativo (d'Aniello, 2018). In questa cornice, l'assetto organizzativo che fra un ventaglio di ipotesi accomuna le risposte di entrambi i gruppi dei giovani coincide con la *flessibilità oraria*. Tale scelta riconferma l'emergere di un'aspirazione ad un nuovo

modello di lavoro che "guarda con occhi diversi anche le categorie del tempo e dello spazio" (Gabrielli, 2021, p. 10). Già Rifkin poneva l'accento sul rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero, richiamando il pensiero di Masuda, fautore giapponese della rivoluzione informatica (Masuda, 1981), che vedeva "la transizione dai valori materiali ai valori temporali come un punto di svolta nell'evoluzione della specie" (Rifkin, 1995, p. 354).

Ebbene, le dimensioni prescelte dai giovani intervistati rivelano potenziali congruenze con il modello di *Impresa Benefit*. D'altra parte, l'ordinamento giuridico disciplina che la valutazione di impatto[3], a cui è soggetta tale impresa, non dovrà riferirsi soltanto agli "*standard"* ma altresì alle "*aree"*. Considerata l'area *"lavoratori",* le *relazioni* trovano chiara esplicitazione non soltanto "in termini di retribuzioni e *benefit*" ma altresì come "formazione e opportunità di crescita personale, qualità dell'ambiente di lavoro […]" (Comma 378), ne deriva un *"vincolo di missione"* che determina l'assunzione di comportamenti ad alto valore sociale (Castellani, De Rossi, Rampa, 2016). Il modello in questione apre dunque ad un nuovo finalismo d'impresa capace di far compenetrare nel segno della generatività (Mannese, 2019) dimensioni quantitative e qualitative, potendo così delinearsi come uno scenario culturale in cui le aspettative giovanili potrebbero trovare risposte potenziali a bisogni emergenti. Restano tuttavia aperte alcune questioni, in *primis* la necessità di familiarizzare i giovani a modelli di lavoro sostenibili. Considerati gli attuali tassi di dispersione scolastica, predittivi dei Neet (AGIA, 2022), per diversi giovani v'è il rischio di incontrare con minore probabilità esperienze virtuose di lavoro. Ciò chiama in causa la significatività di un'*educazione economica* (Parricchi, 2019) che dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita possa orientare a lavori dignitosi e a consumi sostenibili contribuendo ad una sostanziale transizione culturale ed ecologica. In secondo luogo, la necessità di affrancare il *change management* da processi verticistici affinché la *cultura d'impresa Benefit* possa dare luogo *dal basso* ad un *orizzonte di senso* vivificante e accomunante la rete sociale che tiene in vita l'organizzazione stessa come *comunità di pratica* (Wenger, 2006).

La mobilitazione delle energie giovanili rappresenta una sfida educativa ineludibile per ripensare il futuro, a cui è possibile ascrivere la ricerca di una nuova fenomenologia d'impresa che debba tradursi come impegno pedagogico per l'*emancipazione della condizione umana*, punto di incontro dei sistemi educativo, economico e politico.

3 In ordine al perseguimento del beneficio comune le Società Benefit sono tenute a redigere una *relazione annuale* che include una *valutazione di impatto* inerente alle aree: governo d'impresa, lavoratori, altri portatori d'interesse e ambiente.

Bibliografia

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*.

Cardone S. (2018). Nuovi modelli di formazione e sviluppo delle risorse umane. Promuovere il benessere organizzativo investendo in *care*, *engagement* e *diversity*. In D. Dato, S. Cardone (Eds.), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro* (pp. 39-64). Milano: FrancoAngeli.

Castellani G., De Rossi D., Rampa A. (Eds.). (2016). *Le Società Benefit. La nuova prospettiva di una Corporate Social Responsibility con Commitment*. Retrieved March 15, 2023, https://www.fondazionetelos.it/ricerca-scientifica/pubblicazioni.

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (2022). *XXIV Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva*.

Cook I. (2021). Who Is Driving the Great Resignation? *Harvard Business Review. Human resource management*, 1-6.

d'Aniello F. (2018). Lavoro e relazione di dono. *MeTis Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8, 44-67.

Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti.* Milano: FrancoAngeli.

Dato D., Cardone S. (Eds.). (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.

Gabrielli G. (2021). Prefazione. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli (Eds.), *Beni Relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 9-11). Milano: FrancoAngeli.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

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

Maritain J. (1962). *Umanesimo integrale*. Torino: Borla.

Masuda Y. (1981). *The information society as postindustrial society*. Bethesda MD: World Futures Society.

Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica.* Milano: FrancoAngeli.

Rifkin J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato.* Milano: Baldini&Castoldi.

Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carrocci.

Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero R., Robasto D. (Eds.). (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa.* Milano: Mondadori.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA): approccio ecosistemico e nuovi scenari pedagogici

Elena Mignosi
Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
elena.mignosi@unipa.it

Le Linee Guida Nazionali proposte dal Ministero della Salute e recepite dalla Conferenza Stato Regioni in data 25 marzo 2015, riguardanti gli Interventi Assistiti con gli Animali, delineano due nuove professioni in ambito pedagogico, quella di "responsabile di progetto" e quella di "referente di progetto". Gli interventi educativi sono, infatti, tra quelli previsti dalla normativa e richiedono una riflessione sulle conoscenze e competenze necessarie per chi è interessato a lavorare con la mediazione degli animali. In tale direzione ho attivato presso il mio Dipartimento, all'Università di Palermo, un Master annuale di 1° livello dal titolo: "Esseri Umani, Animali e Natura: Interventi Assistiti con gli Animali (IAA) e nuove prospettive ecosistemiche". Si tratta di un Master che, in generale, si prefigge di formare professionisti in grado di ideare e condurre progetti relativi alla educazione in natura, alla esplorazione e conoscenza dell'ambiente ed alla relazione con gli animali, e che riguarda un settore in notevole sviluppo in Italia e in Europa, indicato dalla Unione Europea come ambito primario di interesse tra il 2021 e il 2027 per i progetti internazionali di cooperazione e di ricerca e inseribile in molti degli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile.

Non è possibile trattare brevemente il tema del rapporto con il mondo animale, ma proverò comunque a delineare una cornice entro cui inserire il dibattito attuale.

Riflettendo sulla identità e alterità animale è necessario ampliare lo sguardo a fondamentali questioni etiche. Nella società dei consumi, gli animali sono, infatti, ridotti a merce all'interno di un sistema economico globale, e ciò è giustificato da una prospettiva antropocentrica secondo la quale chi non è umano è portatore con la sua stessa diversità di un'essenza priva di valore, quando non addirittura gravida di pericoli e minacce: in altri termini o è inferiore o è pericoloso e come tale può e deve essere trattato. Per potere comprendere l'altro da sé e per accrescere l'attitudine empatica, è importante, invece, assumere una prospettiva fenomenologica che consenta di cogliere la singolarità di ciascuno (umano e non) e di percepire la contiguità di ogni essere vivente, superando generalizzazioni e stereotipi. La costruzione di un diverso atteggiamento nei confronti degli animali, se veicolata da processi educativi che implicano la capacità di accogliere le differenze e la capacità di decentrarsi restando in dialogo con se stessi, comporta, quindi, una trasformazione più ampia e profonda della cultura e della società (Mignosi, 2022)

È possibile ritrovare nella recente zooantropologia un riferimento importante per un cambiamento di prospettiva epistemologica ed etica

1. La prospettiva zooantropologica

La zooantropologia nasce tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 del secolo scorso in USA come disciplina che analizza la relazione tra l'essere umano e le altre specie animali in tutte le sue componenti e che riflette sulle sue implicazioni, sviluppando una cornice teorica ed una metodologia di ricerca del tutto nuove. Essa si inserisce in quel percorso di studio, inaugurato dal darwinismo e proseguito nelle ricerche dell'etologia e delle neuroscienze, che ci ha avvicinato alla conoscenza dell'alterità animale e, parallelamente, alla considerazione delle interconnessioni tra tutti gli esseri viventi. Uno dei principali ambiti di interesse è quello relativo a ciò che accade nell'incontro tra esseri umani e animali; al suo interno viene introdotta l'idea di *soglia*, ossia del confine di confronto caratterizzato dalla "reciproca ospitalità". Si tratta, per l'essere umano, di una ricchissima opportunità di decentramento e di apertura, oltre ad inscriversi in una cornice etica, implicando il concetto di considerazione e di rispetto di ogni alterità (Beckoff, 2002; Rivera, 2010)

Attraverso la prospettiva zooantropologica si fa strada l'idea che la referenza animale sia indispensabile per la realizzazione dell'essere umano nella sua interezza e nella definizione stessa del concetto di umanità (Marchesini, 2005).

Così come la biologia evoluzionistica, che ha rivendicato un legame genetico e filogenetico tra esseri umani e altri animali, la zooantropologia fa riferimento ad un legame altrettanto forte, ma di tipo ontologico. Essa si avvale del contributo di diverse discipline per realizzare un quadro il più possibile coerente sulla rete di relazioni che legano la specie umana alle altre specie viventi.

È da rilevare che, nei suoi risvolti applicativi, la zooantropologia ha come obiettivo di intervento non il partner (umano o animale) preso singolarmente, ma il rapporto uomo-animale, e fa propria, quindi, una prospettiva relazionale (Merenda, 2014). Inoltre, tale rapporto viene valutato nella sua specificità, ossia proprio nella differenza rispetto al rapporto interumano.

Essere consapevoli di tale specificità è indispensabile per poter entrare in relazione, evitando possibili sentimenti di frustrazione, nonché possibili stati di stress o di vera e propria sofferenza negli animali. Parallelamente, riconoscere ciò che ci accomuna e sviluppare una attenzione verso le sensazioni e le emozioni degli animali contribuisce a sviluppare l'attenzione nei loro confronti, ci permette di sentirci interconnessi e, nello stesso tempo, relativizza la nostra tendenza antropocentrica (De Waal, 2019). Quella della zooantropologia è perciò una prospettiva che non si limita a considerare l'animale come *oggetto* al servizio dell'uomo, ma indaga sul *processo interattivo*, sulle qualità emergenti che scaturiscono dalla relazione, sulle contaminazioni e sui meticciamenti che nascono da tale incontro. L'animale diviene un "partner relazionale" in grado di *interpellare* chi interagisce

con lui in modo nuovo, facendo scoprire strade inaspettate e contribuendo quindi a modificare/trasformare uno stato originario. La relazione con gli animali è dunque fondativa per gli esseri umani e li arricchisce "contaminandoli", ma si tratta di una contaminazione a due sensi, perché, attraverso la relazione, esseri umani e animali si trasformano reciprocamente.

A proposito di questa trasformazione, è di notevole importanza il contributo che la relazione con gli animali può dare allo sviluppo dei bambini, come dimostrato anche da diverse ricerche (Bloom Pickard et al., 2013; Marchesini, 2016; Farneti, Tschiesner, 2019).

A scopo esemplificativo presenterò nel prossimo paragrafo alcune possibilità aperte dalla relazione tra bambini e asini.

2. Asini e bambini

Le caratteristiche degli asini e le loro dimensioni permettono ai bambini di prendersi cura e nello stesso tempo di essere accolti e "coccolati", sviluppando la fiducia in se stessi e nel proprio valore; di essere sollecitati sul piano immaginario e simbolico-narrativo; di accrescere le capacità osservative e di comunicazione; di sviluppare le capacità di attenzione e di contatto con l'ambiente naturale, di fare attività motoria all'aria aperta.

Data l'importanza della dimensione psicocorporea per i bambini nei processi di conoscenza, ma anche nel rapporto con se stessi e nella costruzione dell'immagine di sé, gli asini hanno notevoli potenzialità rispetto agli aspetti sensoriali, motori ed emozionali, all'interno di una cornice relazionale[1]. Nelle attività con gli asini si presenta, infatti, all'operatore-esperto (o all'équipe) la possibilità di osservare gli schemi motori e relazionali del bambino ma anche di riproporre quegli schemi che non sono stati appresi per difficoltà nello sviluppo o nel contatto interpersonale.

La possibilità di aggrapparsi alla schiena dell'asino consente al bambino di assumere una posizione ancestrale, in cui la pelle ed il pelo, confini tra il sé e l'alterità, entrano profondamente in gioco. Sdraiato prono sul dorso dell'animale, egli ha la possibilità di sentirne il calore e il respiro in una sorta di *grooming*[2] totale che richiama le cure parentali. Questa posizione permette di aumentare la consapevolezza del proprio addome, dando il senso del contenimento, così come avviene durante l'allattamento, in cui è possibile perdersi tra le braccia della madre in una totale fusione con lei (un ruolo importantissimo gioca, in questa direzione, anche

1 Proprio per l'implicazione di tali aspetti e per la loro connotazione "olistica", le attività con gli asini sono significative all'interno di processi inclusivi e di apprendimento che coinvolgono anche bambini con bisogni speciali.

2 Il *grooming* in etologia è la reciproca cura del corpo tra due animali della stessa specie che oltre al benessere ha la funzione di rinsaldare il legame, di abbassare la conflittualità sia nella diade che all'interno di una "comunità" sociale.

il senso dell'olfatto, che viene stimolato dal contatto profondo col corpo dell'animale). Il movimento complementare, in cui il bambino appoggia la schiena sul dorso dell'asino, dà invece la possibilità di esperire quella separazione che porta ad aprirsi al mondo.

L'adulto, quindi, può proporre queste esperienze corporee, dando ai bambini la possibilità di riappropriarsi della capacità di fondersi e separarsi dall'altro in modo flessibile e gettando le fondamenta per un dialogo che aiuta a consolidare il proprio senso di identità e di autoefficacia.8L'approccio lento e rispettoso all'asino favorisce, inoltre, l'appropriarsi degli schemi motori in maniera graduale, secondo un'attenta modulazione delle attività in relazione al punto in cui ciascuno si trova via via. La sensibilità di questo animale fa sì che egli sia in grado di rimandare, con i suoi segnali non verbali, gli stati d'animo di chi interagisce con lui, in una sorta di rispecchiamento che rivela all'altro la "verità" sulle sue emozioni e, parallelamente, lo rende capace di accogliere e trasformare stati d'ansia e di tensione restituendo un senso di pace e di tranquillità. Se non ha subito maltrattamenti ed è in buone condizioni fisiche, non è, infatti, un animale reattivo e, per sua caratteristica etologica, tende a bloccarsi se aggredito. La sua mancata reazione non solo non mette in pericolo i bambini, ma produce l'immediata cessazione di eventuali comportamenti aggressivi.

Di particolare interesse, oltre alla relazione triadica tra bambino-adulto-asino, è anche la relazione tra gli stessi bambini, che è favorita dall'incontro con l'asino e dalle attività in cui si viene coinvolti: ci si può "dondolare" insieme abbracciati all'asino o si può massaggiare dolcemente chi si trova prono o supino sul dorso dell'asino, o avere la responsabilità, in brevi percorsi, della conduzione attraverso la *longhina*, di un compagno, montato sull'asino.

Si accresce così la capacità di lasciarsi andare al contatto con l'altro (laddove l'altro è un "pari"), allo scambio reciproco stimolato dall'attività stessa che crea una cornice rassicurante e "indiretta". Parallelamente si sviluppa il senso di responsabilità attraverso le azioni di cura e, conseguentemente, anche la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità (Mignosi, 2017). Fare in modo che i bambini abbiano un contatto rispettoso, consapevole e attento alle specificità dell'asino aiuta, inoltre, a sviluppare la capacità di decentrarsi e l'empatia nei confronti di altri esseri viventi.

In generale, riguardo al rapporto con tutti gli animali, fondamentale è la mediazione degli adulti, centrata non solo su un'intenzionalità educativa ma anche su un atteggiamento personale di curiosità ed empatia e su una coerenza sul piano comportamentale ed etico.

Bibliografia

Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, https://unric.org/it/agenda-2030/

Bekoff M. (2002). *Dalla parte degli animali. Etologia della mente e del cuore* (trad. it. 2003). Roma: Franco Muzzio.

Bloom Pickard M., Sherman K., Axford C., De Loache J.S. (2013). Young children's interest in live animals. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(1), 57-69.
De Waal F. (2019) *L'ultimo abbraccio. Cosa dicono di noi le emozioni degli animali* (trad.it. 2020). Milano: Raffaello Cortina.
Farneti A., Tschiesner R. (2019). La relazione bambino-animale. *Bambini*, *XXXV*, 6, 19-24.
Marchesini R. (2005). *Fondamenti di Zooantropologia*. Bologna: Perdisa.
Marchesini R. (2016). *Il bambino e l'animale.* Roma: Anicia.
Merenda A. (2014). *Incontri terapeutici a quattro zampe*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
Mignosi E. (2017). Ho orecchie lunghe per sentirti meglio: i bambini e la relazione con l'asino. *Bambini*, *XXXIII*, 10, 33-38.
Mignosi E. (2022). Interconnessioni tra esseri umani e animali in una prospettiva eco-sistemica ed educativa. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura, Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 158-176). Milano: Franco Angeli.
Rivera A. (2010). *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse.

Comunità Energetiche Rinnovabili: emblematiche questioni formative

Antonio Molinari
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
antonio.molinari1@unicatt.it

1. Vie per il contrasto alla povertà energetica

L'Osservatorio Italiano sulla Povertà Energetica - OIPE stima, secondo gli ultimi dati dell'Ufficio studi CGIA (2020), che in Italia le famiglie italiane a rischio povertà energetica siano circa 2,3 milioni per un totale del 8,8% delle famiglie in condizioni di fragilità energetica.

La povertà energetica è un fenomeno complesso e composto da diversi fattori. Il reddito famigliare o pro-capite può essere la prima dimensione che individua la possibilità di acquistare beni energetici di primaria necessità. Connesse al reddito, vi sono però da considerare le condizioni che determinano una stabilità economica o meno di una persona quali ad esempio la disoccupazione o il tipo di contratto di lavoro, la salute, l'affitto di una casa. Una famiglia si identifica *energy poor* se non riesce a usufruire con regolarità dell'energia domestica quali, ad esempio, l'impianto di riscaldamento d'inverno o quello di raffrescamento d'estate, la mancanza o il sottoutilizzo di elettrodomestici a elevato consumo a causa delle precarie condizioni economiche.

Oltre alle povertà personali, ancora oggi in diverse parti d'Italia, si trovano zone e quartieri con forti criticità urbanistiche che consegnano un quadro ambientale e socio-economiche da non sottovalutare.

In tale scenario una importante opera di ricostruzione energetica e sociale è svolta dagli Enti del Terzo Settore, quali cooperative, associazioni, parrocchie ed istituti religiosi che attraverso i loro servizi di prossimità (es. sportelli energia, assistenza legale e sanitaria, donazioni, ecc.) intercettano molte di quelle famiglie e persone che versano in uno stato di povertà, spesso assoluta e non solo energetica. Il Terzo Settore possiede una straordinaria potenzialità per stringere alleanze contro la povertà energetica. Tra queste realtà, le Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) possono rappresentare anche uno strumento efficace per coinvolgere cittadini attraverso una rete di condivisione di energia che diventa relazione umana.

Per favorire una certa inversione di tendenza, è necessario costruire processi di partecipazione e innovazione sociale capaci di innescare un profondo cambiamento dei territori, nell'ottica di una maggior giustizia ambientale e sociale (Legambiente, 2022, pp. 9-10). Ricomporre un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa la sfera educativa ovvero quell'insieme di espe-

rienze propriamente umane che definiscono e plasmano la cura per le persone, la ricerca e la coltivazione del bene comune, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà (Vischi, 2020).

2. Le Comunità Energetiche Rinnovabili: elementi di riferimento

Le sollecitazioni provenienti dai cambiamenti cimatici e dall'emergenza ambientale più in generale chiedono obiettivi concreti e azioni di progettazione collettive.

È necessario un nuovo modello energetico basato su una strategia di adattamento e rigenerazione che parta da una dimensione locale, ad esempio delle aree interne del territorio italiano, a volte le più ricche di risorse naturali, ma fragili, fino ad arrivare a contesti più globali rappresentati dalle grandi città.

In particolare, per attivare un circolo virtuoso di produzione energetica sostenibile e alternativa è necessario puntare sul ruolo attivo dei consumatori. La creazione di *smart grid* può favore pratiche di autoproduzione e scambio di energia su piccola scala, mettendo al centro la ri-definizione del significato di comunità.

Il concetto comunità all'interno delle organizzazioni quali le imprese, ancora oggi non ha una legge nazionale che ne definisce perimetro e ambito specifico, tuttavia l'opera e l'impegno degli stessi cooperatori fanno sì che si possano trovare declinazioni organizzative in nuove forme di impresa, quali ad esempio le Comunità Energetiche Rinnovabili.

Il concetto di CER si trova nella della Direttiva UE 2001/2018, sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili e nella Direttiva UE 944/2019 relativa a norme comuni per il mercato interno dell'energia elettrica. Con il decreto Milleproroghe n.162/2019 è stata promossa in Italia la legge sulle CER, che ha riconosciuto tali realtà anche nel nostro Paese in ricezione della Direttive UE.

Una delle principali novità individuabili dalle normative è la rilevanza giuridica data alle associazioni, tra le forme organizzative delle CER, e all'introduzione della figura del produttore/consumatore di energia. I cittadini potrebbero passare da consumatori passivi, legati a un solo fornitore di energia, a consumatori attivi e produttori.

Le CER mirano a ridare dignità a territorio abbandonati, quali ad esempio ad aree interne dove mancano servizi o la qualità di abitazioni e scuole è scarsa, zone esposte a rischi idrogeologici, siti in attesa di bonifica o oasi naturalistiche in estinzione.

3. Rudiano, Napoli, Ferla: una prima geografia delle CER

Come rilevato, a livello nazionale ed internazionale le Comunità Energetiche Rinnovabile sono ancora in una fase di studio di fattibilità e dichiarazioni di intenti. In Italia, secondo diversi rapporti (Legambiente, 2022) si sono mappate oltre cento CER.

La CER di Rudiano in provincia di Brescia rappresenta un progetto pilota per la Regione Lombardia e per l'ANPCI - Associazione Nazionale Piccoli Comuni di Italia in particolare per il ruolo svolto dalla Pubblica Amministrazione. L'ente pubblico, da sempre considerato un punto di riferimento per la cittadinanza, garantisce che gli scopi previsti dalla normativa vengano raggiunti, in particolare quello della riduzione della povertà energetica, consentendo alle famiglie in difficoltà di beneficiare anch'esse della riduzione dei costi. Il Comune di Rudiano garantisce la gestione corretta e trasparente della CER, il risparmio sulla spesa pubblica destinata all'energia consentendo inoltre un risparmio fiscale ai cittadini e alle aziende.

L'intervento proposto dalla Comunità Energetica e Solidale di Napoli Est prevede la creazione di un impianto nel quartiere di San Giovanni a Teduccio, periferia est di Napoli, dove la Fondazione Famiglia di Maria gestisce un centro socio-educativo. Quaranta famiglie in condizioni di disagio, residenti in appartamenti limitrofi alla Fondazione e allacciate alla stessa cabina elettrica, potranno beneficiare di energia condivisa. Elemento innovativo della CERS Napoli Est è l'inserimento dell'offerta di servizi socio-assistenziali alle famiglie destinatarie dell'intervento, un percorso formativo sulle modalità di approvvigionamento dell'energia rinnovabile e un monitoraggio sui consumi elettrici e sulla qualità dell'edilizia in termini di dispersione di calore.

La CER "Common Light – mettiamo insieme le nostre energie" del Comune di Ferla in provincia di Siracusa rappresenta un esempio di pianificazione integrata. Da diversi anni il piccolo comune siciliano ha affiancato ai temi energetici lo sviluppo di una mobilità locale green promuovendo la circolazione pedonale, disincentivando l'utilizzo dei mezzi privati e realizzando aree a traffico limitato, raccontati nel progetto europeo MULTIPLY. All'interno di tale progetto, il Comune di Ferla ha messo a disposizione la propria esperienza ad altre sei amministrazioni comunali italiane con l'obiettivo di aiutare piccole e grandi città a diventare più vivibili e resilienti al cambiamento climatico utilizzando come strumento chiave la pianificazione urbana integrata.

4. Conclusioni

Generare impresa per educare allo sviluppo nella società dei diseguali, impegna oggi enti, associazioni, università ad alimentare un circuito fecondo di condivisione e progettazione per affrontare i temi del lavoro, del profitto e degli stili di vita; dell'acqua e dell'energia; del cibo e della salute; della città e della mobilità, del turismo sostenibile e della custodia del creato. Le imprese, nello slancio di coraggio e visione del futuro che può contrassegnarle, possono essere uno tra gli attori fondamentali dello sviluppo umano, di un'ecologia integrale per affrontare le iniquità (Malavasi, 2022).

Per le Comunità Energetiche questo significa impegnarsi nel dialogo sociale e adottare un quadro di riferimento etico basato sul rispetto della dignità umana,

l'uguaglianza, la giustizia e l'equità come pilastri della responsabilità sociale d'impresa. Le CER dovrebbero essere al servizio del bene comune e contribuire a costruire una società migliore.

Il modello cooperativo ed in particolare le CER divengono protagonisti di un processo di governance della rete territoriale capaci di far dialogare, intorno ad unico tema quale quello energetico ma non solo, i diversi protagonisti.

Riuscire a far cooperare soggetti diversi tra loro è un aspetto che, se pur incentivato da motivazioni spesso prevalentemente di tipo economico (risparmio sui costi dell'energia), non è da sottovalutare, specie in contesti caratterizzati da un'elevata frammentazione sociale. Diviene un'azione politica e di leadership territoriale, sottesa da una spinta valoriale che unisce e valorizza le diversità.

Interpretare le Comunità Energetiche Rinnovabili Solidali secondo una dimensione pedagogica sollecita il ruolo della comunità quale luogo del civile in cui valorizzare i talenti, far fiorire il capitale umano tra legami e apprendimento reciproco, imparando da sé stessi e dall'altro (Bornatici, 2020).

Bibliografia

Legambiente (2022). *Comunità Rinnovabili*.

Loiodice I., Ulivieri S. (Eds.). (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.

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

Monticelli S., Ruggeri L. (Eds.). (2022). *La via italiana alle comunità energetiche*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiana.

OIPE (2020). *La povertà energetica in Italia nel 2020*.

Vischi A. (Ed.). (2020). *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Educazione, comportamento etico e sviluppo sostenibile nella realtà post-democratica

Teodora Pezzano
Professoressa Associata - Università della Calabria
teodora.pezzano@unical.it

1. Natura, etica ed educazione

Il rapporto persona-natura nell'odierna società globale, sempre più caratterizzata da un depotenziamento del valore culturale e politico della democrazia e dalla sempre più limitata sensibilità sociale, relativamente allo sviluppo sostenibile deve basarsi su una specifica riflessione pedagogica.

L'obiettivo di questo lavoro è comprendere se esista o meno un rapporto tra la sostenibilità ambientale e la forma politica che ci governa, ossia se vi è un vincolo politico ed economico nell'utilizzo delle risorse dell'ambiente. Diviene necessario, dunque, comprendere se lo sviluppo economico sia l'indicatore non solo dei processi di produzione, ma anche delle variabili ambientali e naturali.

Proprio per questo cercherò di offrire alcune suggestioni sul nesso natura, etica ed educazione tenendo come punto fermo alcuni passaggi del pensiero deweyano al riguardo.

Per fare ciò vorrei mettere in evidenza, innanzitutto, il concetto di esperienza che unisce le categorie sopra citate e che Dewey ha analizzato sin dai suoi primi lavori, si pensi a *The Ethics of Democracy* del 1888 ma soprattutto *Democracy and Education* del 1916.

In secondo luogo, vorrei focalizzare il momento in cui il concetto di esperienza si lega, nel pensiero deweyano, a quello di educazione. Questa dimensione è analizzata dal filosofo sin dal 1897 da *My Pedagogic Creed* fino a *Experience and Education* (1938), attraverso l'analisi del rapporto tra etica ed esperienza, rilevato a partire da *Ethics* scritto insieme a James Tufts del 1908, seconda edizione 1932, fino *a The Public and Its Problems* del 1927.

Di tale complesso intreccio analizzerò un aspetto di *The Ethics of Democracy* del 1888 e le sue conseguenze pedagogiche, facendo riferimento anche alla situazione contemporanea e, nello specifico, alla teoria postdemocratica recentemente elaborata dal sociologo Colin Crouch.

In questo testo di Dewey l'idea centrale è che l'individuo, adattandosi all'ambiente, sviluppa la sua dimensione politica attraverso l'attività etica, esprimendosi come un "organismo sociale".

Nel parlare di attività umana, dunque, si parla necessariamente di esperienza su cui il filosofo statunitense fonda la sua teoria educativa e che anche numerose

correnti di pensiero – tra cui Edgar Morin e Gregory Bateson – hanno trattato e sviluppato sulla linea del continuo equilibrio transazionale. Ciò significa che l'esperienza è data non dalla risoluzione dell'oggetto nel soggetto ma da un equilibrio transazionale, da una complementarietà tra la soggettività e l'oggettività. Stabilito questo assunto, bisogna riflettere se sia "possibile una democrazia globale al di là degli stati sovrani nazionali e se sia possibile una educazione globale al di là della relazione complessa tra Stato e globalizzazione".

2. Educazione e democrazia

L'educazione è fondamentale per realizzare la democrazia; e Dewey, in un certo senso da visionario quale era, aveva ben compreso che, essendo anche la democrazia un elemento innato nell'individuo, una "way of life", solo attraverso il processo educativo avrebbe potuto trovare una sua direzione.

Per sviluppare questo discorso, sia pure per rapidi cenni, vorrei focalizzare alcune dimensioni della teoria democratica deweyana sviluppata nella formazione scolastica collegandola a quella di Colin Crouch come autore (insieme a molti altri quali ad es. Ralf Darhendof e Robert Dahl), che da diversi anni ci fa riflettere sulla grave crisi delle democrazie occidentali.

Confrontando le due teorie, ci si rende conto che, mentre la democrazia si sviluppa grazie all'educazione, la post-democrazia è la riaffermazione della governance dominata da élites economico-finanziarie internazionali.

"Nel momento stesso in cui pronunciamo la parola 'Stato' una schiera di fantasmi intellettuali si alzerà ad oscurare la nostra visione, minacciando di trascinarci in una rete di astrazioni allontanandoci così dalle concrete attività umane" (The *Public and Its Problems*, 1927, p. 241)

Ciò lo affermava Dewey quasi un secolo fa, e questo è quanto Colin Crouch tra le righe e anche dentro le righe riporta nei suoi lavori, quello del 2004 *La postdemocrazia* e quello del 2020 *Combattere la postdemocrazia.*

Per Crouch analizzare il concetto di postdemocrazia non significa parlare di un processo politico autarchico, autoritario, dispotico, ma di una forma di governo, appunto quella democratica, che si è involuta, generando forme di passività e atrofizzazione della naturale vita comunitaria. E, forse di pari passo, l'educazione rischia di diventare come la democrazia, una post-educazione? Rischia di perdere il senso etico e costruttivo che la caratterizza? Rischia di ripiegarsi su se stessa perdendo così quella che è la determinazione principale, ovvero il valore etico della formazione universale?

Ecco perché è necessario riprendere il legame inscindibile tra i due valori, quello democratico e quello educativo e mediante alcune determinazioni messe a punto da Crouch, che spiegano tale asserzione. In questo contesto vorrei analizzarne solo alcune:

– la prima è la *passivizzazione delle relazioni*.

La società non ha più al suo centro la persona che interroga se stessa per costruire l'identità, contribuendo alla costruzione dell'altrui identità, ma ha al suo centro la figura dell'*homo oeconomicus* (per usare una enunciazione di Mill o Smith) ripiegato sulla propria individualità. Il cittadino assiste passivamente allo svolgersi di processi di mutamento politico, economico, finanziario.
Se volessimo intrecciare le metafore di Colin Crouch con quelle di John Dewey potremmo dire che quando si parla di società democratica si parla di una comunità "osservata e ascoltata" dalla figura dell'*homo activus*, ossia attore e non solo spettatore della conoscenza reale. Un uomo che ascolta l'ambiente e agisce su e insieme ad esso per costruire una comunità etica che concili una sorta di equità sociale ed economica per il benessere di ciascun individuo.

– Un'altra determinazione riguarda lo *strapotere delle lobbies*.
Le lobbies – determinanti nelle scelte economico-finanziarie e politiche delle Nazioni – sono gruppi di interessi privati che trovano il modo di scardinare il funzionamento della democrazia pur nel rispetto apparente delle sue forme.
– Infine segue una terza determinazione che si interessa del *Contenuto e della forma della democrazia.*
Siamo di fronte ad un involucro che contiene un prodotto differente da quello promosso, ossia una forma procedurale democratica che si scontra con un contenuto non democratico. Tale dicotomia è la dimostrazione che l'autocrazia è del mercato col risultato che la democrazia copre l'essenza non democratica della gestione delle lobbies.

3. Scuola e comunità

La scuola deve formare spiriti pensanti, cittadini con pensiero autonomo. Proprio questo è il punto centrale da richiamare. John Dewey già in un importante saggio nel 1927 *The Public and its Problems*, tradotto in Italia con il titolo *Comunità e potere*, prefigurava il mondo della globalizzazione e lo strapotere dei poteri finanziari (lobbies). Opera questa che venne riedita nel 1946 proprio per celebrare la nascita dell'ONU.

In questo testo Dewey sostiene che la democrazia vada considerata come una istituzione flessibile, non rigida, e quindi deve sviluppare dal basso, dalle comunità locali le istanze della società.

E per spiegare ciò il filosofo americano si rifà al pensiero di un giovane giornalista Walter Lippmann sulla democrazia. Quest'ultimo in due libri *Public Opinion* (1922) e *The Phantom Public* (1925) produsse un atto d'accusa schiacciante della democrazia partecipativa. Per Lippman a) gli uomini non hanno contezza del reale svolgimento degli accadimenti ma semplicemente vivono di illusioni, rappresentazioni; b) gli uomini hanno una concezione distorta dei fatti perché scelgono quella forma stereotipata che la cultura offre loro. L'opinione pubblica, dunque, risulta essere manipolabile.

È necessario, dunque, collegare la democrazia partecipativa ad una scienza so-

ciale moralmente e politicamente impegnata. Ma l'opinione "esperta e agente" di cui parlava Lippmann era inferiore numericamente a quella popolare e dunque, come affermò Dewey, non era un metodo idoneo a risistemare le deformazioni della democrazia.

Occorre, dunque, trasformare il Pubblico in se stesso in Pubblico per se stesso, così da trasformare la Grande società in Grande comunità, cosa che il pensiero di Lippmann non poteva mai realizzare. Infatti, è su questo punto che Dewey attacca Lippmann criticandolo di avere pensato ad un élitarismo democratico anziché ad una comunità democratica.

La democrazia, sostiene con chiarezza Dewey, deve dunque svilupparsi dal basso – *bottom up* – e la scuola, come laboratorio della democrazia, può costruire dal basso le esigenze del cambiamento.

Se ci rapportiamo alla contemporaneità constatiamo che, rispetto alla crisi della democrazia occidentale e al potere delle autocrazie (Russia, Cina, Turchia ad es.), dobbiamo fare sviluppare la scuola delle comunità locali (come diceva Dewey); cioè la scuola deve costruire i curricoli della cittadinanza che possano, in un certo senso, formare ad una cittadinanza attiva che sviluppi la solidarietà.

Se quel "post" per Crouch assume connotati negativi perché mette in crisi l'identità e la direzione della persona, in quanto il potere economico e la gestione dell'opinione pubblica è nelle mani dell'élites, grazie alla scuola e ai valori educativi che essa esprime ciò non deve accadere: il potere vero, quello intellettuale, deve essere posseduto da tutti.

In conclusione, lo sforzo che la scuola deve fare per superare i limiti della postdemocrazia è divenire inclusiva e aperta alle questioni dello sviluppo sostenibile. In effetti, l'inclusione intesa come costruzione di una scuola della cittadinanza, "di tutti e di ciascuno", deve legarsi al concetto di sviluppo sostenibile in due direzioni di senso.

Innanzitutto, come già Dewey intuiva nella scuola-laboratorio di Chicago, ogni generazione deve costruire valori da comunicare alle generazioni successive. Lo sviluppo sostenibile, in altri termini, deve essere considerato una costruzione etica che abbia la "responsabilità" di quello che può avvenire per le generazioni successive, come già aveva intuito Hans Jonas.

Un'altra direzione di senso è il rispetto della natura nelle sue varie forme che traspare in alcuni aspetti di *Experience and Nature* del 1925, seconda edizione 1929, e in alcune riflessioni pedagogiche di Maria Montessori.

Senza un ripensamento del rapporto democrazia-educazione, dunque, il rapporto natura, comportamento umano ed etica avrà difficoltà a manifestarsi in tutta la sua essenza per soddisfare le esigenze attuali e prevedere quelle future.

Bibliografia

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale.* Roma: Carocci.
Crouch N. (2004). *Postdemocrazia*. Roma: Laterza.

Crouch N. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Roma: Laterza.
Dewey J. (1969). The Ethics of Democracy (1888). In *The Early Works,* vol. 1 (pp. 1882-1888), Carbondale and Edwardsville: SIUP.
Dewey J. (1984). Democracy and Education (1916). In *The Middle Works,* vol. 9 (pp. 1899-1924), Carbondale: SIUP.
Dewey J. (1984). The Public and Its Problems (1927). In *The Later Works,* vol. 2 (pp. 1925-1953). Carbondale and Edwardsville: SIUP.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Pezzano T. (2017). *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.

Donne e ragazze protagoniste della transizione verde: prospettive formative e occupazionali nei contesti della cooperazione internazionale allo sviluppo

Giada Prisco
Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
giada.prisco@unifi.it

1. Introduzione

La protezione e la salvaguardia della nostra "casa comune" sono diventate un imperativo mondiale (Freire, 2022), un bisogno irrinunciabile per conservare e valorizzare il patrimonio naturale, tutelando il benessere di tutti gli esseri viventi. Il tempo ha infatti dimostrato che l'essere umano non è stato in grado di "abitare con saggezza la terra" (Mortari, 1994) ma l'ha sfruttata, devastata, utilizzata solo ed esclusivamente in funzione dei suoi bisogni. Di qui la necessità di rintracciare nuove soluzioni globali e comuni per progettare una transizione, o meglio, molteplici transizioni verso una sempre maggiore sostenibilità ecologica, economica e sociale. L'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità della nostra realtà ci invita dunque ad ampliare lo spettro della riflessione teorica, per individuare nuove strategie e modelli alternativi di sviluppo, ricercando altre rappresentazioni della sostenibilità utili a ravvivare il dibattito globale sulla transizione ecologica.

Partendo da una ricerca empirica a metodi misti condotta in America Latina e nei Caraibi in collaborazione con una ONG internazionale, le riflessioni qui presentate intendono far luce sul nesso esistente tra transizione ecologica, inclusione sociale e cooperazione internazionale allo sviluppo.

2. Donne e ragazze al centro dei processi di transizione: il caso dell'Ecuador

La transizione ecologica è oggi al centro del dibattito sulle questioni legate al green, non solo in Italia, ma a livello globale. Giova chiarire però che la *green transition* non è percepita allo stesso modo dagli attori globali. La stessa idea di sostenibilità e sviluppo sostenibile può cambiare a seconda dei contesti di riferimento e può implicare concetti differenti in base alle credenze etiche e culturali, ai valori, alle rappresentazioni del mondo e agli obiettivi dei singoli individui (Prisco, 2022).

In tal contesto, emblematico è il caso dell'Ecuador, che con la sua costituzione del 2008, è stato il primo paese al mondo a riconoscere alla *Pachamama* (la madre terra), il diritto inalienabile ad essere rispettata e salvaguardata. Nonostante sia il più piccolo tra gli Stati andini del Sud America, esso vanta un ricco patrimonio naturale, rappresentando uno degli angoli del pianeta con la maggiore varietà di

specie viventi. A questa straordinaria, inestimabile ed endemica biodiversità si coniuga un'ampia ricchezza linguistica, etnica e culturale. Secondo l'Istituto nazionale di statistica e censimento (INEC, 2022), nel Paese vivono 14 nazionalità indigene che contano più di 1 milione di persone e sono raggruppate in diverse organizzazioni locali, regionali e nazionali. L'esistenza di tale ricchezza si realizza nel paradigma del "Buen Vivir", concetto che deriva dalle parole indigene *sumak kawsay* in quechua e *suma qamaña* in aymara, ovvero "buon vivere" o "vivere bene". Secondo la Costituzione ecuadoriana, il *sumak kawsay* rappresenta una nuova forma di convivenza civile e solidale, un percorso verso una vita piena e dignitosa, in cui l'uomo vive e coesiste in armonia con gli altri esseri viventi e con la natura. Non a caso, il "buen vivir" non è né progresso, né sviluppo ma "relazione" (Baldin, Zago, 2014, pp. 19-20). Si tratta di un concetto plurale, aperto alle contaminazioni, che risponde ad antiche questioni ma che si proietta costantemente sugli interrogativi futuri (Pescarmona, Gozzelino. 2020).

Purtroppo, il "buen vivir" di ampie fasce della popolazione ecuadoriana è stato messo a dura prova dagli eventi degli ultimi anni, in primis dalla pandemia e dagli effetti dei cambiamenti climatici. In particolare, i soggetti più colpiti dall'impatto di questi fenomeni sono state le donne residenti nelle zone rurali. In Ecuador, le donne rappresentano circa il 50% della popolazione totale e il 15% di loro vive in tali regioni. Le donne e le giovani che si trovano in queste aree rappresentano importanti agenti di cambiamento e sono le protagoniste attive dello sviluppo economico, sociale e ambientale delle loro comunità. Il degrado ambientale e gli effetti dei cambiamenti climatici hanno avuto un importante impatto nelle loro vite, limitando la loro progettualità esistenziale, minando il loro benessere personale, familiare e comunitario (UNESCO, 2021, p. 44). Molte si sono trovate a dover sperimentare in prima persona, spesso senza un'adeguata formazione, la siccità prolungata, l'arrivo improvviso di una gelata o delle forti piogge, lo sfruttamento minerario, la deforestazione, la scarsità o l'indisponibilità dell'acqua. Esse si sono fatte carico di questi processi, contribuendo in maniera significativa alla mitigazione e all'adattamento al cambiamento climatico, promuovendo una reale transizione verde nei loro territori (UNESCO, 2021). Si profila dunque un necessario riconoscimento fattuale dell'importanza dell'azione femminile e di un suo sostegno per una presa di coscienza da parte delle donne della propria incisività: attraverso le loro conoscenze e competenze, esse stanno portando avanti una transizione ecologica, contribuendo in maniera incisiva a preservare o restaurare la qualità ambientale (UNEP, 2011). L'azione educativa, politica e sociale verso un consolidamento ed un *empowerment* del ruolo delle donne risulta dunque fondamentale per agevolare la difesa dell'ecosistema contemplata dal "buen vivir".

3. Dall'ascolto alla reciprocità per un'azione congiunta

Le considerazioni e i dati sul ruolo della componente femminile nelle zone rurali dell'Ecuador aprono a una riflessione più ampia. Non a caso, "la transizione eco-

logica è un cambiamento che comprende non solo l'idea di rivoluzione verde ma anche istanze di sostenibilità sociale tra cui il contrasto alle povertà, la lotta alle disuguaglianze e la coesione, scenari che difficilmente sono raggiungibili senza attenzione all'ambiente di vita delle persone" (Sandrini, 2022, p. 19).

Entro questo orizzonte, formulare una "giusta" transizione significa promuovere il *wellbeing* individuale e sociale senza lasciare nessuno e nessuna indietro. Sebbene siano stati compiuti progressi in relazione all'uguaglianza di genere a livello globale, nel mondo delle donne esistono pochi "paesi sviluppati" (Seager, 2020, p. 8) e il genere femminile continua ancora oggi a subire violenze e discriminazioni strutturali. In tal contesto, gli attori del mondo della cooperazione allo sviluppo possono contribuire a ridurre questo divario.

La crescente interdipendenza globale e la portata delle sfide attuali obbligano al lavoro comune, per poter condividere le conoscenze e le esperienze, per promuovere contesti di capacitazione inquadrati in un'etica della cura e della reciprocità in grado di rispondere ai bisogni e alle necessità di vita delle persone. Su tali basi si rende necessario promuovere percorsi di *empowerment* dal basso, individuali e collettivi, per far sì che ognuno possa riconoscersi come protagonista del proprio sviluppo e di quello della propria comunità. Occorre far emergere il valore sociale specifico delle competenze delle donne nell'agricoltura, nella produzione di cibo, nella salvaguardia ambientale ma anche dare spazio alle loro letture che se non esplicitate rischiano di non essere viste (Babugura, 2020).

Tali processi necessitano di essere accompagnati e sostenuti da una seria riflessione e considerazione politica ed educativa (Malavasi, 2010). Oggi più che mai siamo dunque chiamati a chiederci quali siano le strategie da adottare e promuovere globalmente affinché la transizione verde sia più inclusiva nei confronti di tutti e di tutte, tentando di ricostruire nuovi paradigmi, mettendo al centro la sostenibilità in tutte le sue dimensioni. Uscire congiuntamente da un modello di sviluppo che alimenta i divari significa sostenere processi democratici, instaurando una sincera rete solidaristica tra popoli e comunità senza vincoli paternalistici e gerarchici tra "ricchi" e "poveri", "Nord" e "Sud", "sviluppati e "in via di sviluppo", cooperando per il miglioramento delle condizioni di vita di tutte e tutti, assicurando la giustizia globale e i diritti in maniera trasversale, abbracciando un approccio collaborativo per fronteggiare congiuntamente le disuguaglianze che da sempre accompagnano il dilagare delle molteplici forme di povertà (Prisco, 2023).

Bibliografia

Babugura A.A. (2020). Gender and green jobs in agriculture. *Agenda*, *34*(1), 108-116.

Baldin S., Zago M. (Eds.). (2014). *Le sfide della sostenibilità. Il buen vivir andino dalla prospettiva europea*. Bologna: Filodiritto.

Freire P. (2022). *Pedagogia de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Malavasi P. (Ed.). (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.

Pescarmona I., Gozzelino G. (2020). From a different perspective. The Pedagogies of Others for an Intercultural and Sustainable Relationship among Humanity, Nature and Society. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *10*(2), 245-260.

Prisco G. (2023). *El desarrollo en transición: hacia una educación para la cooperación internacional*. Lisbona: Rosa de Porcelana Editora.

Prisco G. (2022). "There it's poetry, here it hurts". Sustainable development and ecological transition: a matter of global justice education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6* (4s),1-9.

Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Seager J. (2020). *L'atlante delle donne. La più aggiornata e accurata analisi di come vivono le donne nel mondo*. Torino: Add.

UNEP (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*. Nairobi: UNEP.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.

Autovalutare la propria intraprendenza per cogliere opportunità formative e lavorative. Un test pilota di operazionalizzazione del *Framework EntreComp*

Aurora Ricci
Ricercatrice (RTDa) - Università di Bologna
aurora.ricci@unibo.it

Elena Luppi
Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
elena.luppi@unibo.it

1. Il *Framework EntreComp*

Con la pubblicazione nel 2016 del Quadro di Riferimento per la Competenza Imprenditorialità - *EntreComp* (*Entrepreneurship Competence Framework*) (Bacigalupo et al., 2016), facendo seguito alle "Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (L394/310-2006), la Commissione Europea ha voluto sistematizzare il concetto di imprenditorialità, intesa come intraprendenza, con l'intento di fornire un quadro chiaro delle competenze strategiche relative a questo ambito.

EntreComp si fonda sul principio che le competenze e le abilità imprenditoriali sono risorse per la crescita dell'innovazione, della creatività e dell'autodeterminazione, in questo senso l'imprenditorialità o intraprendenza, è da considerarsi come una competenza trasversale, che si applica a tutte le sfere della vita, un sapere importante per lo sviluppo personale, la partecipazione attiva alla società, l'ingresso nel mercato del lavoro e, più in generale, per creare valore e progettualità in ambito culturale, sociale o economico (Bacigalupo et al., 2016; Komarkova et al., 2016; Mitchelmore, Rowley, 2010).

EntreComp insiste sull'importanza di sviluppare competenze imprenditoriali/di intraprendenza piuttosto che stimolare esclusivamente la sviluppo e la crescita delle imprese (Gibb, 1993, 2002).

2. La valutazione delle competenze imprenditoriali: lo strumento *My Potential*

Il presente lavoro descrive gli esiti di *EntreSat4Youth*, un progetto europeo che ha tentato di operazionalizzare il *framework EntreComp* costruendo e validando uno strumento di autovalutazione online delle competenze imprenditoriali, in grado di fornire un immediato *feedback grafico* sulle aree da potenziare. In particolare, lo strumento valutativo – denominato *My Potential* – oggetto del test, è stato co-

struito riprendendo le 15 aree di competenza di *EntreComp* e ha proposto, per ciascuna, una serie di indicatori di competenza su cui si chiedeva ai soggetti di autovalutarsi e di indicare il tipo di esperienza in cui tali saperi si manifestano. Va precisato che la progettazione dello strumento non abbia avuto funzione certificativa, ma un'ottica formativa per diffondere e promuovere una visione innovativa dell'imprenditorialità come competenza chiave (Ketchiagias, 2011; Kyndt, Baert, 2015; Morris et al., 2013).

Il test si è svolto fra dicembre 2018 e febbraio 2019 e ha visto coinvolti 574 studenti/esse.

3. Metodologia

Il test pilota svoltosi in Italia ha previsto due fasi: 1) un *follow up* sullo strumento *My Potential* che, attraverso un questionario online, aveva lo scopo di approfondire l'esperienza di utilizzo; 2) una fase qualitativa che, mediante focus group e interviste semi-strutturate, aveva lo scopo di approfondire l'esperienza a seguito di simulazioni d'utilizzo.

Riguardo ai partecipanti, hanno risposto al questionario online in 165, fra i 14 e i 29 anni (M=19,34; SD=3,65) e di questi, il 51,6% era di genere femminile e il 48,4% maschile. Inoltre, il 65,6% ha frequentato una scuola secondaria II, il 31,3% un corso universitario (16% una laurea magistrale e 15,3% una laurea triennale), l'1,8% una scuola di specializzazione post-laurea e l'1,2% un dottorato di ricerca. Infine, hanno partecipato alla seconda fase in 15: ai focus group in 11 (studenti/esse della Laurea Magistrale in Progettazione e valutazione degli interventi educativi dell'Università di Bologna in tre piccoli gruppi) e alle interviste in 4 (studente/essa, formatore/trice IeFP, docente della secondaria II e esperto/a di transizioni educazione-mondo lavoro).

4. Risultati

Il *follow up* sullo strumento ha mostrato come la percezione di utilizzo si sia mantenuta abbastanza neutra (Tab. 1).

Domanda	**M (SD)** (min 1- max 5)
Le domande sono facili	3,43 (1,27)
Le domande sono adatte alla mia esperienza	3,29 (1,17)
Il feedback mi è sembrato utile	3,42 (1,21)
Il feedback mi è sembrato chiaro	3,45 (1,10)
Questa esperienza mi ha fatto sentire annoiato/a (R)	2,99 (1,26)
Questa esperienza mi ha fatto sentire intelligente	3,00 (1,14)
Questa esperienza mi ha fatto sentire giudicato/a (R)	3,57 (1,24)

Tab. 1: Atteggiamento verso lo strumento *My potential*

Per consentire un feedback più ampio su *My Potential*, sono state poste agli intervistati anche tre domande aperte: Cosa ti piace e non ti piace di *My Potential*? e Cosa suggeriresti di migliorare agli sviluppatori di *My Potential*?

Le risposte aperte sono state analizzate con l'analisi tematica del contenuto.

Da un lato, il 40% degli intervistati non ha dato risposta, il 32% ha apprezzato le domande perché stimolano l'autoriflessività; il 10% ha apprezzato il livello di approfondimento di *My Potential* e il 7% ha apprezzato l'*output* in termini di idee, suggerimenti e valutazioni fornite.

Dall'altro lato, per quanto riguarda i risultati relativi alla domanda «Cosa non ti piace di *My Potential*?», il 37% degli intervistati non ha risposto, il 22% ha trovato le domande troppo difficili e troppo numerose. Il 19% degli intervistati ha dichiarato di aver trovato lo strumento troppo difficile e lungo. Il 10% ha dichiarato di non aver apprezzato «nulla», il 5% non ha apprezzato la mancanza di una posizione intermedia nelle opzioni di risposta e ha percepito il modo di rispondere come troppo standardizzato. Il 4% non ha apprezzato «l'*output*» perché il feedback è troppo lungo.

Per quanto riguarda i risultati relativi alla prima domanda «Cosa suggeriresti di migliorare agli sviluppatori di *My Potential*?» il 43% degli intervistati non ha risposto, il 31% ha suggerito di diminuire il numero di domande e renderle più semplici e chiare. Il 10% avrebbe migliorato il lessico. Il 9% ha risposto «niente». Il 3% suggeriva di aggiungere un'opzione di risposta intermedia. Il 3% avrebbe migliorato «l'*output*» dando suggerimenti su ciò che è necessario migliorare o personalizzando il feedback.

Infine, è stato utilizzato un singolo item per misurare l'intenzione di suggerire *My Potential* ad amici/he. Le risposte sono state misurate su una scala Likert a 5 punti (1 = decisamente no, 5 = decisamente sì) e la media nelle risposte è stata di 3,32.

La simulazione d'utilizzo e la seguente fase qualitativa hanno evidenziato come sia possibile osservare una certa coerenza tra le risposte ai focus group e i risultati della prima fase (Tab. 2).

Domanda	**Temi**
Cosa manterresti invariato di My Potential?	Stimola l'autovalutazione e l'autoriflessione.
	Chiarisce il problema
	Accessibilità/facilità d'uso
Cosa cambieresti di My Potential?	Lunghezza eccessiva
	Obiettivi troppo ampi
	Trattamento di dati personali non dichiarati
	Migliorare il feedback
	Interruzioni tecniche del processo di accesso
Cosa elimineresti da My Potential?	Processo di registrazione

Tab. 2: Sintesi dei risultati dei focus group

Dall'altro lato, le interviste (Tab. 3) hanno ulteriormente corroborato i precedenti risultati evidenziandone: la capacità di stimolare l'interesse anche attraverso l'interfaccia semplice; l'eccessiva lunghezza e la necessità di migliorare il feedback; la necessità di eliminare il processo di registrazione.

Domanda	**Temi**
Cosa manterresti invariato di My Potential?	Stimola l'interesse degli studenti
	Feedback
	L'interfaccia
Cosa cambieresti di My Potential?	Lunghezza eccessiva
	Migliorare il feedback
	Migliorare le domande
	Migliorare la grafica
	Inserire indicazioni sull'avanzamento durante la compilazione
Cosa elimineresti da My Potential?	Processo di registrazione
	Sostituite le domande con i giochi

Tab. 3: Sintesi dei risultati delle interviste

5. Conclusioni

L'indagine ha permesso di mettere in evidenza vari punti di forza e di debolezza di *My Potential* attorno ai quali si concentra il consenso dei partecipanti e tali risultati hanno permesso di arrivare a una serie di indicazioni per migliorare lo strumento sulla base dei feedback dei rispondenti.

Il principale limite del pilota era rappresentato dal divario tra le tempistiche programmate per il progetto e la tempistica effettiva. Infatti, a causa di problemi tecnici legati alla piattaforma realizzata per somministrare il questionario, la fase pilota è stata posticipata di 7 mesi.

In generale, l'utilizzo di uno strumento di autovalutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità, quale *My Potential*, si è mostrato utile per realizzare un'esperienza valutativa autenticamente formativa per i processi di insegnamento e apprendimento, offrendo indicazioni, suggerimenti e feedback per il miglioramento delle competenze trasversali. In particolare, lo strumento permetteva di riflettere sulle competenze trasversali, operazionalizzate in livelli e offriva informazioni utili all'autovalutazione e al potenziamento. Si tratta di una proposta valutativa che, conformemente a quanto raccomandato da Ketchagias (2011), cerca di fornire informazioni che possano fungere da *feedback* per gli studenti, gli insegnanti, ma anche per docenti, formatori e per un pubblico più ampio da sensibilizzare sull'importanza della promozione delle competenze trasversali, per contribuire a migliorare tali competenze e le strategie per promuoverle nei percorsi educativi e formativi lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

Bacigalupo M., Kampylis, P., Punie Y., Van Den Brande L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union. JRC101581

Council E. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning.* Brussels: Official Journal of the European Union, *30*(12), 2006.

Gibb A. (1993). Enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International small business journal, 11*(3), 11-34.

Gibb A. (2002). In pursuit of a new "enterprise" and "entrepreneurship" paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews, 4*(3), 233-269.

Ketchagias K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. Thessaloniki.

Komarkova I., Conrads J., Collado A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. In-depth case study report*. JRC Technical Reports.

Kyndt E., Baert H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior,* 90, 13-25.

Mitchelmore S., Rowley J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 16*(2), 92-111.

Morris M.H., Webb J.W., Fu J., Singhal S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management, 51*(3), 352-369.

La Scuola di Specializzazione in Radioterapia e il Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Percorsi di educazione alle competenze a confronto

Cristian Righettini
Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristian.righettini@unicatt.it

Il contributo in parola verte sulla possibilità da parte della riflessione pedagogica di interrogare alcuni percorsi emblematici di educazione alle competenze per rilevarne gli aspetti principali rispetto alla formazione della figura traguardo richiesta, nella legittimità delle professioni a cui fanno riferimento, nella convinzione che le competenze apprese possano essere considerate come fondanti rispetto all'identità del futuro professionista e, allo stesso tempo, oggetto "proprio" della pedagogia, tipico del suo impegno ontologico.

1. La formazione medica tra competenza e accoglienza. La Scuola di Specializzazione in Radioterapia

In via esplorativa, è stato indagato il progetto "Form-ART-zione" come occasione per riflettere sulla necessità di prevedere una riorganizzazione delle attività formative della Scuola di Specializzazione in Radioterapia del Policlinico A. Gemelli. A partire da alcune domande generative, si è riflettuto sulle implicazioni tra apprendimento, conoscenze e abilità, persona e professionista. "*Cosa significa umanizzazione della medicina e delle cure? Che tipo di formazione può essere considerata integrale? Come contribuire alla costruzione dell'identità del professionista medico?*". È stato messo a sistema l'intero curricolo educativo relativo alla Scuola di Specializzazione stessa, individuando alcune buone pratiche didattiche e valutative per implementare la possibilità di acquisire migliori apprendimenti, migliorare l'offerta formativa, adottare un approccio basato sulle competenze. Il progetto, tutt'ora in corso, accoglie le proposte "*CanMEDS*" (edite dal *Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*), che si caratterizzano esplicitamente per un approccio basato su alcune competenze ritenute fondamentali per il medico specialista. Proprio nei documenti ESTRO (*The European SocieTy for Radiotherapy and Oncology*) si auspica l'adozione di tale prospettiva formativa anche per gli specializzandi in Radioterapia, mostrando una sensibilità in senso lato pedagogica. Le proposte si concretizzano nell'analisi di alcuni *setting* formativi, introducendo modalità di insegnamento/apprendimento innovative e attive, per motivare gli studenti alla ricerca e interiorizzazione di conoscenze e competenze maggiormente improntate al protagonismo degli specializzandi, alla condivisione e alla collaborazione, non-

ché alla volontà di sperimentarsi in prima persona attraverso didattiche partecipative e di simulazione. Per quanto concerne le valutazioni, sono state oggetto di attenta ponderazione, soprattutto introducendo strumenti per cogliere percezione e autopercezione, anche da parte degli stessi specializzandi, rispetto all'apprendimento e all'interiorizzazione di alcune aree di competenza fondamentali per costruire un'identità matura del radioterapista, pur nella complessità insita nelle sfide della professione.

2. Il Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Verso un mestiere nuovo?

Nell'esplorazione ermeneutica dell'educazione alle competenze si è scelto di approfondire alcuni aspetti di un secondo percorso, il Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia). La progettazione avvalora nella sua caratterizzazione eminentemente pedagogica una proposta d'innovazione, formazione e orientamento, dedicata appositamente alla preparazione iniziale dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, senza tuttavia dimenticare che una tale istanza educativa si inscrive nel più ampio contesto di formazione continua degli insegnanti durante tutta la carriera lavorativa. La peculiarità interessante ai fini di un'educazione *integrale* alle competenze deriva direttamente dalla scelta consapevole del Coordinamento del Tirocinio di porsi in continuità con la prospettiva INDIRE, in particolare rispetto all'anno di formazione e prova per i docenti neoassunti in ruolo, facendo proprie le tesi argomentate nelle "*Dieci nuove competenze per insegnare*", noto testo di P. Perrenoud che viene esplicitamente citato dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. Le riflessioni di Perrenoud, dopo vent'anni dalla pubblicazione del volume, forse esprimono non più una novità *in toto* per la professione docente, ma certo continuano ad invitare gli insegnanti e chi si occupa della loro formazione alla riflessione, al lavoro di trasformazione su se stessi e sugli altri colleghi, invitandoli a cogliere il movimento della professione, insistendo sulle competenze emergenti e sulla costruzione di nuovi saperi e nuove competenze (Perrenoud, 2002). Le competenze delineate dall'autore sono capacità oggi più che mai cogenti nelle situazioni scolastiche da saper padroneggiare con perizia e sensibilità, ben oltre i "contenuti" o le singole azioni da compiere nella quotidianità lavorativa, quanto piuttosto una disposizione accorta e preparata, pensata e condivisa che identifica una categoria di lavoratori e lavoratrici competenti e coinvolti, nonché i suoi percorsi di formazione iniziale e continua, sempre da perfezionare e mai del tutto raggiunti tra teoria e pratica, in un virtuoso circolo pedagogico. La professionalizzazione è una trasformazione strutturale che nessuno può padroneggiare da solo, a maggior ragione durante i percorsi iniziali, nei quali, come nel Tirocinio preso in esame, le competenze di Perrenoud vengono presentate, discusse, elaborate personalmente e in gruppo, osservate sul campo e registrate durante il tirocinio diretto nelle scuole accoglienti, nonché valutate nella loro

maturazione negli studenti futuri insegnanti, non in maniera rigida e "compilatoria", ma interattiva e formativa, aperta al futuro e verso "*un mestiere nuovo*".

3. Un impegno ontologico della pedagogia per l'educazione integrale alle competenze

Al di là delle ovvie differenze rispetto alla figura lavorativa cui fanno riferimento, entrambe le prospettive euristiche si contraddistinguono come caratterizzate da un orientamento intenzionalmente mirato al superamento del nozionismo e della passività nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento. Pur provenendo da tradizioni distanti, e pur proponendo aspetti di competenza ben definiti e differenti, la scelta – in entrambi i casi – di prediligere le competenze pone le basi per un dialogo da un punto di vista pedagogico. Il profondo valore esistenziale dell'essere un professionista competente, inoltre, può interrogare la pedagogia proprio nella sua struttura epistemologica e nel suo nucleo fondativo teoretico, nella misura in cui alcune domande di senso assumono valore fondativo e non accessorio, nel connettere sostenibilità, inclusione, impegno, testimonianza, cura e responsabilità. I percorsi formativi qui esplorati si pongono allora come significativi esempi di un'educazione alle competenze intesa come un "modo di essere" della persona, nella sua essenza formativa e autoformativa più profonda. "Ho chiamato 'impegno ontologico' la scelta (fenomenologico-ermeneutica) dell'attestazione con cui il sapere dell'educazione si distanzia sia dall'ambizione della certezza assoluta sia dalla dissoluzione della possibilità progettuale. Tra esaltazione e deposizione, la certezza impegnativa della testimonianza consente al discorso pedagogico di valicare il confine dell'analisi epistemologica per rivolgersi a indagare l'orizzonte della costituzione del senso dell'esperienza educativa personale" (Malavasi, 2002, p. 225). Di fronte a due professionalità così complesse e così urgentemente chiamate ad aggiornarsi e ad accettare le sfide del cambiamento (conoscitivo, culturale, sociale, tecnologico), l'apprendimento di competenze appare come necessario, cogente, nella misura in cui tale apprendimento è progettato consapevolmente e orientato in senso pedagogico, per lo sviluppo umano integrale. Sistemi educativi professionalizzanti che possono dialogare nell'orientamento verso lavori competenti, umanamente arricchenti, inclusivi, sostenibili, all'insegna dell'autenticità esistenziale.

Bibliografia

Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. (pp. 55-78). Milano: Guerini Studio.

Birbes C. (2012). *Progettare competente*. *Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

ESTRO (2019). *Recommended ESTRO Core Curriculum for Radiation Oncologists/Radiotherapists - 4th Edition*. Disponibile on line: https://www.estro.org/ESTRO/-media/ESTRO/Education/ESTRO-CC-clin-4th-edition-April-2019.pdf

Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.). (2015). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.

Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.

Malavasi P. (2002). Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 215-236). Milano: Bompiani.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

Righettini C. (2019). Ecologia integrale, impegno ontologico della pedagogia. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 143-155). Lecce: Pensa MultiMedia.

Righettini C. (2022). *Formazione e umanizzazione della medicina e delle cure. Una riflessione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Progettazione pedagogica e transizione ecologica verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Questioni emblematiche

Giampaolo Sabino
Assegnista di ricerca - Università della Valle d'Aosta
g.sabino@univda.it

Il contributo presentato in occasione del Convegno Nazionale "Sistemi educativi, orientamento, lavoro", senza alcuna pretesa di esaustività, ha assunto la tematica della transizione ecologica in relazione alla progettazione di pratiche di continuità educativa per la fascia 0-6 anni, evidenziando alcuni snodi emblematici circa prospettive e scenari euristici di educazione alla sostenibilità per la prima infanzia. Il riferimento al contesto geografico della Regione Valle d'Aosta trova riscontro in un progetto di ricerca in corso, relativo alla messa a sistema delle forme di sperimentazione esistenti nella regione, alla loro recensione e disseminazione sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell'infanzia, dei suoi paradigmi e della sua criteriologia.

Il contesto globale nel quale viviamo oggi è connotato da drammatiche emergenze: le attività umane stanno modificando il sistema climatico mondiale, il riscaldamento globale è inequivocabile e le conseguenze del cambiamento climatico minano la sopravvivenza della vita sul pianeta e hanno gravi ripercussioni sull'intera famiglia umana, in particolar modo sulle persone più povere e sulle generazioni future. In questo contesto di profonda crisi socio-ambientale, i sistemi educativi e formativi sono chiamati ad assumere il compito di promuovere una cultura ecologica in favore di uno sviluppo maggiormente equo e sostenibile, bene comune per le società tutte. Questa urgenza educativa trova ampio spazio nella riflessione pedagogica contemporanea, la quale invita i diversi saperi a dar vita ad un dialogo scientifico e culturale per promuovere stili di vita più sostenibili adatti ad abitare la Terra in modo ecologico. Infatti, in sintonia con quanto affermato dall'Agenda Onu 2030, fronteggiare le questioni ambientali significa anche investire sul tema della formazione umana al fine di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e sostenere il diritto allo studio di tutti e di ciascuno, nonché assicurare le pari opportunità di successo formativo e permanente di tutti i cittadini. Tutto ciò delinea scenari di impegno nei quali affermare la centralità della scuola nella *learning society* e stili di apprendimento innovativi, contrastare le diseguaglianze socioculturali e territoriali, prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e globale.

La riflessione pedagogica in favore della transizione ecologica trova emblematico rilievo nell'impegno euristico orientato all'esplorazione di un Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Infatti, il cosiddetto "zerosei", dispositivo che si inscrive nell'ambito delle azioni di implementazione dei provvedimenti più recenti che hanno reso operativa la Legge n. 107/2015, costituisce un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando così il superamento dello *split system* che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. Esso si inserisce di diritto nel dialogo orientato alla costruzione di una scuola più inclusiva, sostenibile e digitale, capacitante ed emancipante, soprattutto in riferimento al forte rilievo alle politiche rivolte all'infanzia che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza consegna al discorso civico e politico, delineando una serie di misure volte a garantire l'accesso a servizi di educazione e assistenza all'infanzia e di investire per il miglioramento dei risultati scolastici e il rafforzamento delle competenze, in particolare quelle digitali e per la sostenibilità. In modo peculiare, il *Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia* della "Missione 4" mira ad innalzare il tasso di presa in carico dei servizi di educazione e cura per la prima infanzia prevedendo un finanziamento di 4,6 miliardi di euro per gli asili nido e le scuole dell'infanzia. Nello specifico, gli obiettivi individuati prevedono di colmare le carenze strutturali di servizi di educazione e istruzione primarie per aumentarne significativamente l'offerta educativa, prevedendo la "costruzione, riqualificazione e messa in sicurezza degli asili nido e delle scuole dell'infanzia". La continuità – verticale e orizzontale – invita i servizi educativi e le scuole dell'infanzia a confrontarsi con le comunità di riferimento, avvicinando i bambini e le bambine alle prime esperienze di cittadinanza. Inoltre, l'idealtipo verso cui tendere rimane una scuola pensata come laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un'esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di qualità.

Nel contesto di questo ampio disegno di ammodernamento del paese, la riflessione pedagogica offre un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, formazione e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare immaginazione, capacità progettuale e concretezza. A questo si assomma un quanto mai necessario ripensamento delle pratiche educative rivolte all'infanzia sulla base delle recenti ricerche sull'educazione infantile, le quali avvalorano la fecondità dei primi anni di vita per lo sviluppo di competenze di base e l'apprendimento di attitudini e delle successive ricadute sul percorso esistenziale della persona. La più recente letteratura pedagogica individua nell'unitarietà del percorso educativo da zero a sei anni uno snodo fondamentale per lo sviluppo delle competenze di base e l'apprendimento di attitudini che influiscono sul successivo percorso esistenziale e professionale di ciascuno, anche in riferimento alle relazioni intessute nel territorio vissuto e con l'ambiente circostante. In proposito, l'implementazione di un Sistema integrato zerosei nel contesto italiano rappresenta una

sfida e un'opportunità per migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia e promuovere una maggiore equità educativa.

L'analisi in corso nel contesto valdostano ha inteso indagare i seguenti ambiti: contestualizzazione geografico-territoriale, motivazione del progetto, forme di progettualità, dimensione curricolare, sostegno alle professionalità, coinvolgimento delle famiglie, modalità di documentazione e verifica. Ad una preliminare analisi dei dati raccolti, emergono alcuni nodi emblematici di considerazioni critiche per il successo di un sistema integrato. In primo luogo, si rileva la necessaria centralità di un dispositivo di formazione continua e comune per le diverse professionalità coinvolte, al fine di garantire un aggiornamento competente e una sinergia dei diversi servizi offerti. In modo particolare, figure di esperti esterni possono divenire portatori di innovazione nelle pratiche educative rivolte a bambini e alunni nel maturare un linguaggio e una visione comuni sui bambini, i contesti e gli apprendimenti.

In secondo luogo, la contiguità fisica e/o la disponibilità ad utilizzare spazi di condivisione d'esperienze comuni prospettano linee di programmazione e intervento all'insegna della collegialità. Infatti, la coerenza di progettualità pedagogica nell'immaginare traiettorie educative da perseguire necessita di frequenti occasioni di scambio e collaborazione sistematica tra i servizi socioeducativi e le istituzioni scolastiche, finalizzati alla conoscenza reciproca, alla costruzione di una progettualità condivisa e al sincero riconoscimento professionale.

Infine, emerge l'importanza di intessere una solida alleanza con le famiglie e con le comunità di riferimento dei servizi socioeducativi e scolastici, per garantire una partecipazione attiva e responsabile di tutti gli attori sociali che gravitano intorno ai mondi dell'infanzia. In modo particolare, le famiglie devono essere riconosciute come interlocutrici fondamentali nell'immaginare traguardi educativi in *continuum* tra nido e scuola, mentre le diverse comunità necessitano di essere coinvolte fattivamente nella promozione e nella condivisione di una cultura attenta ai mondi dell'infanzia.

Bibliografia

Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Morcelliana.

Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.). (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.

Cerri R. (Ed.). (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Grange Sergi T. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.

Vischi A. (2012). *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. Milano: EDUCatt.

Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

Riferimenti legislativi

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.
Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*.
Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).
United Nations, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

Progettazione pedagogica. Tra transizione ecologica, orientamento e territori

Simona Sandrini
Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it

1. Transizione ecologica e orientamento

Il percorso di transizione ecologica sostenuto da numerosi documenti programmatici europei, tra cui Next Generation EU (NGEU) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (PNRR), interpella la pedagogia (Malavasi, 2022) perché sia capace di concorrere con il suo contributo critico ad una trasformazione della società autenticamente "emancipatoria", grazie alla progettazione di itinerari educativi e formativi lontani dai consueti vincoli di pensiero e di azione legati all'utilità e alla funzionalità, contribuendo a rimediare al degrado ambientale a cui si è pervenuti.

Si tratta di "transitare" da un'economia estrattiva e intensiva delle risorse ambientali ad un modello socio-economico che sappia valorizzare il capitale naturale e tutelare il benessere di tutti gli esseri viventi. Nel segno di una visione sistemica, la transizione ecologica deve configurarsi come un processo di cambiamento *giusto* (ASVIS, 2022): è un appello a non scindere le innumerevoli questioni legate alle diverse dimensioni della sostenibilità – ambientale, sociale, economica ed istituzionale – contrastando le varie forme di povertà, riducendo le disuguaglianze, prediligendo un'ampia partecipazione e la valorizzazione delle diverse capacità umane. "Su di un pianeta morto non c'e lavoro" e "la risorsa primaria per la transizione ecologica e la correlata resilienza sociale, sono le competenze: per la capacita di visione, per la capacita progettuale, per la capacita gestionale" (p. 74).

Partecipazione collaborativa e aspirazione al bene comune rappresentano opportunità educative storiche da propiziare in termini di competenze ed orientamento. "Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di se, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona" (UNESCO, 1970).

La transizione ecologica sfida il polisemico costrutto dell'orientamento, sia come prospettiva di progresso della società sia come scenario in cui si compie il percorso di sviluppo delle risorse umane e accentua l'aspetto relazionale di questa "categoria esistenziale", che non può che essere protesa verso sé, gli altri e l'am-

biente di vita. "Si tratta allora di imparare a governare la transizione esercitandosi a farlo per l'intero corso della vita e nella pluralità dei contesti esperienziali, da quelli personali a quelli formativi e professionali: contesti, tutti, attraversati ormai da tempo dai "venti", spesso impetuosi, delle repentine trasformazioni e delle permanenti transizioni, che scompaginano i sistemi e le relazioni, che introducono nuove logiche di saperi e di conoscenze, che attivano registri emotivi plurali, che richiedono e determinano repertori di competenze continuamente rivedibili e aggiornabili" (Loiodice, 2012, p. 1).

2. Coesione territoriale e progetti di orientamento

Nell'impegno per la transizione ecologica e nel sostenere vite attive che contribuiscano a un'economia sostenibile, equa e umana (Guichard, 2019), occorre fare dei temi della coesione e della diversità territoriale degli oggetti di riflessione in merito al processo educativo dell'orientamento (Mannese, 2019). Il territorio, come propone l'Enciclopedia Treccani dei Ragazzi (2006), può divenire "uno spazio pieno di senso", una terra da coltivare e una costruzione continua per l'orientamento delle nuove generazioni. Riconoscere l'importanza della dimensione territoriale suggerisce di porre attenzione ai punti di forza specifici dei territori, al loro capitale fisico, umano e sociale nonché alle risorse naturali. La prosperità delle comunità dipende in misura crescente dalla capacita delle molteplici agenzie educative e formative, delle persone e delle imprese di avvalorare le risorse territoriali e di costruire legami con altri territori per assicurare che le risorse comuni siano valorizzate in modo coordinato, circolare e sostenibile. Come sottolineato dal Libro Verde "Fare della diversità territoriale un punto di forza", il concetto di *coesione territoriale* getta dei ponti fra efficienza economica, coesione sociale ed equilibrio ecologico, contribuendo anche al conseguimento degli obiettivi per la crescita e l'occupazione (COM, 2008) che costituiscono, con l'inclusione sociale, una dimensione importante nell'orientamento giovanile (MIUR, 2014).

In questo quadro interpretativo, l'impegno per l'orientamento si misura con un ampio e articolato insieme di iniziative territoriali che traggano occasione formativa dal lavorare per progetti. Il progetto è un punto di vista privilegiato per comprendere la realtà di un territorio e, allo stesso tempo, per coinvolgersi in prima persona quale occasione di apprendimento. Ciò apre la strada non solo all'implementazione di conoscenze e competenze, ma a una progettualità attiva e consapevole, mentre si matura nell'orientamento, con tensione etica e socio-emozionale, uno sguardo con cui guardare alla realtà predisponendo personali possibilità di azione. Percorsi educativi fondati su progetti possono consentire di abbracciare la complessità dell'orientamento e generare direzioni di senso capaci di trasformare i sistemi valoriali dei territori stessi. Come suggerito dalla Raccomandazione europea (Consiglio Europeo, 2022) che si sofferma su come integrare i principi della transizione verde e dello sviluppo sostenibile nelle pratiche di formazione, occorre "facilitare metodi e approcci di apprendimento collaborativi,

sperimentali, orientati alla pratica e pertinenti ai contesti e alle tradizioni locali, così come sostenere attività interdisciplinari e trasversali" (p. 6).

3. Università ed ecologie educative per l'orientamento

Il dibattito sull'orientamento giovanile si sta fortemente sviluppando grazie all'investimento in "Istruzione e Ricerca" promosso dal PNRR e ai nuovi programmi ministeriali. Nell'evoluzione del concetto, si tende a favorire una chiave interpretativa formativa, per un processo "volto a facilitare la conoscenza di se, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (MIM, 2022, pp. 1-2).

Nella costituzione di un sistema strutturato e coordinato di interventi, il Ministero invita ad erogare moduli "condivisi, reticolari, coprogettati con il territorio" (p. 5) attraverso la costruzione di sinergie tra agenzie formative, istituzioni locali, associazioni imprenditoriali e del lavoro, volontariato, terzo settore e società civile. Ciò apre la riflessione sulle forme e sulla qualità di partecipazione delle università.

Con l'UNESCO (2023), le università possono essere soggetti attivi nella costruzione di "un nuovo contratto sociale per l'educazione", poiché creative, innovative e impegnate a rafforzare l'educazione come bene comune, mentre sostengono il progresso della scienza e fungono da *partner* nelle loro comunità. Esse svolgono un ruolo centrale nella promozione della *ricerca educativa*, strumento chiave per progredire nella comprensione del ruolo che il futuro svolge nell'educazione di oggi, per progettare e monitorare le transizioni necessarie per "re-immaginare insieme i nostri futuri". Possono arricchire le "ecologie educative" con esperienze e modi di conoscenza diversi, allontanando il rischio di un pensiero deficitario o di presupposti epistemici ristretti. Inoltre, possono promuovere valori come il rispetto, l'empatia, l'uguaglianza e la solidarietà, nella consapevolezza delle responsabilità civiche e ambientali delle nuove generazioni.

Sta alle Università, mentre accolgono o propongono occasioni di collaborazione territoriale, favorire con continuità la ricerca educativa sui presupposti teorici e sugli approcci metodologici individuati nei progetti di orientamento, stimolando l'innovazione sull'ampia gamma di possibilità offerte dai contesti e sugli immaginari di futuro. Lavorare alla creazione di *ecosistemi territoriali capacitanti*, in grado di esprimere con l'orientamento generatività, sostenibilità, creatività, reciprocità.

Bibliografia

ASVIS (2022). *La transizione ecologica giusta*. Roma: ASVIS.

COM (2008) 616, Bruxelles, 6.10.2008 - *Libro verde sulla coesione territoriale. Fare della diversità territoriale un punto di forza.*

Consiglio Europeo (2022) 243/01, Bruxelles, 16.06.2022 - *Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la transizione verde e per lo sviluppo sostenibile*.

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

Guichard (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable? In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation au 21ème siècle: de l'élève au citoyen engagé* (pp.147-160). Villejuif (France): Editions Qui Plus Est.

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

MIM (2022). D.M. 328, 22.06.2022 - *Linee guida per l'orientamento*.

MIUR (2014). 19.02.2014 - *Linee guida per l'orientamento permanente*.

Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *MeTis, 2*(1), 1-4.

UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva del congresso sul tema dell'orientamento.* Bratislava.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione.* Brescia: La Scuola.

Quando la sostenibilità incontra il contesto scolastico. Prospettive di ricerca per una scuola aperta e verde

Giulia Schiavone
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
giulia.schiavone@unimib.it

1. Transizione ecologica e contesto scolastico

Il contributo si inserisce all'interno dell'ampio progetto di transizione ecologica previsto dal PNRR – con specifico riferimento alla Missione 4 "Istruzione e Ricerca" – e, in particolare, tematizza il contesto scuola come contesto complesso che sembra richiedere una ridefinizione delle proprie strutture, dei propri saperi e del proprio impatto culturale per poter rispondere in modo più efficace e strategico alle sfide del futuro.

A tal fine, presentiamo qui un progetto di ricerca – finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON "Ricerca e Innovazione" 2014-2020 Asse IV – teso a promuovere, in chi quotidianamente attraversa i contesti educativi e scolastici, una consapevolezza e una competenza green (Bianchi et al., 2022), una connessione autentica e un senso di appartenenza profondo ai luoghi e all'ambiente (Amadini, 2012; Judson, 2017, 2019; Gallerani, Birbes, 2020; Mortari, 2020).

Le potenzialità dei contesti educativi e scolastici cosiddetti all'aperto sono infatti sempre più riconosciute, non solo a livello internazionale (Humberstone et al., 2015; Waller et al., 2017; MacQuarrie, 2018; Barnett, Jackson, 2019), ma anche in Italia (Malavasi, 2011, 2013; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Giunti et al., 2021; Antonietti et al., 2022; Schenetti, D'Ugo, 2022), e una loro diffusione crediamo possa rappresentare un sostegno importante a un progetto di transizione ecologica che promuova nelle nuove generazioni cambiamenti sul piano ecologico, sociale ed economico.

2. Gli assi de Il *Manifesto Una Scuola* nella loro declinazione outdoor

Il progetto, costantemente in dialogo con il territorio e le esperienze in essere[1] – in quanto teso a una collaborazione sinergica tra mondo della ricerca e imprendi-

1 Al fine di individuare best practises e strumenti operativi, è stata individuata come realtà educativa privilegiata, presente sul territorio nazionale, *Becoming* (cfr. https://becoming-education.com/), in quanto azienda con una mission educativa particolarmente sensibile ai temi del green e dell'educazione all'aperto.

torialità educativa e scolastica – promuove una revisione in chiave ecologica della struttura scolastica, nella sua organicità e complessità. In questa direzione, collocandoci nel solco di una scuola che si interroga su di sé, di una scuola viva, che evolve con il contesto più ampio nel quale si inserisce e con i momenti storici che attraversa (Antonacci, Guerra, 2022) e con riferimento al framework teorico de il *Manifesto Una Scuola* (Antonacci, Guerra, 2018) – mediante il quale leggere il dispositivo scolastico attraverso cinque assi pedagogici fondanti: *Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità* –, il tentativo è di ripensare l'organismo scuola in una prospettiva outdoor.

Nello specifico, intendiamo concentrarci: sugli *incontri* intessuti tra i diversi attori che quotidianamente abitano la scuola – insegnanti, alunni, genitori, dirigenti, ma anche università, enti associativi, istituzioni – nelle potenzialità di relazione tra l'aula e il territorio; sui *contesti* all'aperto (Bertolino, Guerra, 2020), da quelli più prossimi a quelli più selvatici e naturali; sugli *stili* educativi nella loro ridefinizione nel momento in cui la didattica si compie oltre e fuori l'aula tradizionale (Guerra, 2015); sui *linguaggi* dei saperi disciplinari, con specifico riferimento a quelli tipici dell'educazione ecologica in dialogo con quelli più consueti nella scuola; e infine, sugli strumenti di progettazione e valutazione, intesi come *possibilità* nella loro traduzione green e outdoor.

3. Per una scuola aperta e verde

In questa cornice, il progetto di ricerca *Una scuola green e outdoor: road map per una transizione ecologica dell'educazione*, si pone l'obiettivo di pervenire a delineare delle road maps, ovvero delle linee guida, che sappiano dare il passo e la direzione verso una declinazione dell'istituzione scolastica, di ogni ordine e grado, sempre più sostenibile e aperta (Malavasi, 2003; Antonietti et al., 2022; Bianchi et al., 2022).

Se il compito dell'educazione, come ricorda Mortari (2020), è di aprire a nuovi mondi del pensare, crediamo che proprio dalla scuola sia necessario ripartire, per esercitare, sviluppare e sostenere un senso di appartenenza alla natura e al mondo. In questo senso, l'incontro dei bambini e dei ragazzi con il territorio, l'ambiente, il mondo, deve essere, in primis, "un incontro di verità" (Traversari, Porcarelli, 2023), nel quale l'outdoor si staglia come "osservatorio privilegiato sulla scuola: su ciò che fa, su ciò che non fa, su ciò che potrebbe fare" (Ivi, p. 56).

La questione in gioco, dunque, non riguarda solo il cominciare ad uscire dagli edifici ma, anzitutto, il pensarsi dentro a un altro clima, relazione e culturale, che riduca le distanze tra le esperienze di cui i bambini e i ragazzi sono portatori e i programmi che l'educazione formale propone loro (Guerra, 2015). In questa prospettiva, la dimensione dell'aperto diviene occasione privilegiata per una conoscenza diretta del mondo, non mediata da risposte precostituite o ricette preconfezionate, ma capace di coinvolgere bambini e ragazzi nella loro unicità e integralità di corpi-menti-emozioni. Proprio perché il mero spostare le proposte

educative o scolastiche dall'interno all'esterno non è di per sé garanzia di un miglioramento dell'esperienza educativa (Waters, 2017), il progetto sostiene l'importanza di avvalersi, da parte di tutti coloro che quotidianamente abitano il contesto educativo e scolastico, di un approccio esplorativo, materico-riflessivo (Guerra, 2019). Una postura questa che si esplica in un'attitudine permanente alla ricerca, in un affinamento progressivo dello sguardo, capace di interrogare la realtà, al fine di promuovere un modo di fare educazione che sappia esercitare gesti consapevoli e coltivare sguardi ecologici. Per pensare e praticare un'educazione aperta e all'aperto (Guerra, 2020), che permetta di abitare questo presente con criticità e consapevolezza, per immaginare e sostenere insieme alle giovani generazioni, altre vie, altri percorsi, altre possibilità.

Bibliografia

Amadini M. (2012). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative? *Studium Educationis*, *XIII,* 3, 7-17.

Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!* Milano: FrancoAngeli.

Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Barnett R., Jackson N. (Eds.). (2019). *Ecologies for Learning and Practice. Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities.* New York: Routledge.

Bertolino F., Guerra M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior-Spaggiari.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp - The European sustability competence framework*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (Eds.). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Gallerani M., Birbes C. (Eds.). (2020). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.

Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (Eds.). (2021). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education".* Firenze: Indire.

Guerra M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.

Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.

Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New Tork: Routledge.

Judson G. (2017). Engaging imagination in ecological education: Practical strategies for teaching for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1-18.

Judson G. (2019). Weaving ecologies for learning. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Eco-*

logies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities (pp. 3-14). London: Routledge.
MacQuarrie S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education, 3*(13), 345-361.
Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
Malavasi P. (Ed.). (2011). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo integrale*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
Malavasi P. (2013). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia.* Bergamo: Junior.
Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
Schenetti M., D'Ugo R. (2022). *Didattica, natura, apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
Traversari P.P., Porcarelli A. (2023). *Progettare l'Outdoor Education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di Scuole Outdoor in Rete: dall'Arcipelago Toscano alle Alpi.* Venezia: Marcianum Press.
Waller T., Ärlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekiesm K.S., Wyver S. (Eds.). (2017). *The Sage handbokk of outdoor play and learning*. New York: Routledge.
Waters J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (Eds.), *The Sage handbokk of outdoor play and learning* (pp. 40-54). London: Sage Publications.

Green jobs e *green university*: verso la sostenibilità

Cristiana Simonetti
Professoressa Associata - Università degli Studi di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it

1. *Green jobs*: nuove professioni e nuovi professionisti *green*

Parlare di lavoro verde significa fare riferimento a professioni che contribuiscono in maniera incisiva e pro-positiva a preservare (funzione di prevenzione) e rinnovare (funzione educativa, di prospettiva futura e di migliorabilità) lo sviluppo produttivo/economico/sociale/educativo del Paese, senza penalizzare ed alterare l'ambiente, anzi intervenendo a Suo favore in maniera significativa e sostenibile (*United Nations Environment Programme*, 2008).

Il *green job* punta verso un'economia più sostenibile, verso la *green economy* e costituisce un "lavoro dignitoso" che mette in evidenza e lascia emergere le potenzialità e le abilità di ciascuna persona (*Life skills*, OMS 1993), attraverso le tre aree di abilità (cognitiva, emotiva, sociale), sviluppando competenze trasversali, imprenditoriali, di comunicazione ed educative: imparare ad imparare. I lavori sono verdi quando contribuiscono a ridurre le conseguenze negative per l'ambiente, promuovendo lo sviluppo di imprese e di economie sostenibili da un punto di vista ambientale, economico e sociale (*International Labour Organization*, ILO, 2014).

Green jobs come rispetto dell'ambiente; protezione degli ecosistemi; biodiversità; ecologia dell'ambiente; riduzione delle conseguenze negative sull'ambiente e riduzione del consumo di materie prime; limitazione delle emissioni di gas e di effetto serra; riduzione della produzione dei rifiuti e dell'inquinamento; tutela e salvaguardia dei cambiamenti climatici.

Puntare sull'ambiente si configura, pertanto, come un investimento sulla persona e sulle proprie potenzialità/abilità che potrà attivare e mettere in pratica nella vita sociale ed educativa, che andrà costruendo in itinere, nel tempo, secondo una dinamica partecipativa di cittadinanza attiva, in un percorso di *lifelong education* (Santerini, 2001).

Il rovescio della medaglia, però, porta a considerare che, precedentemente all'avvio dei *green jobs,* le industrie erano originate dallo sfruttamento di fonti energetiche inquinanti e i sistemi economici erano basati sul modello: estrarre/produrre/utilizzare/smaltire. Tali comportamenti, inoltre, erano indifferenti e non attenti al preservare la natura e a rispettarla come ecosistema, ecologia

dell'ambiente e pedagogia dell'ambiente/ecopedagogia, in una visione del mondo che deve essere, invece, unitaria, sistemica, olistica ed educativa, nel pieno rispetto dell'ambiente e delle potenzialità di ciascuna persona (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017).

Parlare, pertanto, di *green jobs* significa considerare l'equazione sociale*:* economia più sostenibilità, più ricerca, più sviluppo = *Green economy*/ *Green education.*

Nascono nuove professioni verdi e nuovi professionisti *green,* dove la professione, l'innovazione e la ricerca si indirizzano al rispetto dell'ambiente e dei sistemi di appartenenza. I *green jobs* nella pratica operativa dei nostri giorni, comprendono settori che vanno da quello edile per la riduzione dell'emissione del gas serra, all'informatico-ambientale, all'ingegneria e alla tecnologia per le energie rinnovabili, al settore dei trasporti (veicoli *green*), al settore tecnologico per lo sfruttamento del moto ondoso (energia delle maree), alla consulenza della sostenibilità, al settore scientifico-ambientale (*eco-designer*, *green designer*). I settori che interessano, pertanto, i *green jobs* sono: energetico, edile, dei trasporti, ambientale, informatico e tecnologico. I settori e le aree dei lavori verdi ed ecosostenibili, prevedono delle competenze *green* da parte degli operatori e dei professionisti *green*: competenze, pertanto, specifiche, ma anche come orientamento e propensione personale. Una sorta di anello di congiunzione tra le competenze *soft* e quelle trasversali, tra le competenze di primo e di secondo livello, tra le competenze specifiche e le attitudini più generiche di adattamento e di adattabilità all'ambiente e agli ecosistemi (Battisti, Lozzi, 2006).

Si stima che entro il 2030 avverrà la reale svolta *green,* che produrrà circa 24 milioni di nuovi posti di lavoro *green,* con un incremento di 18 milioni di posti di lavoro (ILO, 2020).

L'agenzia IRENA (*International Renewable Energy Agency*), nel 2022 ha stilato il *Renewable Energy and Jobs Annual,* nel quale sono stati presentati i dati delle persone impiegate nel settore green delle energie rinnovabili:

– nel 2020, 12 milioni di persone;
– nel 2050, 122 milioni di posti di lavoro.

E nel 2050, la previsione di nuovi posti di lavoro nei campi del: fotovoltaico, solare, bioenergetico, eolico, idroelettrico; nei settori: trasporti, edilizia, energia rinnovabile.

L'IRENA (2022) riscontra, attraverso ricerche e dati statistici, un incremento del settore delle energie rinnovabili come crescita annua, con un aumento del PIL dello 0,5% - 0,6% ed un aumento dell'occupabilità del 2,5% - 3% annuo.

2. *Green university*: i due profili per un futuro sostenibile

Università verde significa considerare l'edilizia universitaria e le infrastrutture a servizio degli studenti e dell'istituzione stessa.

La *green university* considera due profili della sostenibilità: da una parte l'edilizia universitaria e le infrastrutture; dall'altra gli "investimenti" dell'università nell'ambiente e verso gli studenti per formare generazioni *green*.

Il primo aspetto evidenzia l'edilizia e le istituzioni che promuovono la sostenibilità, quindi la collaborazione tra le università e le città; gli "investimenti" nell'ambiente universitario (risparmio energetico, idrico, la tutela dell'ambiente, il miglioramento degli stili di vita); favorire processi e progetti verso l'economia circolare; la *green university* come educazione al bene comune (Parricchi, 2015); l'università come comunità educante (Bobbio, Scurati, 2008; Frabboni, Scurati, 2011); l'università come spazio educante e comportamenti ambientalmente virtuosi (Calvano, 2017); considerare le aree di azione all'interno dell'università (spazi/consumi/mobilità/prevenzione).

Il secondo aspetto evidenzia, parallelamente al rispetto dell'edilizia universitaria e delle infrastrutture, gli "investimenti" dell'università sulle generazioni *green* da formare, attraverso la ricerca, i corsi di laurea, i master *green* di primo e di secondo livello. Questo aspetto considera la cultura, la ricerca, le conoscenze dell'ambiente e sull'ambiente verde che si coniugano con il futuro, lo *study-work:* una università verde per un futuro sostenibile e per abitare con saggezza e non sfruttare la "madre Terra" (Malavasi, 2003; Mortari, 1994).

Un esempio dello sviluppo pratico di tali profili verdi universitari è la Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS, 2015), promossa dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) come la prima esperienza di coordinamento e di condivisione tra tutti gli Atenei italiani impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale.

Le finalità principali della RUS sono:

– diffondere la cultura e le buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli Atenei;
– promuovere gli SDGs (*Sustainable Development Goals)* e contribuire al loro raggiungimento;
– rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale;
– incrementare gli impatti positivi/propositivi ambientali, etici, sociali, economici, educativi.

La Rete delle università per lo sviluppo sostenibile segue i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). Tra essi, i più incisivi che riguardano la *green university* sono quelli che considerano la salute e il benessere (obiettivo 3); l'istruzione di qualità (obiettivo 4); il lavoro dignitoso e la crescita economica (obiettivo 8); rendere le città "insediamenti umani" inclusivi, sicuri, resilienti, sostenibili (obiettivo 11).

L'obiettivo 11.2 dell'Agenda 2030, considera i sistemi di trasporto sicuri e sostenibili e da tale obiettivo è partito uno studio targato Unifg (Università di Foggia - Dipartimento di Economia, Management e Territorio; Università di Bari - Di-

partimento di Economia e Finanza, 2021) sulla mobilità sostenibile. Tale studio "*Sustainable Mobility in Universities: The Case of the University of Foggia – Italy*" (Environments, 2021), ha raccolto informazioni mediante un questionario somministrato nel 2020 riguardante la *routine* di mobilità dei membri della comunità accademica (studenti, personale accademico, personale amministrativo) sulle scelte delle modalità di trasporto da loro utilizzate. L'obiettivo dello studio e della ricerca consisteva nell'analisi degli stili di vita corretti, sani e attivi e sulle implicazioni dell'impatto ambientale sulla persona e sulla sua mobilità sostenibile (Environments, 2021).

Un altro esempio virtuoso è stato presentato nella Giornata Nazionale del Risparmio Energetico e degli Stili di Vita Sostenibili dalle strutture dell'Università degli Studi di Foggia (M'illumino di meno – 16 Febbraio 2023), che ha attivato lo spegnimento delle luci in tutti i Dipartimenti ed in contemporanea in 5 Atenei della Puglia, dalle ore 19.00 alle ore 21.00.

La sostenibilità e la salvaguardia dell'ambiente, viene testimoniata dal 1970 ai giorni nostri, dalla Giornata Internazionale della Terra (*Earth Day* – 22 Aprile), per testimoniare come la tutela delle risorse ambientali costituisca l'elemento imprescindibile per la formazione delle nuove generazioni *green e* delle università verdi.

Futuro sostenibile e università *green,* pertanto*,* attraverso nuove infrastrutture e ambienti verdi, formazione e ricerca sostenibili, lavori *green,* dignitosi e rispettosi delle potenzialità di ciascuno per "investire" sulle università, sull'ambiente, sugli studenti, sulla formazione *green* della *green generation,* attraverso un processo di educazione permanente e ricorrente, nei più ampi campi dell'apprendimento e della ricerca (*lifelong education* e *lifewide learning*).

Bibliografia

Battisti F.M., Lozzi M. (2006). *Green jobs. L'offerta lavorativa nello sviluppo sostenibile.* Milano: FrancoAngeli.

Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa.* Roma: Armando.

Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli atenei italiani.* Roma: Aracne.

Cappelletti G.M., Grilli L., Russo C., Santoro D. (2021). Sustainable Mobility in Universities: The Case of the University of Foggia – Italy. *Environments*, *8*(6), 57.

Frabboni F., Scurati C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile.* Firenze: Giunti.

Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la Terra. Un'educazione sostenibile.* Milano: ISU-Università Cattolica Milano.

Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica.* Milano: Franco Angeli.

Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere.* Milano: FrancoAngeli.

Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione.* Roma: Carocci.
United Nations Environment Programme, (20-22 February 2008). *Report of the Governing Council 10th special session.* Europe: UNEP.

Sitografia

Rete delle Università Sostenibili (RUS) (2015). https://reterus.it.
Agenda 2030 ONU (2015). https://unric.org.
Environments (2021). https://doi.org/10.3390/environments8060057.
International Labour Organization (ILO) (2014). https://www.ilo.org.
International Renewable Energy Agency (IRENA) (2022). https://www.irena.org.
Life skills OMS (1993). www.lifeskills.it.
M'illumino di meno (2023). https://mag.unifg.it/it/uniti-capire-i-cinque-atenei-della-puglia-insieme-il-risparmio-energetico.
Rete delle Università Sostenibili (RUS) (2015). https://reterus.it.

Fenomeno dei Neet e mondo del lavoro: prospettive educative di transizione ecologica

Orietta Vacchelli
Ricercatrice - Università eCampus
orietta.vacchelli@uniecampus.it

1. Introduzione. Dati sul fenomeno Neet

La questione da cui prende avvio la presente riflessione pone a tema il rapporto tra giovani in condizione di NEET e la progettazione di significativi spazi educativi, in particolare di contesti d'impresa, in un orientamento volto a riconoscere la forte valenza educativa che può essere attribuita alle pratiche di lavoro.

La complessità del "fenomeno NEET" (*Not in education, employment or training*) nella sua varietà necessita di essere affrontata a partire dall'analisi dei piani formativi delle realtà scolastiche, nelle connessioni e raccordi con i contesti imprenditoriali.

Dall'analisi dei dati Istat del luglio 2021, si rileva che in Italia più di due milioni di giovani, di età compresa tra i 15 e i 29 anni, si trovano nella condizione di non frequentare percorsi di formazione e di non essere occupati in impieghi lavorativi; una situazione questa molto preoccupante se si considera anche il fatto che l'Italia ha il più alto numero, con una media percentuale molto al di sopra di quella europea, secondo quanto monitorato da Eurostat in relazione all'anno 2020. Questa condizione giovanile, in generale, racchiude molte tipologie di situazioni, talune delle quali possono essere correlate anche con la dispersione scolastica.

Nel Rapporto SDGs 2022, "Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia" elaborato da Istat (2022), la percentuale relativa alla dispersione scolastica nel 2021 ha registrato una leggera flessione rispetto all'anno precedente (12,7%) mantenendo, tuttavia, livelli sempre elevati. Tutto ciò si verifica pur sottolineando che da oltre vent'anni l'Unione Europea promuove iniziative di contrasto a tale fenomeno sociale, molto diffuso non solo nel nostro Paese ma anche su scala internazionale.

Con la definizione di "dispersione scolastica" si identifica, di fatto, una serie di elementi molto articolati e pluridimensionali, non sempre di facile monitoraggio, che nell'ambito dei percorsi scolastici si manifestano con frequenze irregolari, interruzioni, ripetenze ed abbandoni da parte di allievi. Per misurare tale fenomeno, l'indicatore primario 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 se-

condaria di II grado, fermandosi nella maggior parte dei casi al titolo di licenza media" (Triani, 2015, p. 3).

In aggiunta, come confermato dal Rapporto Asvis (2021, pp. 128-130) in relazione 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", si può constatare un altro elemento significativo e preoccupante che riguarda il considerevole aumento della percentuale di studenti che al termine del loro percorso di studi non possiedono le competenze richieste, sia nei termini cognitivi, sia in quelli socio-emotivi. Un'ulteriore analisi dei dati di tale Rapporto consente anche di rilevare come si siano accentuate talune criticità che già erano presenti nel periodo pre-pandemico all'interno del sistema scolastico nazionale, in particolare per quanto riguarda i divari e le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere, e la riduzione degli apprendimenti e di socialità.

Proseguendo nella riflessione, è necessario anche approfondire taluni aspetti della problematica inerente alla dispersione scolastica implicita, ovvero a quelle situazioni in cui si trovano quei giovani che, pur avendo concluso il loro percorso di studi, possiedono livelli di padronanza delle competenze di base e fragilità negli apprendimenti non molto diversi da coloro che hanno abbandonato la scuola, rimanendo, quindi anch'essi, ad alto rischio di esclusione sociale e con un possibile ingresso nella condizione di NEET.

Non a caso, si registra, sempre nel Rapporto SDGs 2022, che nell'anno scolastico 2021/2022 la dispersione scolastica implicita riguarda una percentuale del 9,7% di studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado, in aumento rispetto all'anno scolastico 2018/2019. Tuttavia, è da considerare anche che simili processi potrebbero essere rilevati e divenire oggetto di analisi già nei gradi scolastici precedenti, consentendo di avviare, in tal modo, interventi di prevenzione ed evitando, quindi, il mancato raggiungimento dei necessari livelli di preparazione con tutte le implicanze e conseguenze nello sviluppo integrale dello studente (Istat, 2022, pp. 65-66).

2. Competenze e *soft skills* nei contesti di lavoro

Nell'intenzionalità riflessiva di immaginare quale cambiamento sia possibile per la scuola oggi, si valuta necessario prendere in considerazione anche ciò che i giovani pensano circa la propria vita quotidiana e il proprio futuro. A tal riguardo sono significative alcune considerazioni di giovani studenti che si "sentono lasciati soli" o che ormai "non ci credono più", neanche nella formazione scolastica.

Così afferma Francesca, 18 anni di Torino:

> Durante la pandemia, ci siamo ritrovati sulla stessa barca, ma invece di remare nella stessa direzione, presi dal panico abbiamo tutti remato a caso. Per la nostra generazione non c'è stato un comandante, un leader che ci dicesse: "Ragazzi, spingete tutti di qua". Ci siamo sentiti soli, ma non ne ab-

> biamo fatto uno strumento di forza, anzi, siamo andati nel panico, ci siamo arenati e le onde ci hanno travolti (Benadì, 2021, p. 40).

O ancora Esmeralda, 16 anni di Perugia:

> Alle volte penso che noi giovani siamo etichettati come superficiali, come se non ci importasse di quello che accade tutti i giorni. Secondo me invece siamo proprio noi che stiamo lì a pensarci più di tutti, perché abbiamo davanti un futuro che ci spaventa. Io ho 16 anni e delle volte penso: "Se avrò dei figli, come vivranno?", e dopo un po' non sono neanche sicura di volerli avere, perché non so davvero in che mondo potranno vivere (p. 33).

Ma come cambiare simili tendenze di insoddisfazione e di mancanza di solidi riferimenti, testimoniate da un così elevato tasso di giovani in condizione di NEET, di giovani "in panchina"? Come promuovere un cambiamento trasformativo affinché essi, invece, possano divenire protagonisti attivi, a scuola e nel mondo del lavoro, capaci di partecipare fattivamente insieme alla realizzazione di comunità, solidali e sostenibili?

A partire da quanto il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* intende promuovere – in linea con gli obiettivi dell'*Agenda ONU 2030* – si mira ad offrire talune coordinate interpretative per saper ridefinire, in primo luogo, competenze e *skills* tra processi d'innovazione e *green jobs*, nell'implementazione del raccordo tra percorsi scolastici e richieste formative dagli ambienti di lavoro.

Una prima istanza consiste nel fatto che l'occupazione lavorativa riveste una posizione di rilievo nella percezione del grado di soddisfazione personale. Sebbene essa non esaurisca il senso pieno dell'inclusione sociale, ne rappresenta certamente un aspetto significativo, in rapporto alle grandi trasformazioni che caratterizzano il mondo del lavoro oggi su scala globale. Si riconosce, a tal proposito, quanto il lavoro rappresenti un'occasione importante a fondamento del personale progetto di vita, costituendo un momento altamente rilevante per l'identità e la relazionalità. Di fatto, esso non ha da essere inteso come esclusivo conseguimento del *benessere materiale*. Per tale motivo, l'idea stessa di lavoro necessita di una riflessione inerente al legame esistente tra la pratica lavorativa e il progetto di vita personale.

Alla base dei *processi di formazione al lavoro* e di *organizzazione del lavoro* è necessario porre la centralità della persona. Occorre riconsiderare l'attività lavorativa nei suoi aspetti di promozione *personale* nel rapporto tra lavoro e progetto di vita, *familiare* nel rapporto tra lavoro e progetto relazionale e *sociale* nel rapporto tra lavoro e modello di civiltà (Pati, 2007).

Innanzitutto, la formazione al lavoro non va intesa come semplice addestramento all'utilizzo di tecniche e strumenti, bensì è da concepire come apprendimento ed implementazione di competenze e *soft skills* nel rispetto di regole comportamentali necessarie allo svolgimento dei compiti lavorativi e nel rispetto di sé e degli altri. In altri termini, per implementare le proprie competenze occorre saper

> spostare l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi d'azione prestabiliti a un *saper agire*, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel *saper prendere le decisioni* in maniera pertinente, nel *saper progettare e portare a termine* in modo efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto questo entra in gioco un 'saper volere' che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto (Pellerey, 2001, pp. 781-782).

In maniera altrettanto significativa vanno intese anche le *soft skills*. Infatti, come sostiene Vischi (2020),

> se le abilità tecniche sono importanti nel mondo del lavoro, lo sono ancora di più, e ricercate con sempre maggiore attenzione da parte delle imprese, le abilità trasversali come la capacità di lavorare in team, di risolvere problemi e di pensare in modo creativo (p. 71).

L'altro aspetto da considerare è relativo all'organizzazione dell'attività lavorativa, che ha da essere concepita in modo che possa conciliare prosperità e ben-essere della persona. Da semplice *esecutore* di pratiche lavorative, la persona può divenire *agente attivo*, capace di rigenerare le proprie competenze professionali nelle dinamiche della vita lavorativa.

Ma in tale riflessione, primariamente, non si può non considerare la valorizzazione del capitale umano e il prendersi cura delle relazioni educative che rivestono una spiccata rilevanza euristica per una transizione culturale ed ecologica all'altezza di saper generare un nuovo "*welfare* universalistico di prossimità" (Fiorucci, 2022, p. XI), specialmente con le realtà giovanili, e di contrastare quindi perdita di progettualità esistenziale e di investimento verso il futuro, anche professionale.

Un tale indirizzo non cela la significatività di saper ascoltare le richieste e le attese dei più giovani, riconoscendo l'urgenza di saper tracciare possibili direzioni di senso.

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2021). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.

Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D. (Eds.). (2022). *Parole per educare*. Vol. I. Milano: Vita e Pensiero.

Benadì M.D. (2021). *A un metro dal futuro. Speranze e paure di una gioventù sospesa*. Torino: Gruppo Abele.

Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Istat (2022). *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*.

Roma. In https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2022/Rapporto-SDGs-2022.pdf [ultima consultazione 14 aprile 2023].
Fiorucci M. (2022). Prefazione. In P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica.* Milano: Vita e Pensiero.
Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
Pellerey M. (2001). La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione. *Orientamenti pedagogici*, 48, 781-792.
Triani P. (2015). Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura. In P. Triani, E. Ripamonti, A Pozzi (Eds.), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Formazione e riflessione pedagogica per la figura traguardo del medico. Tra *soft skills*, umanizzazione e personalizzazione della medicina

Elisa Zane
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
elisa.zane@unicatt.it

Il contributo della pedagogia al "*prendersi cura*" non è ravvisabile solo all'interno di processi riflessivi, ma anche attraverso le pratiche formative coniugando saperi e prassi. In un orizzonte sociale che tende a separare e allontanare la malattia dal quotidiano, si diffondono modelli formativi che prediligono la trasmissione di saperi tecnico-operativi, necessari ma non sufficienti per educare alle figure traguardo della cura. La domanda che viene rivolta alla formazione è quindi quella di progettare processi formativi sensibili all'incontro dell'altro nella relazione tra medico e paziente.

1. Pedagogia e medicina in dialogo verso la comunicazione educativa

L'umanizzazione dei processi di cura passa attraverso il riconoscimento dell'umanità caratterizzante il medico stesso, tale orizzonte di senso costituisce un valore aggiunto che non deve essere lasciato al caso. Ri-orientare i servizi di cura sanitaria avvalendosi anche della ricerca pedagogica si configura come un processo caratterizzato da tempi e modi di pratiche formative e riflessive. La riflessione pedagogica si interroga su come può coadiuvare i professionisti della cura nell'affrontare le sfide della relazione di cura alla luce dell'ecologia integrale in un contesto tecnologico in continua innovazione. Medicina e pedagogia, sul piano riflessivo, condividono il medesimo "oggetto"/soggetto di ricerca. Il loro dialogo prosegue anche in una fattiva cooperazione al fine di favorire il ben-essere e la qualità di vita soggettivamente percepita della persona paziente. Tale approccio integrale alla persona in cura si realizza mediante la ricerca di un equilibrio di fattori fisici, sociali, identitari. Il contributo che la riflessione pedagogica può portare alla medicina può riassumersi in due aspetti legati fra loro: gli orientamenti etici frutto di riflessione e le azioni formative che generano buone prassi progettuali. A fondamento della riflessione sul rapporto fra scienze mediche e pedagogiche è necessario porre come basi ontologiche le riflessioni sugli assunti di persona, di relazione, di comunicazione e di formazione. Riflettere sull'apporto che la pedagogia può portare alla pratica medica chiama in causa la relazione con l'altro da sé come un asset ineludibile sul quale ponderare per comprendere la domanda di cura che il paziente porta con sé. La relazione con l'altro rappresenta un tassello fondamentale per la

costruzione dell'identità dell'individuo. Questa si realizza tra un "io" e un "tu", nell'apertura cioè del soggetto all'alterità (Buber, 1923/1991). Mediante lo strumento della narrazione, la comunicazione può divenire autenticamente generativa di buone prassi. L'altro da sé in contesti di cura si configura come un soggetto che può beneficiare di un approccio comunicativo eticamente orientato. Nello specifico, indagare la relazione medico-paziente chiama in causa una profonda domanda di senso e di cura che necessita di essere letta e compresa.

2. Buone prassi per l'umanizzazione della medicina

In quest'ottica di dialogo tra discipline e professionalità diverse, si collocano alcune buone prassi esperite all'interno del Centro di Radioterapia Gemelli ART del Policlinico Agostino Gemelli, con lo scopo di personalizzare ed umanizzare la medicina mediante la costruzione di azioni replicabili che ponessero la persona-paziente al centro.

Arte e bellezza possono diventare *habitat* in grado di migliorare l'esperienza di cura del paziente, riducendo i vissuti negativi e migliorando l'approccio emotivo-relazionale al percorso di cura. Un ambiente ospedaliero eticamente orientato al bello rappresenta un'occasione per generare benessere e lenire, non solo le ferite fisiche, della persona-paziente. Il potere lenitivo della bellezza non è solo quello dell'arte ma è anche quello della parola accogliente, di una narrazione dei vissuti in chiave formativa. Quest'ultima rappresenta un'opportunità mediante la quale la persona-paziente entra in relazione e al contempo ristruttura il proprio sé, sentendosi realmente al centro del proprio percorso di cura: "La memoria e il ricordo richiamano il senso della nostra identità che, proprio, attraverso le dimensioni autobiografiche tratteggia la nostra storia" (Boffo, 2022, p. 29). Progetti di *legacy* e narrazione rappresentano opportunità mediante le quali la persona-paziente entra in relazione e al contempo ristruttura il proprio sé, sentendosi realmente al centro del proprio percorso di cura. Decidere di strutturare la propria carta dei servizi come uno strumento di esplicitazione della propria mission del servizio può costituire prassi di umanizzazione se orientata all'ecologia integrale. Mettere a sistema i servizi, comunicarli efficacemente a favore della persona-paziente e valutare la qualità percepita in chiave umana rappresentano buone prassi che a vario titolo possono essere replicate nel tempo ed esportate. La pedagogia, attraverso la strutturazione di processi formativi innovativi e orientati alla riflessione, può rappresentare uno strumento di accompagnamento alla tecnologia per guidare le future generazioni di medici ad integrare i molteplici strumenti, tecnologici e educativi, per poter meglio rispondere alla domanda di cura del paziente. Un rinnovato sguardo di efficacia terapeutica congiunta alla qualità del rapporto medico-paziente e fondata sulla stessa idea di persona in cura, che legittimamente si può avvicinare al concetto della promessa pedagogica, della persona di cui aver cura.

3. Formare all'umanizzazione: una proposta educativa

Formare il medico a riconoscere i propri e gli altrui aspetti etico-morali consente di rispondere all'esigenza di un confronto reale con le complesse situazioni umane che coloro i quali operano nei contesti di cura debbono affrontare nei rapporti professionali quotidiani. Parlare di pedagogia e sostenibilità della relazione di cura coinvolge la figura traguardo del medico specialista con l'obiettivo di fornire ai medici specializzandi strumenti di accompagnamento pedagogico e riflessione educativa. "A partire dai documenti più generali, fino ai codici etici delle singole aziende ospedaliere, la formazione per una medicina umanizzata passa anche attraverso un confronto vivo e 'sentito' tra cognizioni scientifiche e convinzioni personali, tra saperi e valori, nelle dinamiche formative e trasformative dell'esistenza e della storia professionale" (Righettini, 2022, p. 245). Il presente contributo ha lo scopo di tracciare, senza pretesa di esaustività, un'ipotesi di percorso formativo pensato per figure professionali sanitarie capaci di coniugare una preparazione tecnico-scientifica con una valorizzazione integrale della persona. L'ipotesi progettuale è un percorso formativo post-laurea incentrato sui temi dell'umanizzazione della medicina e delle cure, mediante il coinvolgimento di temi quali: reti di comunicazione, sollievo e sostenibilità. Il prodotto formativo ha lo scopo di rispondere alle richieste del territorio per formare figure professionali capaci di coniugare una preparazione tecnico-scientifica con una valorizzazione integrale della persona.

Si configurano quindi come obiettivi l'offrire una serie di strumenti operativi professionalizzanti, utili e spendibili per tutti i soggetti coinvolti nel mondo ospedaliero a vario titolo, fornendo al contempo una preparazione scientificamente rigorosa sugli aspetti e sui bisogni etici, relazionali, educativi, sociali, culturali, psicologici, estetici e spirituali che necessariamente entrano in gioco nei contesti sanitari. Le prassi formative divengono "territorio" riflessivo di confronto con le complesse situazioni umane che coloro che operano nel contesto di cura debbono affrontare nel rapporto quotidiano con le persone-pazienti. Parte del prodotto formativo è anche la diffusione di una cultura del sollievo, attenta alla promozione del valore dell'integralità della persona, nelle situazioni di malattia, dolore e accompagnamento al fine vita.

Il prodotto formativo è rivolto a tutti coloro che operano nell'ambito della salute umana, interessati ad implementare le proprie competenze relazionali, empatiche ed etico-educative, fondamentali nel rapporto con il paziente, siano esse medici, infermieri, personale sanitario, psicologi ed educatori, tecnici e volontari, giornalisti e professionisti della comunicazione. Un percorso formativo che mira a dare risalto alle buone prassi esistenti fornendo ai professionisti della comunicazione un'opportunità di confronto con le eccellenze sanitarie e assistenziali del territorio.

Bibliografia

Anelli F., Cesario A., D'Oria M., Giuliodori C., Scambia G. (Eds.). (2021). *Persona e Medicina. Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata*. Roma: FrancoAngeli.

Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Boffo V. (2022). La cura della formazione e la relazione educativa. In V. Boffo (Ed.), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti* (pp.19-36). Firenze: Editpress.

Buber M. (1923). *Ich und Du*. Leipzig: Insel-Verlag (trad. it. *L'io e il tu, IRSeF*, Bonomi, Pavia, 1991).

Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press (trad. it. *Medicina narrativa*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).

Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur.* Brescia: La Scuola.

Righettini C. (2022). *Formazione e umanizzazione della medicina e delle cure. Una riflessione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce: Pensa MultiMedia.