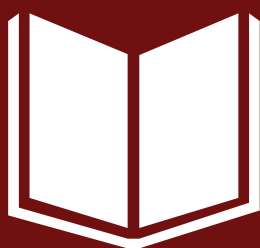




Alleanza Italiana
per lo Sviluppo
Sostenibile

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE E ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Target 4.7



Quaderni
dell'ASviS



EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE E ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Target 4.7

Il Quaderno è stato realizzato grazie al supporto incondizionato di



Quaderni
dell'ASviS

Il **Quaderno** è il frutto di un progetto maturato all'interno dei **Gruppi di lavoro ASviS sul Goal 4 "Istruzione di qualità" e trasversale "Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale"**, condiviso in seno all'ASviS e allargato a esperte/i e autorevoli commentatrici e commentatori.

Il progetto è stato curato e coordinato da Giordana Francia (Link 2007/CISP), Maria Chiara Pettenati (Indire), Martina Alemanno (ASviS) e Mariaflavia Cascelli (ASviS), con il costante e qualificato contributo di Marco Gioannini (Fondazione Giovanni Agnelli). Si ringraziano i Presidenti dell'ASviS, Marcella Mallen e Pierluigi Stefanini, per il costante supporto al progetto fin dalla sua ideazione.

Componenti del Comitato di redazione: Luisa Aiello (Indire), Martina Alemanno (ASviS), Giuditta Alessandrini (ASviS), Francesca Bilotta (Save the Children), Gabriella Calvano (RUS), Giuseppina Cannella (Indire), Stefania Chipa (Indire), Federica Cicala (Oxfam), Mariaflavia Cascelli (ASviS), Emma Colombatti (Cbm Italia Onlus), Elettra D'Amico (WWF), Giordana Francia (Link 2007/CISP), Andrea Gavosto (Fondazione Giovanni Agnelli), Marco Gioannini (Fondazione Giovanni Agnelli), Serena Greco (Indire), Paola Lionetti (MIPAAF), Patrizia Lotti (Indire), Sara Martinelli (Indire), Isabel de Maurissens (Indire), Chiara Medini (NeXt), Daniele Messina (Fondazione Monte dei Paschi di Siena), Giuseppina Rita Jose Mangione (Indire), Sara Mori (Indire), Elena Minarelli (The Solomon R. Guggenheim Foundation, Collezione Peggy Guggenheim), Elettra Morini (Indire), Jessica Niewint (Indire), Lorenza Orlandini (Indire), Silvia Panzavolta (Indire), Raffaella Pergamo (CREA), Maria Chiara Pettenati (Indire), Elisabetta Priano (Global Thinking Foundation), Maria Antonietta Quadrelli (WWF), Areta Sobieraj (Oxfam), Francesca Storai (Indire), Daniela Storti (CREA), David Tombolato (Muse - Museo delle Scienze)

Hanno contribuito inoltre alla realizzazione del Quaderno:

Barbara Floridia, Sottosegretario di Stato al Ministero dell'istruzione

Enrico Giovannini, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Stefano Versari, Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione

Per il Gruppo di lavoro sul Goal 5: Rosanna Oliva de Conciliis (Rete per la parità), Dora Iacobelli (LegaCoop), Liliana Ocmin (Cisl)

Per il Gruppo di lavoro sul Goal 12: Valentino Bobbio (NeXt), Valter Menghini (AISEC), Luca Raffaele (NeXt), Eleonora Rizzuto (AISEC)

Per il Gruppo di lavoro sul Goal 16: Diva Ricevuto (SulleRegole), Filippo Salone (Prioritalia)

Per i contributi sui Goal ambientali: Luigi Di Marco (ASviS), Flavio Natale (ASviS)

Per il Gruppo di lavoro Cultura per lo sviluppo sostenibile: Rosa De Pasquale (ASviS), Paola Dubini (Università Bocconi)

Inoltre, si ringraziano Raffaele Attanasio, Alessandro Ciancio, Luigi Di Marco, Niccolò Gori Sassoli e Donato Speroni.

Data di pubblicazione: ottobre 2022

Citazione consigliata: ASviS (2022), Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale, Roma

ISBN 979-12-80634-12-2

La pubblicazione è a cura dell'ASviS - Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile

Responsabile collana: Flavia Belladonna

Revisione editoriale: Milos Skakal

Progetto grafico e impaginazione: Cristiana Focone, Knowledge for Business

Sede ASviS: Via Farini 17, 00185 Roma, www.asvis.it

Prefazione	6
Premessa	7
Introduzione	9
1. Il Target 4.7	
Una definizione commentata del Target 4.7	13
Gli indicatori per la misurazione del Target 4.7	16
Politiche educative	18
Curricola	19
Formazione degli/delle insegnanti	20
Valutazione degli studenti e delle studentesse	20
Opportunità, limiti e interconnessione degli indicatori	20
Dal Target 4.7 al Goal 4 a tutti gli altri Goal	22
Contesto Internazionale: breve storia e principali riferimenti	24
Dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani ONU del 1948, all’Agenda 2030	24
BOX - Istruzione di qualità e educazione alla sostenibilità: radici storiche	27
Diversi impegni per lo stesso Goal	28
Unesco, OCSE e Target 4.7	28
Unesco Framework “ESD for 2030”	31
Ocse PISA 2018 Global Competence Framework	32
Ocse Learning Compass 2030	33
Contesto Europeo: breve storia e principali riferimenti	35
L’educazione alla cittadinanza in Europa	37
Raccomandazione sull’apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile	39
Competenze chiave per l’apprendimento permanente	40
Il vertice sociale di Porto del 2021	41
GreenComp	42
BOX - Il pensiero sistemico e la trasformazione digitale in Systema: leve trasformative a servizio dello sviluppo sostenibile	45
Molte definizioni per diversi panorami	47
BOX - Una cornice pedagogica per l’educazione alla sostenibilità	49
“Per tutti e per tutta la vita”: i campi di azione dell’ECG e dell’ESS	50
BOX - L’educazione degli adulti all’interno del tema della sostenibilità	53
BOX - Scuola e cittadinanza: un binomio essenziale per educare alla pace	55
BOX - Con le lenti dei Goal ambientali	56
BOX - Con le lenti del Goal 12	58

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

Educare nel tempo dell'Antropocene	63
La strategia nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale	65
L'impegno dell'ASviS	66
Il Target 4.7 nelle politiche nazionali	68
Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018: entra in scena l'Agenda 2030	68
L'insegnamento di educazione civica: lo sviluppo sostenibile come nucleo fondante	69
BOX - Educazione Ambientale: breve percorso storico	71
BOX - Il Piano Rigenerazione scuola: per imparare a crescere in modo sostenibile per l'oggi e per il domani	73
BOX - L'edilizia scolastica, ambienti di apprendimento e Target 4.7	75
Strumenti e dispositivi a sostegno delle politiche per il Target 4.7	77
I Patti educativi di corresponsabilità scuola-famiglia: alleanza in una prospettiva di cittadinanza	77
I Patti educativi territoriali: il valore di comunità per i <i>futuri</i> della scuola	77
I PCTO nella scuola del secondo ciclo: apprendere dal transfer scuola/lavoro e scuola/territorio	79
Il Piano Triennale per l'Offerta Formativa (PTOF) per valorizzare l'identità della scuola	80
Dal Bilancio alla rendicontazione sociale	81
Il Target 4.7 nei curricoli	82
Curriculum previsto	83
BOX - Traguardi di competenza educazione civica e SDGs: esercizio di mappatura	84
Curricolo realizzato	85
BOX - L'Italia nell'OCSE PISA 2018 Global Competence	86
Curricolo raggiunto	90
Il Target 4.7 nella formazione degli insegnanti	91
Quali competenze per insegnare la sostenibilità?	91
BOX - A Rounder Sense of Purpose	93
ESS e ECG nella formazione docenti in Italia	94
Il Target 4.7 nella valutazione degli studenti	98
BOX - Definire competenze e abilità	100
BOX - Sintesi dei principali quadri di competenza per il Target 4.7 a livello internazionale	101
BOX - Sintesi dei principali quadri di valutazione internazionale su grande scala per misurare il Target 4.7	102
BOX - Cosa valuta l'OCSE Pisa Global Competence 2018?	103
Valutazione delle competenze nell'educazione nonformale	105
Validazione e certificazione delle competenze nonformali	105

3. Mettere in pratica il Target 4.7

Mettere in pratica il Target 4.7	111
Qualche parola in più sul concetto di "Educazione trasformativa"	112
Condizioni necessarie per raggiungere il Target 4.7	115
Risorse finanziarie	115
Governance di sistema	116
Competenze	116
Integrazione di nuove risorse e contenuti	116

Risorse umane, reti e partenariati	117
Advocacy per difendere “Il nostro futuro comune”	117
La visione politica	118
Manuale sull’apprendimento per la transizione ecologica	118
Mettere in pratica il Target 4.7	120
Manuali, contenuti e strumenti per ESS e ECG	120
Global Content Framework ESS e ECG	120
MANUALE UNESCO - Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento	122
MANUALE UNESCO - Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento	125
The World Largest Lesson	128
Buone pratiche degli aderenti ASviS	129
“Una storia globale dell’umanità” - Manuale di geostoria globale	130
Un mondo sostenibile in 100 foto	131
LifeComp into Action	131
Scaffold: uno strumento europeo per la progettazione didattica delle competenze chiave	132
Metodi & approcci	133
Il Service Learning: competenze a servizio della comunità	133
L’Attivismo didattico visuale per allenare lo sguardo sulla complessità	134
L’educazione umanistica per realizzare Pace e Prosperità per le Persone e il Pianeta	135
Riconnettersi con la natura per contrastare <i>l’amnesia ambientale generazionale</i>	137
Dai sensi alla <i>citizen science</i> per provocare il cambiamento	137
Il Servizio Civile Universale	138
Territori, reti, associazioni e movimenti	140
Il ruolo degli enti locali per il Target 4.7	140
Enti locali e Target 4.7: ambiti di intervento	140
La responsabilità educativa delle città e le reti di città educative e in apprendimento	142
Approccio di sistema e Reti di scuole	143
[CASO] Un movimento per una scuola “competente”	145
Reti per l’Educazione alla Pace	145
Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile	146
[CASO] Gli Ambasciatori del Patto Europeo per il Clima	147
I movimenti giovanili per i valori dell’Agenda: clima, pace, diritti dei lavoratori, parità di genere	147
[CASO] Un Codice per buone pratiche di ESS e ECG - L’esperienza dell’Associazione irlandese per l’educazione allo sviluppo	149
(Poche) Conclusioni e alcune proposte	152



Prefazione

Nel libro *“L’utopia sostenibile”* del 2018 indicavo tre elementi indispensabili per portare il mondo su un sentiero di sviluppo sostenibile e così conseguire gli Obiettivi dell’Agenda 2030 delle Nazioni Unite: la disponibilità di tecnologie adeguate per trasformare il funzionamento del sistema economico e sociale; un profondo cambio di mentalità, in grado di ridefinire le scelte individuali, comprese quelle di consumo e di produzione; sistemi di governance in grado di guidare le decisioni delle istituzioni pubbliche e delle imprese tenendo conto delle interazioni tra fenomeni economici, sociali e ambientali. Per realizzare tutti e tre i cambiamenti di cui parlavo nel libro, ma soprattutto quello relativo al cambio di mentalità, l’educazione alla sostenibilità è una condizione assolutamente necessaria, ancorché non sufficiente. E con questo termine non mi riferisco semplicemente all’acquisizione di una generica “coscienza ambientalista”, che pure sarebbe un bel passo avanti, ma alla **piena comprensione delle interrelazioni che esistono tra comportamenti umani e funzionamento dell’ecosistema**, di cui anche noi facciamo parte.

Comprendere appieno tali interrelazioni richiede un **profondo cambiamento di prospettiva** rispetto agli attuali paradigmi economici e sociali. Significa comprendere la dimensione sistemica dei nostri atti e dell’impatto che la salute e l’evoluzione degli ecosistemi hanno sulla nostra vita. Significa rendersi conto che la dicotomia tra esseri umani e natura è semplicemente inesistente, visto che noi stessi siamo natura. Significa comprendere in profondità il significato di termini come resilienza, sostenibilità, giustizia intergenerazionale di cui spesso si sente parlare in modo superficiale o addirittura volutamente confuso. Significa riconoscere le immense responsabilità che noi, come singoli e come comunità, siamo chiamati a esercitare nel corso della nostra vita. Significa riconoscere gli errori insiti nei modelli economici che guidano da tempo le scelte dei consumatori, degli imprenditori, della finanza e del mondo politico.

Questo **programma di “rieducazione” allo sviluppo sostenibile** non si realizza semplicemente perché alcuni docenti che operano nelle istituzioni educative, dalla scuola per l’infanzia alle istituzioni universitarie, decidono, meritoriamente, di introdurre nei propri corsi elementi legati allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. O perché la legge che ha reintrodotto l’obbligo dell’educazione civica prevede anche l’insegnamento di tematiche a esso legate, o perché i libri di testo della scuola primaria citano l’Agenda 2030 dell’ONU. Tutte queste iniziative, utilissime e da potenziare, possono contribuire ad aumentare la sensibilità al tema, ma non a cambiare i modelli educativi che determinano il sentire comune e le scelte.

Questo Quaderno dell’ASviS rappresenta uno strumento utilissimo per **comprendere come i modelli educativi prevalenti devono e possono essere modificati in profondità**. Inoltre, esso mostra la ricchezza degli strumenti già disponibili per i docenti e le docenti che operano nelle diverse aree educative per fare della sostenibilità un elemento decisivo della didattica, utilizzando le buone pratiche sviluppate in Italia e nel mondo. Infatti, il testo mostra in modo puntuale, rinviando alla letteratura esistente sui diversi aspetti, come a livello internazionale la ricerca in questo campo abbia prodotto importanti risultati, che attendono solo di essere messi in pratica.

Infine, ma non meno importante, il Quaderno mostra come, anche grazie alle iniziative promosse dall’ASviS e dai suoi aderenti, nel nostro Paese si stiano moltiplicando le iniziative orientate all’educazione allo sviluppo sostenibile. Ciò se da un lato evidenzia i passi avanti compiuti e lo spazio, ancora molto ampio, da percorrere, dall’altro consente agli operatori del mondo educativo pronti a incamminarsi in questa direzione di raccordarsi tra loro e con le reti che già operano sul nostro territorio. Da questo punto di vista, il testo fornisce **strumenti e suggerimenti concreti e utili per accelerare il passo verso quel cambiamento di mentalità a cui tutti siamo chiamati**, per contribuire tra l’altro a realizzare i principi richiamati nella nostra Costituzione e recentemente integrati, anche grazie all’azione dell’ASviS, nella direzione dello sviluppo sostenibile.

Enrico Giovannini

Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

Premessa

La visione integrata dello sviluppo sociale, economico e ambientale proposta dall'Agenda Onu 2030 fin dal 2015 rappresenta un paradigma irrinunciabile per indirizzare l'umanità sul cammino dello sviluppo sostenibile, fornendo tra l'altro linee guida fondamentali per promuovere l'educazione alla cittadinanza globale.

Come esplicitato nel Target 4.7 dell'Agenda 2030 - *Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile* - i 193 Paesi del mondo che si riconoscono nelle Nazioni Unite si sono impegnati insieme nel costruire un nuovo significato al concetto di cittadinanza. La cittadinanza globale è intesa come il senso di appartenenza a una comunità ampia, nella quale la tutela delle relazioni tra esseri umani, ambiente e società e il dialogo costante tra le dimensioni locale, nazionale e globale diventa la chiave della convivenza tra i cittadini di tutto il mondo e della loro relazione con la Terra.

Il presente Quaderno, frutto dell'attività comune dei due Gruppi di lavoro dell'ASviS sul Goal 4 - *Istruzione di qualità e sull'Educazione allo sviluppo sostenibile e Cittadinanza globale* e del prezioso contributo di esperti del Segretariato dell'Alleanza e di stakeholder istituzionali, intende proporre uno strumento di riflessione dedicato a tutti i soggetti interessati alla ristrutturazione dei processi e delle istituzioni educative in direzione della sostenibilità. Nella pubblicazione sono presentati molti degli aspetti cruciali che segnano il cambiamento del sistema educativo verso la cultura della sostenibilità; verso una cultura che ci renda capace - come cittadini del mondo - di agire da protagonisti la necessaria e urgente transizione verso un nuovo modello di sviluppo.

Questo lavoro assume così un significato importante non solo per gli addetti ai lavori cui è destinato, ma anche per tutta la nostra rete, essendo l'educazione allo sviluppo sostenibile il cuore della *mission* generativa dell'ASviS, nonché il seme che ne ha ispirato la nascita. Le oltre trecento istituzioni e reti della società civile che compongono l'Alleanza, condividendo l'obiettivo di far maturare nella società italiana, nei soggetti economici e nelle istituzioni la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030, promuovono l'educazione allo sviluppo sostenibile nella convinzione che ognuno - se messo nella condizione di attingere a conoscenze, abilità, valori, attitudini - possa diventare uno straordinario agente di cambiamento. L'educazione è per noi la condizione necessaria affinché le persone e le società siano capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente per garantire l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e costruire una società più giusta, per le generazioni di oggi e di domani.

Oltre a rappresentare uno strumento prezioso per promuovere la conoscenza del Target 4.7 e degli indicatori che servono a misurarlo, per illustrare la situazione relativa al raggiungimento di questo Target in Italia, per analizzare esempi di come questo possa essere perseguito sia nei contesti dell'istruzione formale che di quella non formale e informale, questo lavoro collettivo racchiude in sé lo spirito di collaborazione che caratterizza da sempre l'ASviS.

Il processo di elaborazione condivisa che ha portato a realizzarlo testimonia il valore moltiplicativo della nostra rete, dove si mettono a fattor comune competenze ed esperienze di numerosi esperti e si uniscono sinergicamente gli sforzi di attori diversi impegnati per raggiungere un obiettivo comune.

Un proficuo e virtuoso percorso di cooperazione che diventa ancora più significativo nell'attuale periodo storico, denso di avvenimenti epocali, nel quale l'Alleanza agisce con speranza, preoccupazione e spirito critico. Ricordiamo, tra gli altri, la modifica della Costituzione nel segno dello sviluppo sostenibile e della tutela delle future generazioni, fortemente voluta e incoraggiata dall'ASviS sin dalla sua nascita nel 2016; la drammatica battuta di arresto degli obiettivi di pace e multilateralismo causata dall'incrinatura degli equilibri internazionali; la complessità della ricostruzione dei sistemi economici e sociali globali interrotti dalla crisi sanitaria, economica e sociale determinata dalla pandemia.



Mettere in rete conoscenze e abilità per approfondire i temi dell'educazione alla pace e alla cittadinanza globale, della partnership per gli Obiettivi di sviluppo sostenibile, cercando insieme risposte alla domanda su come vogliamo vivere in futuro e cosa e come imparare per renderlo possibile, ci sembra oggi quanto mai urgente e necessario.

L'ambizioso portata dell'Agenda Onu 2030 ha bisogno di una Partnership Globale rivitalizzata, che sia capace di realizzarne gli obiettivi in uno spirito di solidarietà universale, promuovendo un impegno intensivo per raggiungere i traguardi indicati e unendo i Governi, i settori privati, le società civili, il sistema delle Nazioni Unite e altri attori. Ciascuno deve mettersi a disposizione del cambiamento e adoprarsi per agirlo, passo dopo passo. Con questo lavoro compiamo un nuovo piccolo avanzamento lungo il cammino.

Buona lettura

Marcella Mallen, Pierluigi Stefanini

Presidenti dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile

Introduzione

Vivere e prosperare nel presente senza compromettere il futuro delle prossime generazioni e della vita sulla Terra richiede conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che, consentendo di realizzare alleanze tra culture e saperi disciplinari diversi, possono contribuire alla Pace e alla Prosperità per le Persone e il Pianeta.

A sette anni di distanza dall'approvazione dell'Agenda 2030, la questione ancora attuale è: come possiamo raggiungere questi nuovi obiettivi che abbiamo fissato oggi? La risposta passa per molte vie. Una di queste è l'educazione. L'Agenda 2030 si occupa di educazione a partire dal Goal 4 (Istruzione di Qualità) che, oltre a essere un Obiettivo in sé, è esplicitamente riconosciuto come strumento trasformativo per raggiungere tutti gli altri Obiettivi. Questa relazione di causa ed effetto trova una particolare rilevanza nel Target 4.7, il settimo tra i dieci Target del Goal 4.

Target 4.7: Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

I numerosi atti di indirizzo, le raccomandazioni, i quadri di riferimento prodotti dai principali attori sovranazionali globali tra cui l'OCSE, l'UNESCO, il Consiglio d'Europa e il Parlamento Europeo che riguardano questo Target hanno un'influenza diretta sulle politiche - e dunque sulle pratiche - educative sia nazionali sia locali e sugli attori che devono metterle in pratica.

Formalmente, quindi, questo Target oggi ha un ruolo centrale nelle agende politiche di quasi ogni Paese del mondo e la sua rilevanza è ulteriormente cresciuta negli ultimi anni con le crisi che hanno messo l'umanità e il pianeta di fronte alla loro fragilità. Ma non basta. Le ricadute concrete di queste politiche stentano spesso a essere incisive al di là degli aspetti comunicativi e di narrazione.

Se consideriamo la giusta transizione ecologica come la visione della sostenibilità messa in pratica, possiamo considerare il Target 4.7 come la transizione culturale necessaria affinché ciò possa concretamente compiersi.

Questa urgenza di coltivare una prospettiva sistemica e una trasversalità culturale consente di cogliere il senso di cambiamento di prospettiva dell'Agenda 2030 e il suo ruolo chiave all'interno degli sforzi che i vari Paesi stanno facendo per l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale in tutti i settori dell'istruzione.

Al centro dei dibattiti globali, la scuola è certamente la protagonista imprescindibile nei processi che chiedono di re-immaginare i nostri futuri, oltre che di stabilire un nuovo contratto sociale volto a realizzare un'educazione in grado di riparare alle ingiustizie e garantire davvero la sostenibilità. Parlare di scuole sostenibili e globali significa parlare di scuole più aperte e inclusive per tutte e tutti, capaci di cercare risposte alle domande vere poste dalla complessità attuale; di alleanze tra scuole e territori nella valorizzazione dei propri bacini culturali di riferimento, di comunità aperte al dialogo e solidali dal livello locale a quello globale, di realtà educative centrate sulle esigenze e il protagonismo di chi è in apprendimento e sui diritti umani.

Tuttavia, mettere in pratica i principi enunciati dal Target 4.7 per la realizzazione dell'Agenda non è compito solo della scuola ma anche delle famiglie, delle organizzazioni della società civile, degli enti locali e di istituzioni nello spirito della Partnership per gli Obiettivi (il Goal 17), che costituisce la cornice valoriale dell'Agenda.

Quando si parla del Target 4.7 e, con esso, dell'Educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) e alla Cittadinanza globale (ECG) che, insieme ad altre educazioni, ne costituiscono la spina dorsale, si pone l'accento sulla sua relazione con la qualità dell'istruzione nel suo senso più ampio. Dimostrare tale relazione e, soprattutto, sostenere i sistemi educativi a tutti i livelli nella sua progettazione e attuazione è oggi una grande sfida. A prima vista il Target 4.7 potrebbe essere messo in discussione per l'ampiezza e l'inclusività della prospettiva di cui è portatore e perché non specifica quali conoscenze e competenze sono necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile.



Questo Quaderno ha l'ambizione di fare chiarezza e, se non di semplificare, perlomeno di mostrare le molte sfaccettature di questo complesso Target 4.7. e di rendere più esplicita la sua centralità nel perseguimento di tutti i Goal dell'Agenda 2030. Si propone inoltre di rendere più accessibile e chiaro il dibattito sull'Educazione alla Cittadinanza Globale e allo sviluppo sostenibile in Italia, in Europa e nel mondo, al fine di aumentare la consapevolezza critica nei diversi attori coinvolti. La pubblicazione si rivolge in particolare a insegnanti, dirigenti, educatori, decisori politici e funzionari degli enti locali e nazionali e a tutti gli aderenti all'ASviS. Le domande e le proposte qui sollevate e indicate potranno costituire argomento di confronto, discussione e progettazione anche all'interno dell'Alleanza stessa.

Il Quaderno si sviluppa in tre parti.

Nella **prima** si fornisce una panoramica internazionale critica, ampia ma selezionata, dei concetti in gioco quando si parla del Target 4.7 dal punto di vista storico, dei documenti fondativi, dei framework di riferimento, degli orizzonti di senso.

La **seconda** parte offre una fotografia aggiornata della situazione del Target 4.7 in Italia, utilizzando gli indicatori definiti a livello internazionale per tracciare il progresso dei Paesi verso l'Obiettivo: sono pertanto analizzate le strategie e le politiche nazionali che riguardano il Target 4.7, le sue concretizzazioni nei curricoli, nella formazione degli insegnanti, nella valutazione degli studenti, problematizzando anche rispetto agli ambiti dell'educazione nonformale e informale.

La **terza**, infine, è stata concepita per tracciare il sentiero per la messa in pratica del Target 4.7, evidenziando le condizioni necessarie per il suo raggiungimento ma anche illustrando manuali, contenuti e strumenti, approcci metodologici promettenti e le piste di lavoro possibili e perseguibili da attori diversi, in primis dall'ASviS, per ispirare possibili percorsi di riflessione e di sperimentazione in una prospettiva di ricerca e condivisione generativa con le scuole, con i territori, con le persone.

Questo lavoro è frutto di una scrittura collettiva dei partecipanti ai Gruppi di lavoro dell'ASviS, in particolare del Gdl sull'Obiettivo 4 e del Gruppo Trasversale Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza Globale, in uno spirito di valorizzazione di diverse prospettive ed esperienze degli aderenti ASviS e di dialogo e cooperazione e ospita alcuni contributi a opera di esperti esterni all'ASviS.

Il Quaderno vuole essere uno strumento per facilitare la concretizzazione dell'idea di un **futuro educativo sostenibile** fondato sulla capacità vitale di apprendimento rigenerativo di ogni singolo individuo e quindi di tutta l'umanità, nell'ottica di una concreta giustizia intergenerazionale.

Il futuro dell'umanità e del nostro pianeta è nelle nostre mani. Si trova anche nelle mani delle nuove generazioni, che passeranno il testimone alle generazioni future. Abbiamo tracciato la strada verso lo sviluppo sostenibile; tocca a noi assicurarci che il viaggio abbia successo e che i suoi benefici siano irreversibili.

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, UN A/RES/70/1 par. 53

Giordana Francia (Link 2007/CISP), **Maria Chiara Pettenati** (Indire)
Coordinatrici del Comitato di redazione del Quaderno ASviS

Il Target 4.7



1. Il Target 4.7

Una definizione commentata del Target 4.7

Target 4.7¹: *Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.*

Entro il 2030

Come molti Target dell'Agenda 2030, anche il 4.7 contiene nel suo incipit il preciso riferimento temporale entro cui ci si attende che l'obiettivo sia realizzato. A otto anni dalla scadenza prefissata e con la consapevolezza, sostenuta dalle evidenze, che anche per questo Target rimane ancora molto da fare, appare

legittima la domanda se stiamo già guardando oltre e, eventualmente, in che modo lo stiamo facendo. Nel monitorare il raggiungimento degli Obiettivi e dei Target per il nostro Paese e nel contribuire alla progettazione di politiche che portino l'Italia sul sentiero dello sviluppo sostenibile, l'impegno dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) e dei suoi aderenti opera per gettare le basi di un piano di lavoro che - veicolando i valori e gli impegni dell'Agenda 2030 - rimanga attuale e concretamente e realizzabile, **in linea con quanto previsto dai grandi accordi internazionali**. Come quello sul clima, dove viene posto al 2050 l'obiettivo della neutralità climatica², e quello sulla biodiversità, che entro metà secolo pone la finalità di vivere in armonia con la natura, riportando in equilibrio la nostra impronta ecologica.

Se per raggiungere questi obiettivi occorre costruire una società informata e attenta alle tante dinamiche dello sviluppo sostenibile, non possiamo non prendere atto che anche su questo c'è ancora tanto da fare: i risultati dell'indagine OCSE PISA 2018 evidenziano che ragazzi e ragazze italiani mostrano meno interesse a

TARGET 4.7

4 QUALITY EDUCATION



EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
AND GLOBAL CITIZENSHIP

1. La definizione originaria in inglese del Target è: *By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.* Fonte: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>.
2. Neutralità climatica significa che le emissioni antropiche devono essere controbilanciate dalla capacità di assorbimento dei gas serra da parte degli ecosistemi.



conoscere altre forme di cultura, e hanno un atteggiamento meno positivo verso le persone immigrate, le pratiche legate all'attivismo, le azioni di contrasto al cambiamento climatico e la lotta alle disuguaglianze anche di genere. Una questione che, se da una parte si intreccia con i principi che deve portare a compimento il documento ONU, dall'altra va ben **oltre l'orizzonte temporale offerto dall'Agenda 2030**. Per il raggiungimento di qualsiasi tipo di obiettivo, che sia di breve, di medio o di lungo periodo, la costruzione di una società sostenibile rappresenta dunque un prerequisito. Solo attraverso la conoscenza dei nostri limiti, materiali e immateriali, riusciremo a costruire società di pace, più giuste, eque e inclusive, capaci di andare avanti nel tempo. Una conoscenza che deve affondare le sue radici nella dimensione ambientale, tenendo conto dell'importanza degli ecosistemi per il benessere collettivo, nella dimensione sociale, garantendo pari diritti tra generazioni presenti e future, nella dimensione economica, andando a modificare quei comportamenti e quegli stili di vita al di fuori dei paletti di sostenibilità.

Tuttavia, il 2030 è ormai prossimo e un cambiamento di paradigma richiede una visione di lungo periodo. Il **Global Education Network in Europe (GENE)** ha lanciato un processo che porterà allo sviluppo di una nuova **Dichiarazione europea sull'educazione globale fino al 2050**. La nuova Dichiarazione prenderà impegni sul ruolo dell'istruzione nel contribuire alla solidarietà internazionale, ai diritti umani, alla giustizia sociale globale, alla sostenibilità e alla pace. Il processo della nuova Dichiarazione sarà finalizzato al Congresso Europeo sull'Educazione Globale previsto nel novembre del 2022.

Assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano...

Il preciso impegno del Target 4.7 riguarda **tutti i discenti e le discenti**.

L'universalità del bacino di beneficiari cui è dedicato questo Target è una caratteristica di diversi, ma certamente non di tutti, i 169 Target dell'Agenda che, in riferimento all'Obiettivo che veicolano, definiscono i beneficiari anche in termini differenti. Ad esempio **"aumentare sostanzialmente** il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale"

(Target 4.4) oppure ancora **"aumentare notevolmente** il numero di insegnanti qualificati" (Target 4.c).

È importante osservare che la definizione iniziale del Target così come originariamente espressa in inglese, contiene l'espressione *"ensure that all learners"* la cui traduzione italiana riportata ancora oggi da alcuni documenti e fonti è "assicurare che tutti gli studenti". Tuttavia, il termine inglese *learner* è più ampio e indica più in generale *la persona che apprende*. Nel porre l'attenzione su questa differenza e con la consapevolezza che non è facile trovare in un'unica parola l'equivalente termine italiano, osserviamo dunque che l'impegno di questo Obiettivo è rivolto a **tutti i discenti**³, ovvero a tutte le persone che, a vario titolo e in vari contesti, sono impegnate nell'atto di imparare in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Per una traduzione corretta e ufficiale del Target si rimanda alla traduzione dell'Agenda 2030 sul sito del Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite.⁴

...le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile...

Nonostante il tema delle conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile sia complesso e variegato, come si darà conto anche nel seguito del Quaderno, la recente pubblicazione di **GreenComp**⁵, il quadro europeo delle competenze di sostenibilità realizzato dal Joint Research Center della Commissione Europea, introduce certamente un importante avanzamento della conoscenza sull'argomento. Pur privilegiando manifestamente la sostenibilità ambientale ma ponendola in relazione con il benessere e la salute delle persone, GreenComp arriva a identificare una serie di competenze di sostenibilità da inserire nei programmi educativi a tutti i livelli per aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti che promuovano modi di pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e cura per il nostro pianeta e per la salute pubblica. Altri framework di competenze, di meno recente pubblicazione ma di analoga validità e autorevolezza, come il **PISA Global Competence Framework dell'OCSE**, ci aiutano a ricomporre in un quadro sistemico le conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile.

3. discēnte s. m. e f. e agg. dal lat. discens -entis, part. pres. di discēre «imparare». Fonte: <https://www.treccani.it/vocabolario/discente/>.

4. <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>.

5. European Commission, Joint Research Centre, *GreenComp, the European sustainability competence framework*, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286>.

...attraverso, tra l'altro...

In modo distintivo e non comune rispetto ad altri Target dell'Agenda, è lo stesso contenuto del Target che prefigura alcuni modi per il suo raggiungimento. Se nella prosecuzione della frase troveremo dunque vari esempi, sottolineiamo qui l'importanza di quel "tra l'altro", come abilitatore di quello spazio di possibilità perimetrato solo dai limiti della nostra **creatività**. "Tra l'altro" apre alla pervasività delle esperienze di apprendimento di conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile nei contesti formali, dove non dobbiamo correre il rischio di ridurla, così come in quelli informali e non formali, autentiche piattaforme di esperienza di cittadinanza locale e globale.

[...attraverso] l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili

Pur non essendo certamente l'unico per perseguire il Target, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e per gli stili di vita sostenibili è il primo dei mezzi concreti citati ad esempio. È un mezzo che non ha bisogno di commenti, ma può beneficiare di una sottolineatura. Lo sviluppo sostenibile si insegna e si apprende con una finalità: **metterlo in pratica** nella vita di ogni persona, sia a livello individuale che come collettività.

[...attraverso l'educazione per] i diritti umani

Educare ai diritti umani contribuisce alla competenza globale e allo sviluppo sostenibile perché la dignità umana intesa come cornice di valori costituisce un filtro critico attraverso il quale le persone elaborano le informazioni su altre persone e culture e decidono come impegnarsi con gli altri e con il mondo. Le persone che coltivano i valori dei diritti umani diventano più consapevoli di se stessi e di ciò che li circonda e sono fortemente motivati a lottare contro l'esclusione, l'ignoranza, la violenza, l'oppressione e la guerra e il degrado⁶.

[...attraverso l'educazione per] l'uguaglianza di genere

L'uguaglianza di genere e l'empowerment delle donne e delle ragazze potrebbe non essere considerato solo uno dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile, bensì

la chiave per accelerare il processo di realizzazione di tutti gli altri⁷. È con questa accezione che l'uguaglianza di genere è indicata tra le strade principali da perseguire per l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile. È necessario sempre tener presente che il tema della parità di genere è trasversale a tutti i Goal. Questa importante centratura si evidenzia nell'agire in modo attento e puntuale a tutto campo sul tema della parità di genere, a partire dall'uso del linguaggio e dalla "contestazione" dura e puntuale sulla mancanza di figure femminili nei libri di storia e non solo, anche se molta strada rimane ancora da fare.

Se è necessario tener presente la dimensione di genere in tutti i contenuti della conoscenza, altrettanto importante è garantire alle ragazze l'accesso a tutti i livelli della conoscenza, in particolare in ambito scientifico, tecnologico e finanziario, presupposto anche per l'incremento e la valorizzazione del lavoro femminile nonché per favorire quell'autonomia economica che consente alle donne la piena emancipazione e il contrasto a tutte le forme di violenza.

[...attraverso] la promozione di una cultura di pace e di non violenza

La relazione tra pace e sviluppo sostenibile è resa esplicita nello stesso documento "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile": *Lo sviluppo sostenibile non può essere realizzato senza la pace e la sicurezza, e queste a loro volta saranno a rischio senza uno sviluppo sostenibile* (art. 35). Promuovere una cultura di pace e di non violenza significa "insegnare e imparare a distinguere le cause del conflitto dalle modalità tradizionalmente violente di gestirlo, per sostituire queste ultime con metodi e tecniche non violente che affrontino tali cause impedendo di aggiungere violenza a violenza, e quindi che trasformino il conflitto da potenziale occasione di distruzione reciproca a opportunità di relazione trasformativa" (Sirsi, 2021⁸).

[...attraverso] la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale

L'Agenda 2030 prende atto della diversità naturale e culturale del mondo e riconosce che **tutte le culture e le civiltà sono attori fondamentali per lo sviluppo**

6. "PISA Global Competence Framework", (2018), <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

7. Ikeda (2018), *Un movimento di persone comuni verso l'era dei diritti umani. Proposta di Pace 2018*, Istituto Buddhista italiano Sola Gakkai, https://www.sgi-italia.org/wp-content/uploads/2021/01/IBISG_PropostaDiPace_Daisakulkeda_2018.pdf.

8. https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/Quaderno_ASViS_Goal16_Enciclica.pdf.



sostenibile (Agenda 2030, art. 36). Per mettere in pratica questa dichiarazione è cruciale che gli esseri umani abbiano una maggiore comprensione delle proprie identità e appartenenze, consapevolezza dei valori condivisi e della comune umanità; comprensione e rispetto per la differenza e la diversità; e comprensione della complessa relazione fra alterità e condivisione (UNESCO, 2018). Nella tradizione storica più recente il concetto di cittadinanza è legato allo Stato-nazione, sebbene il concetto di cittadinanza che va oltre questa dimensione non sia nuovo.

Nella prospettiva dell'Agenda 2030, **cittadinanza globale** significa *senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale* (UNESCO, 2014)⁹. L'educazione alla convivenza, l'educazione civica fa riferimento a una comunità più ampia, la comunità planetaria. Tuttavia si possono osservare diverse prospettive relative al concetto di cittadinanza globale, alcune comprendono e integrano la cittadinanza tradizionale dello Stato-nazione, altre vi competono. Promuovere il **valore della diversità culturale** nell'educazione significa incoraggiare chi apprende a intraprendere azioni per salvaguardare sia il patrimonio culturale tangibile e intangibile del mondo, così come le azioni per promuovere i diritti di tutte le persone ad abbracciare le proprie prospettive, punti di vista, credenze e opinioni. Significa anche veicolare il messaggio a tutti i discenti che il loro patrimonio culturale è importante e rende più ricca la società.

[...attraverso il] contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

Società interconnesse che devono affrontare sfide complesse e sistemiche hanno bisogno di cittadine e cittadini non solo competenti, ma anche consapevoli e responsabili; l'apprendimento di cui hanno bisogno è *life-deep* nella dimensione assiologica dei valori. È partendo da questa presa di coscienza/cultura, è da questo "coltivare" e da questa "cura per le future generazioni" che possiamo preparare e prepararci per l'epoca che stiamo vivendo. Di fronte a queste sfide, la cultura¹⁰ è un'alleata preziosa per il sistema educativo formale.

Gli indicatori per la misurazione del Target 4.7

Come si è già osservato, il Target 4.7 esplicita più di ogni altro Target il ruolo critico dell'educazione per il raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile, rappresentando l'aspirazione trasformativa dell'Agenda 2030. Per raggiungere questi Obiettivi sono necessarie trasformazioni sociali su larga scala e l'istruzione è sempre più chiamata a prepararsi a questa trasformazione. Tuttavia, il Target fa riferimento a un quadro di apprendimento permanente e non specifica i livelli di istruzione o i gruppi di età a cui si applica, parlando nel senso più ampio e comprensivo di 'discenti'.

Come per tutti i Target è **necessario un solido quadro di monitoraggio per verificare se siamo sulla buona strada** per il suo raggiungimento. Tale quadro potrebbe inoltre fornire preziose indicazioni agli operatori del settore per migliorare il loro lavoro.

La formulazione del Target 4.7 è il risultato di un lungo processo politico. Sebbene non definisca le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, elenca una serie di forme trasformative di educazione che vi contribuiscono.

L'UNESCO è l'organizzazione capofila del Target 4.7 e lo ha reso operativo includendo l'**Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)** e l'**Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)**, considerate educazioni 'trasformative', poiché mettono i discenti in condizione di diventare agenti di cambiamento. L'UNESCO ha sviluppato obiettivi e linee guida per l'apprendimento e promuove un approccio complementare che include entrambe queste educazioni, sebbene esse abbiano storie distinte sia all'interno dell'UNESCO sia al di fuori. Esse inoltre sono considerate concetti 'ombrello' che includono un'ampia gamma di conoscenze, abilità, attitudini, valori, identità e comportamenti.

Per il quadro di monitoraggio sono utilizzate le seguenti definizioni di riferimento:

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

*Rendere i discenti capaci di prendere decisioni informate e azioni responsabili per l'integrità ambientale, la redditività economica e una società giusta, per le generazioni presenti e future, nel rispetto della diversità culturale. Si tratta di apprendimento permanente ed è parte integrante di un'educazione di qualità.*¹¹

9. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

10. **La cultura è ciò che siamo e ciò che forma la nostra identità. Nessuno sviluppo può essere sostenibile senza includere la cultura** (UNESCO, Culture for Sustainable Development, 2015).

11. Sandoval- Hernandez et al. (2019), in Bridge 47 (2021), *Indicators. The Need and Challenges of tracking implementation of SDG Target 4.7*, p. 8.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

*Alimenta il rispetto per tutti, costruendo un senso di appartenenza a un'umanità comune e aiutando gli studenti a diventare cittadini globali responsabili e attivi. Il GCED mira a mettere gli studenti in condizione di assumere ruoli attivi per affrontare e risolvere le sfide globali e di diventare contributori pro-attivi di un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro.*¹²

Ai fini del monitoraggio del Target, la comunità internazionale è arrivata a un'unica definizione, che è semplicemente la somma delle definizioni UNESCO di ECG e ESS. Per il momento lasciamo da parte le definizioni sapendo che vi sono molti punti di contatto tra le due educazioni ma anche specificità che fanno sì che vengano per lo più distinte.

Gli **indicatori per il Target 4.7** possono essere divisi in due categorie: gli indicatori che misurano gli input educativi (per esempio le politiche, la formazione o i materiali preparati) e gli indicatori che misurano i **risultati** (per esempio la conoscenza e le capacità raggiunte quali le competenze globali o le competenze di sostenibilità). Non sono definiti indicatori relativi ai **processi** (per esempio gli approcci pedagogici), sebbene si ritenga siano fondamentali per il raggiungimento del Target. Inoltre, la gran parte degli indicatori identificati sono orientati verso il sistema di educazione formale, mentre lo sviluppo di indicatori relativi all'educazione informale e non formale è stato più complicato.

In sede di Commissione Statistica delle Nazioni Unite (UNSTAT) è stato **concordato un indicatore globale**¹³ per misurare il raggiungimento del Target 4.7:

INDICATORE GLOBALE

4.7.1: *In che misura (i) l'educazione alla cittadinanza globale e (ii) l'educazione allo sviluppo sostenibile, compresa la parità di genere e i diritti umani, sono integrati a tutti i livelli in: (a) politiche educative nazionali; (b) curricula; (c) formazione degli insegnanti; e (d) valutazione dello studente.* Questo indicatore misura gli input all'interno del settore dell'educazione formale ma non riesce a dare conto dell'obiettivo del Target 4.7 di garantire che tutti i discendenti di diverse età *acquisiscano conoscenze e competenze per lo sviluppo sostenibile.*

Il processo di **definizione di nuovi e migliori indicatori** per il Target 4.7 è in corso. L'ultima lista di indicatori è stata adottata nel 2020 e include quattro indicatori tematici relativi ad alcune priorità del Target 4.7, in particolare i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la cultura della pace e della non violenza e le conoscenze e abilità per promuovere uno sviluppo e stili di vita sostenibili.

INDICATORI TEMATICI

4.7.2 Percentuale di scuole che forniscono un'educazione all'HIV e alla sessualità basata sulle competenze di vita.

Questo indicatore rileva la percentuale di scuole che forniscono un'educazione sessuale e all'HIV basata sulle competenze di vita all'interno del curriculum formale o come parte di attività extracurricolari. Esso riflette l'erogazione dei programmi scolastici a sostegno del programma nazionale di prevenzione dell'HIV.*

4.7.3 Misura in cui il quadro del Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani è attuato a livello nazionale (come da risoluzione 59/113 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite).

Il focus tematico del Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani è stato oggetto di un processo di consultazione con più parti interessate.

4.7.4 Percentuale di studenti della scuola secondaria di primo grado che mostrano un'adeguata comprensione delle questioni relative alla cittadinanza globale e alla sostenibilità.

Le organizzazioni internazionali (UNESCO, IEA, OCSE) stanno lavorando per includere i dati globali relativi all'ESS e all'ECG nelle valutazioni su larga scala del settore formale.

4.7.5 Percentuale di studenti della scuola secondaria di primo grado che dimostrano di possedere conoscenze di scienze ambientali e geoscienze.

* Bridge 47 (2021), *Indicators. The need and challenges of tracking implementation of SDG Target 4.7*, pag.13

12. *Idem.*

13. "SDG Indicators. Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development", <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>.



C'è anche un altro indicatore, il 4.7.6 In che misura le politiche nazionali per l'istruzione e i piani settoriali per l'istruzione riconoscono una serie di competenze che devono essere potenziate nel sistema educativo nazionale. Questo indicatore andrebbe a identificare se vengono offerte opportunità di apprendimento in diversi ambiti e come le dimensioni chiave di un sistema educativo (curriculum, valutazioni, supporto agli insegnanti, monitoraggio e risorse scolastiche) si allineano per supportare l'offerta di opportunità di apprendimento di base. Tuttavia, non è stato incluso nell'ultimo rilascio di dati del 2020 perché non vi erano dati disponibili.

In particolare, gli indicatori 4.7.4 e 4.7.5 si riferiscono a risultati di apprendimento raggiunti e raggiungibili con gli input educativi descritti nell'indicatore globale 4.7.1. Questi due indicatori tematici sono stati ispirati dall'International Civic and Citizenship Study (ICCS) dello IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e dal programma internazionale per la valutazione degli studenti (PISA) dell'OCSE. Per questo motivo l'UNESCO si concentra in particolare su questi indicatori, proponendo strategie di misurazione basate su valutazioni internazionali su larga scala.

Con l'indicatore globale 4.7.1 si vuole andare a misurare il livello di integrazione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale e dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile nei sistemi scolastici nazionali. L'indicatore prende in considerazione diversi aspetti: le politiche educative, i curricula, la formazione degli insegnanti e la valutazione degli studenti. Per ognuna di queste componenti sono misurati una serie di criteri che sono poi combinati al fine di attribuire un punteggio a ogni componente.

I dati vengono raccolti generalmente dai Ministeri dell'Istruzione dei singoli Paesi, a cui si richiede di consultarsi con altri ministeri, istituti di diritti umani, il settore educativo in generale e le organizzazioni della società civile, e presentare evidenze sotto forma di documenti o link (per esempio alle politiche educative, curricula, programmi di formazione ecc.). I dati sono raccolti ogni quattro anni (l'ultima volta nel 2020-21) attraverso le risposte volontarie che gli Stati membri forniscono riguardo l'implementazione della Raccomandazione del 1974¹⁴ relativa *all'educazione alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace e all'educazione ai diritti dell'uomo e alle libertà fondamentali*. È attualmente in corso e prevista per il 2023 la revisione¹⁵ della Raccomandazione del 1974 per la quale l'UNESCO sta organizzando una serie di consultazioni tematiche e

regionali per raccogliere le prospettive di più soggetti in vista dell'aggiornamento di questo storico strumento giuridico che, molto prima che venissero introdotte le nozioni di Educazione alla Cittadinanza Globale e di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, invitava gli Stati membri a garantire che le loro politiche educative fossero guidate da una prospettiva globale e da un impegno alla solidarietà internazionale.

Nonostante gli obiettivi della Raccomandazione del 1974 si allineino strettamente in particolare con i Target 4.7, 12.8 e 13.3 e con l'Obiettivo 16 dell'Agenda 2030, gli Stati membri dell'UNESCO hanno deciso di rivedere tale Raccomandazione per tenere conto dei cambiamenti nel panorama globale ed educativo, e in particolare dei requisiti di tutta l'Agenda 2030 e del Goal 4, con l'obiettivo di consolidare il ruolo dell'educazione nella promozione della pace globale, della comprensione internazionale e dello sviluppo sostenibile. La revisione terrà conto anche dei risultati del rapporto *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.¹⁶

Si ritiene utile entrare ulteriormente in dettaglio delle diverse componenti dell'indicatore globale.

Politiche educative

Integrare l'ECG e l'ESS nelle politiche educative nazionali significa menzionarle in documenti legali e ufficiali (leggi, regolamenti specifici) a livello nazionale e locale e a ogni livello dell'educazione (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria e nell'educazione non formale).

I macrotemi associati all'indicatore sono otto: diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere, diritti umani, pace e non violenza, cambiamento climatico, sostenibilità ambientale, sopravvivenza e benessere umano, consumo e produzione sostenibili.

Per calcolare la componente politica dell'indicatore si chiede a ogni Paese di indicare:

- quali temi ECG e ESS sono menzionati nelle leggi nazionali o subnazionali, nella legislazione o quadri giuridici sull'istruzione;
- quali temi ECG e ESS sono coperti nelle politiche nazionali o sub-nazionali sull'istruzione, quadri o obiettivi strategici;

14. Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 19 November 1974, <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

15. <https://en.unesco.org/themes/gced/1974recommendation>.

16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.

- se le politiche nazionali o subnazionali sull'educazione, i quadri o gli obiettivi strategici sull'istruzione forniscono un mandato per integrare l'ECG e l'ESS nei curricula, obiettivi di apprendimento, libri di testo, formazione degli insegnanti e valutazione degli studenti;
- in che misura l'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE) e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) sono integrati nelle leggi e nelle politiche educative del proprio Paese.

Curricula

Per calcolare la componente curricolare dell'indicatore si chiede di indicare:

- quali temi (si veda riquadro "macrotemi") ECG e ESS sono insegnati come parte del curriculum;
- in quali materie o campi di studio ECG e ESS sono insegnati nell'istruzione primaria e secondaria;
- gli approcci utilizzati per insegnare ECG e ESS nell'istruzione primaria e secondaria. Vengono qui considerati quattro approcci di insegnamento (ECG e ESS come materie separate, cross-curricolari, integrate, con approccio sistemico a livello scuola);
- in che misura pertanto l'ECG e l'ESS sono integrate nei curricula del proprio Paese.

Al fine di chiarire meglio la tipologia di dati che si stanno raccogliendo per analizzare l'indicatore, l'UNESCO evidenzia anche l'utilità di distinguere tra i **diversi tipi di curriculum**.

- *Curriculum previsto*. Un insieme di documenti formali che specificano ciò che le autorità nazionali ed educative competenti e la società si aspettano che gli studenti imparino a scuola in termini di conoscenza, comprensione, abilità, valori e atteggiamenti da acquisire e sviluppare, e come saranno valutati i risultati del processo di insegnamento e apprendimento. Di solito è incorporato nel quadro del curriculum e nelle guide, nei programmi, nei libri di testo, nelle guide per insegnanti, nel contenuto delle prove e degli esami, nei regolamenti, nelle politiche e in altri documenti ufficiali.
- *Curriculum realizzato*. Le effettive attività di insegnamento e apprendimento che si svolgono nelle scuole attraverso l'interazione tra gli studenti e gli insegnanti e tra gli studenti: come il curriculum previsto viene tradotto in pratica ed effettivamente realizzato.
- *Curriculum raggiunto*. Il curriculum che indica la conoscenza, la comprensione, le abilità e le attitudini

che i discenti acquisiscono effettivamente come risultato dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Negli attuali quadri e misurazioni dell'UNESCO, l'indicatore 4.7.1 sarebbe particolarmente focalizzato sul curriculum previsto, mentre gli indicatori tematici quali il 4.7.4 e 4.7.5 riguardano maggiormente il curriculum raggiunto.

Secondo il Report Globale¹⁷ sul Target 4.7 realizzato dall'UNESCO nel 2016, in cui sono stati analizzati 110 curricula nazionali di scuola primaria e secondaria in 78 Paesi, tre/quarti di questi mostravano, nel periodo 2005-2015, una certa enfasi sui temi dello sviluppo sostenibile, ma un numero decisamente minore faceva riferimento a termini relativi alla cittadinanza globale. Anche il tema dell'uguaglianza di genere era meno presente: meno del 15% dei Paesi ha integrato termini chiave come empowerment delle donne, parità di genere o sensibile al genere, mentre soltanto la metà ha menzionato il genere.

I contenuti curricolari possono essere valutati anche tramite l'analisi del contenuto dei libri di testo. Per il rapporto GEM (Global Education Monitoring) del 2016, sono state compilate tre serie di dati sui libri di testo della scuola secondaria in storia, educazione civica, studi sociali e geografia. L'analisi ha mostrato che quasi il 50% dei libri di testo menziona i diritti umani nel periodo 2000-2013, rispetto a circa il 5% nel periodo 1890-1913. Poco più del 10% dei libri di testo in Africa settentrionale e in Asia occidentale ha menzionato i diritti delle donne nell'ultimo decennio. Tale analisi dimostra la possibilità di sviluppare misure valide e affidabili utilizzando i libri di testo e in prospettiva l'utilità di avere un meccanismo di monitoraggio per fornire dati comparabili a livello globale.

Infine, una dimensione rilevante sono le attività extrascolastiche/extracurricolari.

Gli studenti vengono introdotti ai temi della sostenibilità e della cittadinanza globale non solo a scuola, ma anche attraverso associazioni studentesche, attività sportive, club di dibattito, produzioni teatrali, gruppi musicali, volontariato e altre attività. Un'analisi per il GEM Report ha rilevato che attività ben progettate, inclusive e accessibili a tutti hanno migliorato la risoluzione dei conflitti e la coesione sociale, hanno aumentato la consapevolezza dei quadri giuridici e dei concetti relativi ai diritti umani e hanno promosso un senso di cittadinanza globale. Gli strumenti di raccolta dati esistenti non prestano sufficiente attenzione alla qualità delle esperienze e dei processi di sviluppo in tali attività. L'assenza di standard di reporting condivisi limita la possibilità di ottenere dati comparabili e affidabili a livello globale.

17. Global Education Monitoring (2016).



Formazione degli/delle insegnanti

Per calcolare la componente dell'indicatore relativa alla formazione degli/delle insegnanti **si chiede di indicare:**

- se insegnanti, formatori ed educatori sono formati per insegnare ECG e ESS durante la loro formazione iniziale o pre-servizio e/o attraverso la formazione professionale continua;
- su quali temi (si veda riquadro "macrotemi") ECG e ESS è disponibile la formazione pre-servizio o in servizio per insegnanti, formatori ed educatori;
- se insegnanti, formatori ed educatori sono formati per insegnare tenendo conto delle quattro dimensioni dell'apprendimento in ECG e ESS (conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti/comportamenti);
- in quale dei quattro approcci di insegnamento dell'ECG e dell'ESS codificati sono formati gli insegnanti, i formatori e gli educatori (ECG e ESS come materie separate, cross-curricolare, integrate, secondo un approccio sistemico alla scuola);
- in che misura dunque l'ECG e l'ESS sono integrate nella formazione degli insegnanti nel proprio Paese.

Secondo il GEM 2016, solo l'8% dei 66 Paesi intervistati aveva integrato lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti nel 2013, rispetto al 2% del 2005. Il contenuto del programma di formazione degli insegnanti è raramente disponibile, ma sono state raccolte alcune informazioni, per lo più regionali. Sono urgentemente necessari maggiori sforzi per valutare i concetti del Target 4.7 per la preparazione e la formazione degli insegnanti.

Valutazione degli studenti e delle studentesse

Per calcolare la componente di valutazione degli studenti e delle studentesse **si chiede di indicare:**

- se i temi ECG e ESS sono generalmente inclusi nelle valutazioni degli studenti;
- quali delle dimensioni dell'apprendimento in ECG e ESS (conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti/comportamenti) sono generalmente incluse nelle valutazioni o esami degli studenti;
- in che misura l'ECG e l'ESS sono integrate nella valutazione degli studenti nel vostro Paese.

Monitorare l'aspirazione principale del Target 4.7 - acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile

- non è facile. Una comprensione di base e interdependente della storia mondiale, della geografia, delle istituzioni internazionali e dei processi globali potrebbe servire come punto di partenza, ma esistono poche valutazioni cognitive in quest'area. In molti Paesi, solo due terzi degli studenti conoscono la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Una grande sfida ha a che fare con la tensione tra i valori locali e i crescenti impegni globali. A questo proposito iniziative recenti cercano di migliorare i meccanismi di monitoraggio per il Target 4.7 riguardante gli adolescenti, soprattutto nell'istruzione secondaria. Nel 2016, l'UNESCO e l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement hanno ufficialmente iniziato a collaborare per misurare la cittadinanza globale e la conoscenza dello sviluppo sostenibile. Il Southeast Asia Primary Learning Metrics, incentrato sulla cittadinanza globale nel grado 5, mira a sviluppare valutazioni comparative che siano più in sintonia con le condizioni locali.

Al 2021, 75 Paesi hanno inviato il loro rapporto all'UNESCO e, di questi, più di 60 paesi avevano a disposizione almeno una delle quattro componenti (politiche, curricula, formazione degli insegnanti e valutazione degli studenti).¹⁸ Le risposte degli Stati membri sono pubblicate nel Global SDGs Indicator Database e i singoli Paesi possono utilizzare il questionario dell'UNESCO per definire il loro piano di monitoraggio dell'indicatore 4.7.1.

Opportunità, limiti e interconnessione degli indicatori

Gli indicatori globali identificati e concordati a oggi nella Commissione Statistica delle Nazioni Unite (UNSTAT) per misurare il raggiungimento di questo Target, si concentrano principalmente su bambini/e e adolescenti nell'istruzione formale. Nessuno degli indicatori proposti cattura esplicitamente i discenti adulti, il contributo dell'educazione non formale e informale, il ruolo di altri attori della 'comunità educante'.

Nell'opinione di molti, il Target 4.7 è strettamente allineato con la visione dell'Agenda 2030 degli SDGs, ma i modi proposti per misurare i progressi per il suo raggiungimento non riflettono tutto il suo potenziale e la sua complessità, né la **responsabilità educativa che ricade su tutta la comunità**, e non esclusivamente sulla scuola.

Da più parti è emersa la preoccupazione in merito alla validità delle risposte date prevalentemente da funzionari dei ministeri e che pertanto possono essere

18. Bridge 47 (2021), *Indicators. The need and Challenges of Tracking Implementation of SDG Target 4.7*, pag. 11.

1. Il Target 4.7

soggettive. I ministeri sono sempre più incoraggiati a consultarsi con la società civile e con altri attori nel rispondere al questionario. Questo consentirebbe un eventuale controllo dei dati ed eventuali correzioni.¹⁹ Inoltre le definizioni utilizzate nel questionario del 2020 sono state considerate da alcuni autori troppo semplicistiche e non rappresentative dello spirito dell'ECG e dell'ESS. I temi selezionati sono stati definiti in modo restrittivo e apolitico e non rappresentano le disuguaglianze e le relazioni di potere.²⁰

Non solo il Target 4.7...

È importante evidenziare che all'interno dell'Agenda 2030 vi sono altri due Target relativi all'ECG e all'ESS che afferiscono ad altri due Goal dell'Agenda:



- il 12.8 - Entro il 2030, accertarsi che tutte le persone, in ogni parte del mondo, abbiano le informazioni

rilevanti e la giusta consapevolezza dello sviluppo sostenibile e di uno stile di vita in armonia con la natura.



- il 13.3 - Migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale per quanto riguarda la mitigazione del cambiamento climatico, l'adattamento, la riduzione dell'impatto e l'allerta tempestiva.

Anche per questi due Target, al pari del Target 4.7, l'indicatore globale di riferimento codificato da UN-STAT è il 4.7.1.



19. Benavot (2018); Sandoval - Hernandez et al. (2019), in Bridge 47 (2021), *Indicators. The need and Challenges of Tracking Implementation of SDG Target 4.7*, pag. 12.

20. Da Silva (2020) in Bridge 47 (2021), *Indicators. The need and Challenges of Tracking Implementation of SDG Target 4.7*, pag. 12.



Dal Target 4.7 al Goal 4 a tutti gli altri Goal

Il contributo dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza Globale (Target 4.7) all'istruzione di qualità (Goal 4) costituisce lo sfondo integratore che motiva questo lavoro dell'ASviS. Quantificare e qualificare questa relazione è ancora oggetto di approfondimento in ambito di ricerca educativa. In uno studio²¹ pubblicato sul *Journal of Education for Sustainable Development* nel 2016 un team composto da ricercatori universitari e funzionari Unesco ha descritto una ricerca condotta su 18 Paesi²² scelti tra quelli i cui studenti avevano ottenuto i migliori risultati nei test PISA, al fine di identificare il contributo dell'ESS all'educazione di qualità. Con l'obiettivo generale di fornire evidenze, il gruppo di lavoro ha prima di tutto problematizzato sulla definizione e sui modelli di "istruzione di qualità", mettendo in luce che non c'è consenso generale su questi temi. Tuttavia, vi sono dei principi basilari che caratterizzano tutti i tentativi di definire *la qualità dell'educazione*: lo sviluppo cognitivo di chi apprende, come obiettivo esplicito e primario e il ruolo dell'educazione nel promuovere valori e atteggiamenti di cittadinanza responsabile e nel coltivare uno sviluppo creativo ed emotivo.

Pur con accenti e differenze messe in rilievo per i diversi Paesi, la ricerca mette in evidenza che l'ESS, declinata nei suoi diversi approcci, contribuisce all'educazione di qualità sotto diversi aspetti, raggruppabili in cinque ambiti:

- **L'ESS aggiorna e migliora le finalità e i risultati degli apprendimenti:** in alcuni Paesi questa relazione è sostenuta da evidenze, così come lo è la ricaduta sull'aumento della partecipazione degli studenti, sulle loro competenze di *problem-solving*, di ricerca, di pensiero critico e di comprensione più profonda degli argomenti.
- **L'ESS può migliorare e arricchire lo sviluppo del curricolo formativo:** in alcuni Paesi è acclarato che gli approcci ESS migliorano la rilevanza percepita dagli studenti rispetto ai contenuti formativi così come creano contesti di apprendimento ritenuti più interessanti, aspetto che migliora il coinvolgimento e l'impegno degli studenti. Inoltre, l'integrazione dell'ESS nei curricoli scolastici porta a una focalizzazione sui risultati, tra cui il benessere, e non sulle prestazioni degli studenti. Inoltre, for-

nisce valide ragioni e motivazioni per sviluppare conoscenze e competenze storiche e geografiche.

- **L'ESS guida gli studenti nell'acquisire conoscenze, competenze e valori per occuparsi e risolvere questioni di sviluppo sostenibile che potrebbero incontrare nella loro vita:** i Paesi studiati rilevano collegamenti tra l'ESS e la capacità di adattamento a situazioni complesse e dinamiche, lo sviluppo del pensiero sistemico, le capacità di *problem-solving*, i valori dello sviluppo sostenibile, la comprensione delle dimensioni ambientali e sociali dei fenomeni ma anche la capacità di attivarsi e di partecipare a discussioni, decisioni e azioni per creare soluzioni per il futuro e sostenere un senso di speranza, apprezzamento e rispetto per l'umanità e per la natura.
- **L'ESS aiuta a rafforzare le alleanze tra scuola e altri stakeholder incluso il territorio:** la ricerca dimostra che l'ESS supporta la connessione con gli attori della comunità. Inoltre, le scuole con forte vocazione di ESS contribuiscono alla comunità e diventano modelli per altre scuole, in alcuni casi, anche rafforzando i legami tra scuole e con i genitori. Queste sono spesso anche valorizzate nei media locali e diventano meta di scambi e di visite.
- **L'ESS promuove l'innovazione della didattica:** la ricerca dimostra che l'ESS stimola approcci e metodologie innovative come il *project-based learning*, l'educazione esperienziale, il *cooperative e peer learning e teaching* e il feedback formativo, contribuendo altresì ad aumentare la varietà di metodi di valutazione più orientati alle competenze e alla comprensione profonda. Inoltre, l'ESS aumenta anche l'uso del digitale e sposta la centatura dall'insegnamento all'apprendimento, evidenziando esperienze di apprendimento autentico sia per gli studenti che per gli insegnanti. La ricerca evidenzia anche che l'ESS è meglio realizzata in contesti multi-disciplinari e cross-curricolari. La formazione degli insegnanti alla didattica dell'ESS contribuisce a sviluppare la capacità degli insegnanti di coltivare i valori degli studenti in relazione allo sviluppo sostenibile.

In una ricerca²³ pubblicata nel 2019 sulla rivista scientifica "Sustainability", viene esplorata la relazione concettuale tra l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, gli

21. Laurie, Nonoyama-Tarumi, Mckeown, Hopkins (2016), *Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research*, *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), pp. 226-242.

22. Australia, Belgio, Canada, Cina, Estonia, Finlandia, Germania, Giappone, Lettonia, Mongolia, Paesi Bassi, Perù, Scozia, Corea, Svezia, Taiwan, Regno Unito e Stati Uniti d'America.

23. Kioupi, Voulvoulis (2019), *Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes*, *Sustainability*, 11(21).

1. Il Target 4.7

SDGs e i risultati formativi. Riconoscendo la necessità di ricerche più approfondite sull'efficacia dell'ESS, l'articolo mette in discussione la comparabilità delle ricerche che studiano questi temi in quanto è lo stesso concetto di "sostenibilità" che è definito in modi diversi nei vari sistemi educativi. Assumendo come ipotesi che una valutazione comparativa efficace e affidabile ha necessità di riferirsi a un quadro concettuale condiviso di quanto l'ESS si prefigge come obiettivi educativi, questa ricerca **contestualizza la sostenibilità come obiettivo per l'educazione e connette gli SDGs agli obiettivi di apprendimento.**

Utilizzando il pensiero sistemico e un approccio partecipativo, la ricerca definisce un framework concettuale per permettere agli stakeholder dei sistemi educativi di lavorare insieme per costruire una visione comune della sostenibilità, utilizzando gli SDGs come punti finali, le condizioni abilitanti e la selezione delle competenze necessarie per la realizzazione di tale visione, in modo da poter sviluppare pedagogie e strategie di apprendimento appropriate e valutare i progressi verso la realizzazione di tali competenze come risultati dell'apprendimento.

In definitiva l'ESS sembra contribuire a molti degli aspetti su cui sono attualmente in crisi i sistemi educativi a livello globale, la mancanza di accesso ai quali è aggravata dalla loro mancanza di rilevanza.

I livelli di dispersione e abbandono scolastico da parte degli studenti sembrano evidenziare l'inadeguatezza degli attuali modelli scolastici nel fornire un'istruzione significativa.

Le crescenti disuguaglianze, i conflitti, l'insostenibilità ambientale, sociale ed economica, derivano anche dal nostro modo di educare e dal modo in cui sono organizzati attualmente gli apprendimenti.

L'ESS è spesso considerata un approccio da poter inserire in modo variabile all'interno dei sistemi scolastici eppure a questo approccio, e in generale all'educazione attiva, sono ispirate le idee di riforme educative di organismi internazionali come l'Unesco: proposte pedagogiche improntate alla cooperazione, alla collaborazione e alla solidarietà; curricula centrati sull'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare, in grado di sostenere gli studenti nell'accesso e nella produzione di conoscenza, sviluppando al tempo stesso la loro capacità di criticarla e applicarla; un insegnamento maggiormente professionalizzato e insegnanti riconosciuti per il loro lavoro e come figure chiave nella trasformazione educativa e sociale; scuole come luoghi educativi protetti, per l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo e ripensate per promuovere la trasformazione del mondo verso un futuro più giusto, equo e sostenibile.²⁴

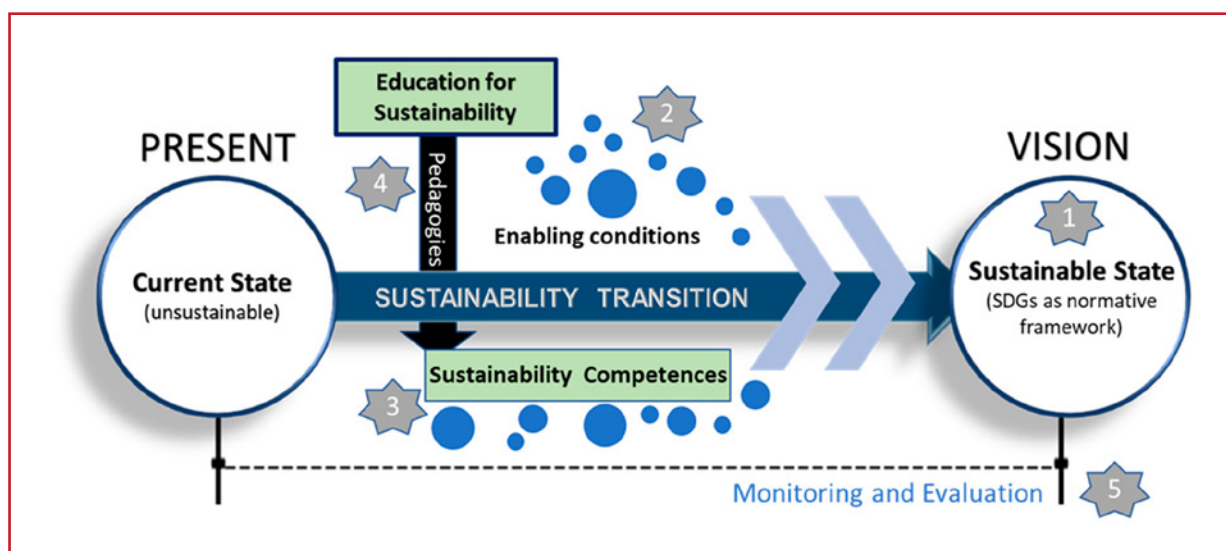


Figura 1 - Quadro educativo per la transizione verso la sostenibilità e fasi principali: (1) visione partecipativa della sostenibilità che utilizza gli SDGs come framework normativo, (2) le condizioni abilitanti per la sostenibilità, (3) le competenze per la trasformazione della sostenibilità, (4) le pedagogie e le strategie di apprendimento per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e (5) il monitoraggio e la valutazione delle competenze ESS e la distanza dalla condizione di sostenibilità.

Fonte (Kioupi & Voulvoulis, 2019).

24. UNESCO (2021), *Reimagining our future together. A new social contract for education*, pag.10.



Contesto Internazionale: breve storia e principali riferimenti

Dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani ONU del 1948, all'Agenda 2030

Educazione Ambientale ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile: breve percorso storico

Il sintagma "educazione ambientale" è stato utilizzato per la prima volta nel 1965²⁵ nel corso della **Conferenza di Bangkok** organizzata dall'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura (IUCN). L'attenzione alla natura esplicitava il bisogno di impegnarsi, anche a livello educativo, per la sua tutela, così come stava accadendo nell'ambito delle altre discipline.

L'idea di un'educazione che avesse come focus d'interesse la tutela della natura divenne centrale negli anni successivi, anche in sede di Nazioni Unite: l'educazione ambientale assunse grande valenza nel processo di ridefinizione dei curricula scolastici a livello globale. Nel 1972, nel corso della **Conferenza di Stoccolma**, si riconobbe la necessità di considerare l'educazione ambientale in una prospettiva necessariamente interdisciplinare e non esclusivamente legata al contesto scolastico. Tre anni più tardi, nel 1975 a Belgrado, nel corso del Seminario internazionale sull'Educazione Ambientale, venne elaborato un documento, noto come **Carta di Belgrado**, nel quale si delinearono finalità, principi e metodi dell'educazione ambientale. È, però, nel 1977, anno della **prima Conferenza Intergovernativa sull'Educazione Ambientale**, organizzata dall'UNESCO e dall'UNEP a Tbilisi, che si definirono in modo specifico le sue **caratteristiche**. In particolare, si ribadì che essa:

- deve favorire una chiara presa di coscienza e una migliore comprensione dei problemi dell'ambiente;
- deve creare comportamenti positivi nei confronti dell'ambiente;
- ha per destinatari i cittadini e le cittadine di tutte le età;
- è globale e prepara alla comprensione dei gravi problemi del mondo contemporaneo al fine di migliorare le condizioni della vita e di proteggere l'ambiente, tenendo nel debito conto i valori etici;
- contribuisce a dare il senso della stretta continuità che collega l'atto di oggi alle sue conseguenze di domani;
- dimostra l'interdipendenza esistente tra le comunità nazionali e l'urgenza di solidarismo tra l'intera umanità.

A partire dalla **Conferenza di Rio** del 1992 la storia dell'**educazione ambientale** comincia a legarsi in modo forte a quella dell'**educazione allo sviluppo sostenibile**. Sebbene la centralità dei processi educativi per la promozione di comportamenti e di una mentalità orientata allo sviluppo sostenibile fosse ben nota già nel primo Rapporto al Club di Roma, fu con **Agenda21**, uno dei lasciti più importanti di Rio 1992, che tale importanza divenne esplicita. Il capitolo 36 del Documento considera l'educazione allo sviluppo sostenibile come condizione di base per la costruzione di un futuro e di un mondo sostenibili. Attraverso l'educazione, atteggiamenti, comportamenti, valori possono essere orientati a una maggiore consapevolezza etica e ambientale. Per questo diventava fondamentale garantire una istruzione di qualità per tutti e tutte.

L'attenzione al ruolo dell'educazione allo sviluppo sostenibile prende corpo, a livello globale, soprattutto nel periodo compreso tra il 2005 e il 2014, quando le Nazioni Unite affidano all'UNESCO la gestione del **Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS)** con il quale veniva chiesto ai governi del mondo di integrare i principi della sostenibilità nei propri processi educativi. Il Decennio ha rappresentato un momento di grande fermento dal punto di vista internazionale: l'educazione allo sviluppo sostenibile divenne sempre più occasione di riflessione orientata all'azione capace di coinvolgere le persone di tutte le età, nei contesti formali così come in quelli non formali e informali dell'educazione.

Al DESS l'Unesco ha dato seguito con il **Global Action Programme sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile**, un programma quinquennale (2015-2019) che venne lanciato nel corso della **Conferenza di Nagoya**, nella cui Dichiarazione finale venne sottolineata l'importanza del pensiero analitico, creativo e sistemico nell'affrontare le sfide della sostenibilità. L'educazione assunse valenza trasformativa.

Nel maggio del 2021 l'UNESCO organizza a Berlino la **Conferenza Mondiale sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile**. In essa viene ribadito il ruolo cruciale dell'educazione nel raggiungimento dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 e adottata la Dichiarazione di Berlino sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

25. Cogliati Dezza (1993), *Un mondo tutto attaccato. Guida all'educazione ambientale*, Franco Angeli, Milano, p. 16.

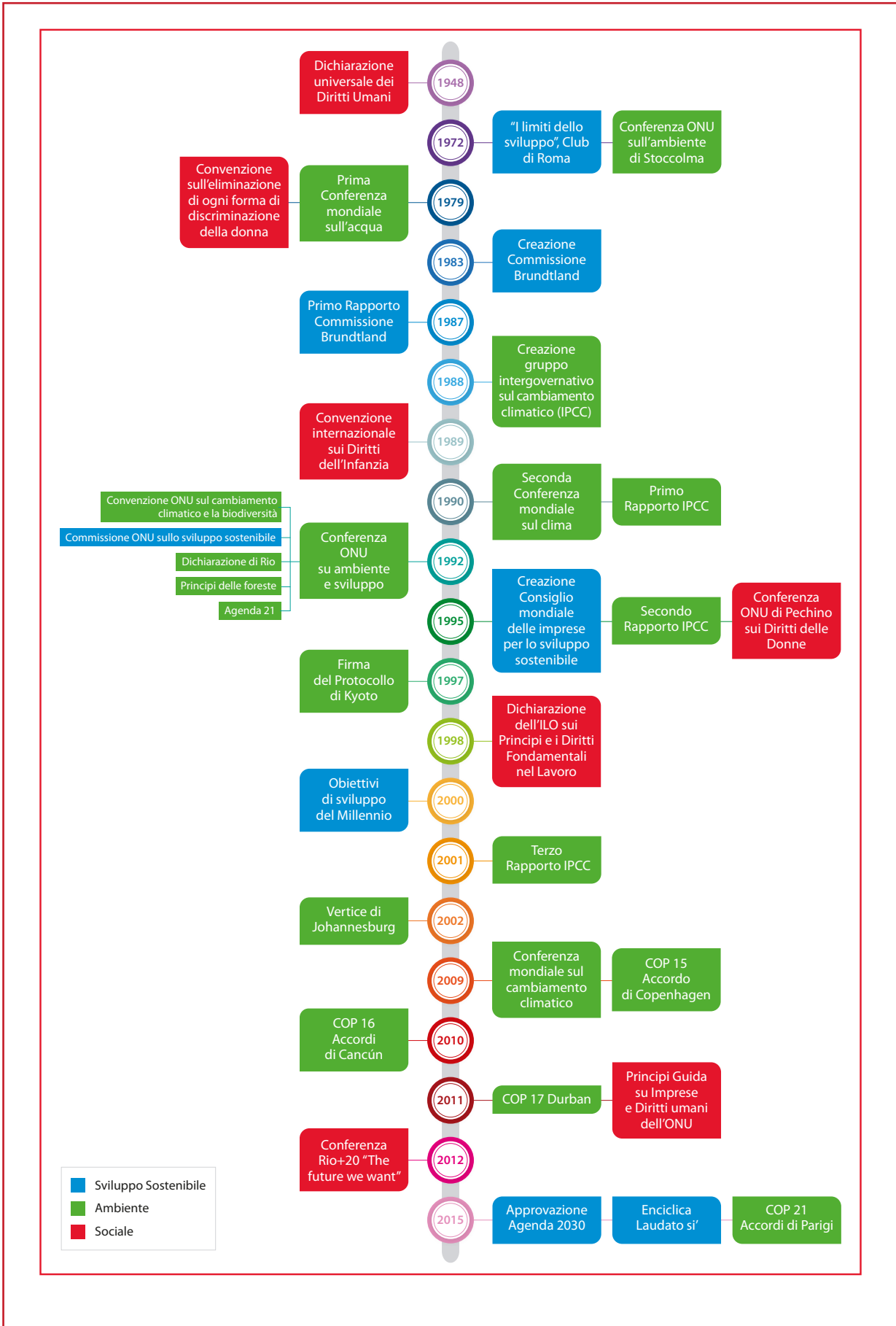


Figura 2 - Timeline storia dello sviluppo sostenibile

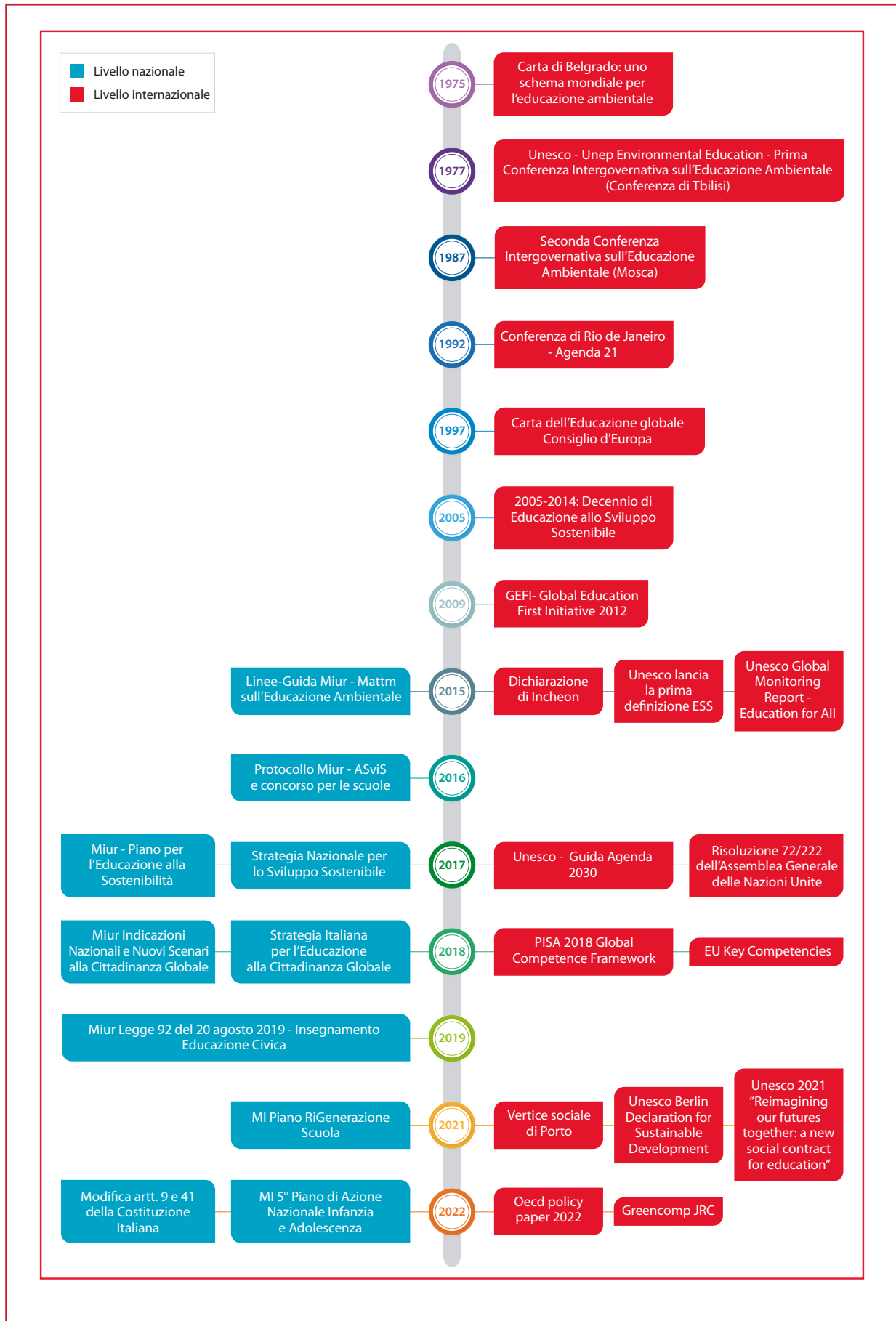


Figura 3 - Timeline storia dell'educazione

Istruzione di qualità e educazione alla sostenibilità: radici storiche

Seguendo l'analisi della dimensione teorica della ricerca pedagogica, la tematica su cui si incentra il **Goal 4 dell'Agenda 2030**, ovvero l'attenzione a un'istruzione di qualità che contempli in aggiunta **l'educazione alla sostenibilità**, anche nella sua declinazione dell'educazione **alla cittadinanza**, si scopre che questa ha radici lontane, che risalgono alle idee fondatrici di alcuni movimenti pedagogici.

L'interesse per *l'ambiente* nella ricerca pedagogica parte dal contributo fondamentale delle idee del filosofo ginevrino Jean Jacques Rousseau, che tanta influenza ebbero a partire dalla fine del 18esimo secolo nei circoli filosofici e pedagogici mitteleuropei.

Il tema-cardine era quello della *rilevanza del valore educativo* per il soggetto in età evolutiva dell'ambiente in sé.

Molti altri autori come Sergio Hessen, Eduard Spranger fino a John Dewey nel contesto della pedagogia nordamericana, hanno fornito contributi di grande interesse al tema della transazione-mediazione io - ambiente: il processo educativo vede in sostanza la **dialettica individuo-ambiente** all'interno dei contesti familiare e sociale. In particolare, per Hessen l'ambiente può essere visto come **cultura tout court** e per Spranger la **scienza della terra** ha un valore formativo fondamentale.

Con il movimento pedagogico fiorito all'inizio del 20esimo secolo denominato "attivismo," lo studio dell'ambiente diventa *area dell'attività scolastica* (ovvero del curriculum): il perno di questa attenzione è nell'idea di **osservazione naturale dell'ambiente** attraverso diversi dispositivi didattici, dalle lezioni all'aperto alle metodologie di osservazione-esplorazione dell'ambiente stesso.

Con la formalizzazione dell'idea di "*società educante*" da parte degli scritti di Jerome Bruner che tanto esito hanno avuto nel dibattito pedagogico in Italia, l'attenzione all'ambiente come parte di questa società diventa elemento sostantivo di mediazione pedagogica.

Autori come Aldo Visalberghi e Raffaele Laporta, che, impartendo insegnamenti dalle cattedre dell'Università La Sapienza, e poi al Magistero che fu assorbito dall'Ateneo Roma Tre, formarono a partire dagli anni Sessanta-Settanta del Novecento generazioni di studiosi italiani in ambito pedagogico sui temi della società educante, allargando gli orizzonti della pedagogia a temi non allineati meramente alla didattica scolastica, bensì tesi a una visione ampia dei problemi educativi, anche connessi a un approccio di "pedagogia sociale" e di "educazione degli adulti".

Il fulcro della ricerca pedagogica diventa il *soggetto-persona* inteso anche come cittadino la cui libertà d'agire deve essere educata anche in quanto pratica della libertà e del giudizio critico (si vedano anche le opere di Giuseppe Flores D'Arcais e di Franco Cambi).

In questo contesto, fecondo di riferimenti filosofici, emerge anche una nuova attenzione alla formazione civica del soggetto fin dagli anni scolastici.

Da tale humus culturale nasce anche in ambito politico, grazie alla lungimiranza di Aldo Moro, la proposta dell'insegnamento dell'educazione civica, integrato nel curriculum scolastico della scuola elementare, media unica e secondaria (1958). La dimensione valoriale era quella di una scuola che non prepara solo alle carriere, ma prepara alla vita, promuovendo la trasmissione dei valori sociali e spirituali della comunità.

L'educazione civica è intesa anche come un fattore di contrasto alle disuguaglianze in quanto "ignora differenze di classi, di ceti e di carriere di studi"²⁶.

26. Il presidente della Repubblica Giovanni Gronchi nel 1958, su proposta del ministro Aldo Moro, emanò così il decreto n. 585 che stabiliva l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole (testo completo in Gazzetta Ufficiale https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=058U0585&art.dataPubblicazioneGazzetta=1958-06-17&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1).



Diversi impegni per lo stesso Goal

“La Banca Mondiale, l’OCSE e l’UNESCO sono tre delle organizzazioni internazionali più influenti nel processo decisionale in materia di istruzione, ciascuna delle quali svolge un ruolo nel processo di elaborazione delle politiche educative globali” (Liu, 2022, p. 541²⁷). L’influenza di queste organizzazioni, tuttavia, è di diversa natura anche in conseguenza del fatto che il sistema di contribuzione dei vari Paesi in termini monetari è diverso (per l’OCSE, nel 2019, l’Italia ha contribuito per il 4% rispetto ai 38 Paesi membri²⁸) e di conseguenza anche il loro peso politico e il sistema di votazione. Mentre l’OCSE è più incline a dedicarsi agli aspetti economici e sociali dell’istruzione e ha un’attenzione più marcata verso i Paesi a economia di mercato, la **Banca Mondiale** e l’**UNESCO** si dedicano maggiormente ai Paesi in via di sviluppo. La Banca Mondiale ha dunque più una vocazione economica e politica. L’UNESCO, per contro, ha più una vocazione sugli aspetti culturali e sociali dell’istruzione.

Nella ricerca condotta da Liu (2014), l’autore evidenzia il fatto che le organizzazioni internazionali possono giocare un ruolo ambivalente in tema di istruzione. È pertanto importante maturarne una conoscenza approfondita: “Anche se possono portare risorse umane e finanziarie a sostegno dello sviluppo e dell’attuazione della politica di istruzione di un paese, ci sono anche problemi interni. Ad esempio, è difficile garantire la parità di diritti e ruoli per i Paesi membri e potrebbe esserci una mancanza di un’efficace vigilanza. Ciò richiede che i Paesi utilizzino delle regole per tutelarsi e svilupparsi nelle proprie attività all’interno delle organizzazioni internazionali”. L’autore invita i Paesi a una partecipazione più attiva: “il Paese dovrebbe partecipare attivamente alle discussioni sulle politiche educative internazionali e imparare dalle migliori realizzazioni di altri Paesi. Insieme a globalizzazione e relazioni economiche e commerciali più strette tra Paesi, l’internazionalizzazione dell’istruzione è diventata anche una tendenza che può rappresentare un’enorme sfida per Stati nazionali tradizionali. Inoltre, con lo sviluppo di tecnologie come Big Data e Intelligenza Artificiale, è quasi impossibile allontanarsi dalla globalizzazione dell’istruzione”.

In questa sezione del quaderno si analizzano i principali contributi culturali e di indirizzo in termini di politiche educative e di istruzione di qualità non solo di queste organizzazioni internazionali ma anche dell’Unione Europea e del Consiglio d’Europa.

UNESCO, OCSE e Target 4.7

L’UNESCO e l’OCSE hanno un ruolo chiave per il raggiungimento del Target 4.7. Negli ultimi anni **molte politiche educative sono diventate “globali”**. Il concetto di cittadinanza globale viene utilizzato da diversi attori: dai governi alle organizzazioni internazionali, dalle ONG alle Università, dalle scuole agli enti di ricerca e formazione senza escludere le aziende private. Nell’educazione formale e non formale vi si fa riferimento per sostenere l’esigenza di un’educazione alla cittadinanza con un orientamento globale. Quella che Mannion definisce “una svolta curricolare verso il globale²⁹ inizia secondo alcuni autori con la **Global Education First Initiative**³⁰ (GEFI) lanciata dalle Nazioni Unite nel 2012. La GEFI include la promozione della cittadinanza globale tra le sue tre priorità, accanto all’ampliamento dell’accesso all’istruzione e il miglioramento della qualità dell’apprendimento. Compito dell’istruzione non è solo sviluppare competenze per entrare nel mercato del lavoro ma plasmare un futuro sostenibile e un mondo migliore.

Negli anni si sono sviluppati diversi punti di vista sull’**Educazione alla Cittadinanza Globale** e il dibattito scientifico e culturale è in continua evoluzione. Alcuni autori³¹ evidenziano **tre macro approcci**: a) l’approccio basato sulle competenze; b) l’approccio morale e c) l’approccio critico.

L’**approccio basato sulle competenze** è vicino alla teoria del capitale umano. Enfatizza la libertà individuale e la capacità di adattarsi al libero mercato globale e competitivo. Secondo questo approccio, un cittadino globale è un libero viaggiatore che attraversa i Paesi, partecipa al sistema economico globale, impara ad avere un atteggiamento aperto ed è in prospettiva un leader globale. Il focus di questo tipo di ECG è principalmente sullo sviluppo degli individui e del capitale

27. Liu (2022), *A Comparative Study on the Roles of the World Bank, the OECD and UNESCO in Global Education Policy Making*, Proceedings of the 2022 International Conference on Creative Industry and Knowledge Economy (CIKE 2022), Advances in Economics, Business and Management Research, p. 651.

28. Stati Uniti 21%, Giappone 9%, Germania 7%, Francia 5%, Spagna 3%.

29. CVM, 7 Indicatori per educare alla cittadinanza mondiale. Teorie, Pratiche e buone prassi, 2020, pag.11.

30. United Nations (2016), *Global Education First Initiative. An initiative of the United Nations Secretary General*, <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about>.

31. <https://www.globalcommonsreview.org/article-20-three-different-approaches-to-global-citizenship-education.html>

umano, non sui conflitti globali o sulle ingiustizie strutturali. I possibili temi educativi di questo approccio sono l'economia globale, la politica internazionale, le organizzazioni internazionali e le lingue straniere. Vale la pena ricordare che l'affermazione dell'ECG cresce soprattutto nelle politiche nazionali dei Paesi europei, in risposta alle sfide della globalizzazione: società e ambienti di lavoro sempre più diversificati dal punto di vista culturale e desiderio dei paesi europei di continuare a essere attori globali significativi sia dal punto di vista economico che culturale. In questa prospettiva l'ECG è uno strumento per favorire lo sviluppo economico e preparare i giovani a vivere e a lavorare nella società e nell'economia globale³². All'interno della comunità accademica esistono diverse accezioni di ECG, che possono essere classificate come versioni più 'morbide' e più critiche. Queste ultime sostengono che una comprensione semplicistica e 'soft' possa rafforzare le disuguaglianze e i rapporti di potere diseguali invece di sfidarli.³³

L'approccio morale ha la prospettiva del cosmopolitismo e dell'universalismo morale, del multiculturalismo, dell'umanitarismo. Questa prospettiva sottolinea l'importanza dei diritti umani, della diversità culturale e della responsabilità morale degli individui. I problemi che ostacolano la pace nel mondo, come la povertà, la guerra o il cambiamento climatico, sono considerati problemi globali. È essenziale che i cittadini globali siano consapevoli di tali problemi e abbiano la responsabilità morale di risolverli come vicini benevoli in una comunità globale e come cittadini coscienti e responsabili. Secondo questo approccio, gli studenti sono incoraggiati ad avere un senso di appartenenza a un'umanità comune e a impegnarsi in attività di risoluzione dei problemi attraverso l'ECG. I temi e gli argomenti educativi possibili sono le questioni globali, i diritti umani e la diversità culturale.

Questo approccio viene adottato storicamente da alcuni organismi internazionali, dal mondo delle ONG e da agenzie educative: promuove un'idea di cittadinanza fondata non più, o non più esclusivamente, sull'appartenenza a uno Stato-nazione, ma piuttosto a una comune umanità e pianeta, in gra-

do di legittimare diverse identità, punti di vista e stili di vita. In questa prospettiva l'ECG diventa una pedagogia per la giustizia eco-sociale e dell'equità nonché dell'impegno, alla riflessione al dialogo e alla trasformazione³⁴.

Infine, l'**approccio critico** spiega la cittadinanza globale sulla base della teoria critica e del postcolonialismo. Da questa prospettiva, non è sufficiente avere una conoscenza e concentrarsi sui fenomeni per risolvere gli attuali conflitti globali. Un cittadino globale è un agente di cambiamento sociale nella società locale e globale. Scopi di questo tipo di ECG sono la consapevolezza della struttura e delle relazioni di potere del sistema globale e la capacità di riconoscere i problemi e i conflitti locali, nazionali e globali. Ci si aspetta che gli studenti sviluppino la capacità di indagare le cause più profonde delle questioni globali e un atteggiamento di solidarietà, per trasformare l'attuale sistema globale in cui esistono disuguaglianze e ingiustizie intrinseche. Gli argomenti e i temi educativi sono prevalentemente la comprensione della struttura globale, delle relazioni di potere e delle eredità postcoloniali³⁵.

Nell'ambito di questo approccio alcuni studiosi sottolineano il potenziale di un'ECG critica come alternativa ontologica ed epistemologica al discorso dominante della globalizzazione e della cittadinanza globale. Studiosi come Vanessa Andreotti attingono agli studi post coloniali per criticare le interpretazioni umanistiche dell'ECG. Andreotti si concentra sul ruolo dell'educazione nella violenta diffusione di un immaginario dominante - globale, moderno e coloniale - basato su una storia unica di progresso, sviluppo ed evoluzione umana, che attribuisce un valore diverso alle culture e ai paesi³⁶. Immagina quindi una ECG critica e riflessiva che aiuti a superare le visioni etnocentriche, paternalistiche, astoriche e depoliticizzate basate su un'unica grammatica che naturalizza le attuali istituzioni moderne. In questa prospettiva l'ECG si dovrebbe basare su quattro tipi di apprendimento: *imparare a disimparare* (ciò che consideriamo buono e ideale, neutro e obiettivo è solo una prospettiva legata alle nostre origini sociali, storiche e culturali); *imparare ad ascoltare* (riconoscere gli effetti e i limiti della nostra prospettiva e a

32. CVM, 2020, pag.10.

33. La ECG "soft" è definita come la promozione di valori e idee universalmente condivisi di un modo di vivere "buono" e "giusto" da una prospettiva umanitaria, con l'obiettivo di mettere le persone in condizione di agire. La ECG "critica" si basa su idee di disuguaglianza e ingiustizia, con l'obiettivo di mettere le persone in condizione di riflettere criticamente sulle eredità della loro cultura e di immaginare futuri diversi (Andreotti (2006), *Soft versus critical Global Citizenship Education. Policy and practice, a Development education review, Issue, Centre for Global Education*).

34. Citato in CVM, 2020, pag.14.

35. <https://www.globalcommonsreview.org/article-20-three-different-approaches-to-global-citizenship-education.html>.

36. CVM, 2020.



essere ricettivi a nuove comprensioni del mondo); *imparare a imparare* (accogliere nuove prospettive, riorganizzare ed espandere le nostre, approfondire la nostra comprensione accettando la scomodità di varcare i confini della nostra visione per rinegoziare la nostra comprensione, relazioni e desideri); *imparare ad aprire un dialogo* (continuare a imparare sui nostri contesti e sulle nostre relazioni, continuando a riflettere e a esplorare l'ignoto)³⁷.

Non vi è sempre una divisione netta tra i diversi approcci e a volte coesistono all'interno di una stessa proposta educativa di ECG. Inoltre vi è largo consenso sul fatto che tutti gli approcci all'educazione sono necessari per il raggiungimento degli SDGs e del Target 4.7. Tuttavia è importante che gli educatori e le educatrici riflettano criticamente sui diversi approcci e siano consapevoli delle diverse visioni che ne sono alla base, nonché delle implicazioni per lo sviluppo sostenibile. In un generale allineamento ai principi dell'Agenda 2030 e del Goal 4, i significati dietro questi concetti sono tutt'altro che unici e condivisi anche all'interno delle organizzazioni internazionali.

Proprio in questa prospettiva ci sembra utile segnalare le conclusioni di uno studio comparativo³⁸ tra le visioni dell'educazione globale espresse nei rispettivi quadri normativi dell'UNESCO e dell'OCSE. In questo studio le autrici evidenziano come le due organizzazioni usino diverse terminologie per concetti che hanno l'obiettivo di raggiungere gli stessi obiettivi. I concetti di competenze globali e di cittadinanza globale sono centrali per l'Agenda e pertanto sempre più incorporati in documenti programmatici internazionali e nazionali. Mentre per l'UNESCO è centrale il concetto di cittadinanza globale, per l'OCSE è centrale il concetto di competenze globali. Mentre l'UNESCO enfatizza le nozioni di un'identità e di un'appartenenza sovranazionale, l'OCSE sembra enfatizzare maggiormente la necessità economica delle competenze globali.³⁹

Secondo questa analisi comparativa, le priorità dell'educazione per l'UNESCO e l'OCSE sono rispettivamente⁴⁰:

- **educazione per una umanità comune** (comprensione interculturale, empatia, coesione sociale, l'educazione come luogo di appartenenza, inclusione, diritti umani e beni comuni globali);

- **educazione per un'economia globale della conoscenza** (competenze e disposizioni per una forza lavoro globale, competenze flessibili per una forza lavoro mobile, competenze misurabili per una forza lavoro competitiva, crescita economica nazionale attraverso i risultati scolastici).

Sebbene le competenze globali definite dall'OCSE si sovrappongano per molti aspetti con la definizione di cittadinanza globale definita dall'UNESCO, i focus delle due organizzazioni potrebbero contribuire in modo diverso a obiettivi di una maggiore inclusione e maggiori opportunità per le popolazioni marginalizzate. In altre parole, se le competenze globali possono contribuire molto bene al cambiamento sociale e a un bene pubblico comune, creando indirettamente opportunità per l'imprenditorialità sociale e per l'innovazione, rischiano di non affrontare direttamente il tema delle disuguaglianze. Di contro l'educazione alla cittadinanza globale potrebbe contribuire allo sviluppo di forza lavoro che possiede le attitudini e i valori per cooperare affrontando al tempo stesso le disuguaglianze economiche su scala macro.

Riflessioni di questo tipo confermano l'importanza della ricerca sugli effetti delle politiche nei diversi sistemi educativi del mondo e gli effetti più ampi sulla società, così come l'importanza di una continua riflessione critica sui presupposti, le visioni e le implicazioni delle educazioni globali, seppure nell'ambito di un orizzonte comune rappresentato dal Target 4.7.

37. Andreotti de Oliveira, De Souza (2008), *Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project "Through other eyes"*, pag. 29.

38. Vaccari, Gardinier Meg (2019), *Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents*, in *International Journal of Development Education and Global Learning*.

39. *Ivi*.

40. *Ivi*, p. 90.

UNESCO Framework “ESD for 2030”

Nel 2019 l’UNESCO ha definito il Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019⁴¹. Questo Framework nasce in risposta all’esigenza di definire una cornice

per l’ESS che faccia tesoro e continui quanto avviato con la decade sull’Educazione allo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (2004-2014) e il successivo Global Action Program sull’ESS (2014-2019). In risposta all’importanza crescente dell’ESS come elemento integrale del Goal 4, ma anche come obiettivo chiave abilitante il raggiungimento di tutti gli altri SDGs, l’obiettivo



Figura 4 - Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019
Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>

41. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>.



dichiarato per la strategia “ESD for 2030” è quello di costruire un futuro più equo e sostenibile attraverso il raggiungimento dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile. **ESD for 2030 quindi si propone di rinforzare il contributo dell’ESS verso tutti gli Obiettivi dell’Agenda**, con particolare riguardo alla centralità del Goal 4 per la sopravvivenza e la prosperità del genere umano. L’approccio proposto nel Framework fa leva su **tre aspetti strategici**: la trasformazione individuale, la trasformazione sociale e il progresso tecnologico, e identifica **cinque aree prioritarie di azione**, ovvero le politiche evolute, la trasformazione degli ambienti di apprendimento secondo un approccio a livello scuola, lo sviluppo di capacità degli educatori e degli insegnanti, il coinvolgimento dei giovani e il collegamento con le comunità locali. All’interno di questa cornice, l’UNESCO si impegna a supportare gli Stati con azioni di produzione di linee guida e supporto a livello di singoli Paesi, con la creazione di piattaforme per la condivisione e lo scambio, con azioni di monitoraggio e valutazione dell’avanzamento nelle cinque aree di azione prioritarie ma anche dei trend e dei risultati emergenti dalla ricerca scientifica in questo settore e, naturalmente, con attività di comunicazione e advocacy.

OCSE PISA 2018 Global Competence Framework

Un’importante operazione culturale è stata avviata nel 2018 con l’introduzione del Global Competence Framework⁴² dell’OCSE PISA, in cui la **cittadinanza globale viene definita come una capacità multidimensionale**: “Le persone competenti a livello globale possono esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo”.

Le **quattro aree di competenza** a loro volta sono supportate da **quattro dimensioni inseparabili** di competenza: **conoscenza, abilità, atteggiamenti e valori**.

Il framework proposto reinterpreta i quattro concetti in funzione dell’educazione alla cittadinanza globale come di seguito esplicitato in riferimento alla fonte:⁴³

- **Conoscenze**. La competenza globale è supportata dalla conoscenza di problemi globali che riguardano la vita locale e di tutto il mondo, nonché dalla conoscenza interculturale, cioè dalla conoscenza delle somiglianze, delle differenze e delle relazioni tra le culture.



Figura 5 - OCSE-PISA Global Competence Framework (PISA, 2018)

42. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>.

43. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (p. 12).

- **Abilità.** La competenza globale si basa anche su specifiche abilità cognitive, comunicative e socio-emotive (ad es. ragionare con informazioni provenienti da fonti diversificate, comunicare efficacemente e con rispetto, assumere le prospettive di altri, prendere parte attiva nella gestione e risoluzione dei conflitti, avere capacità di adattamento).
- **Atteggiamenti.** La competenza globale è sostanziata e alimentata da disposizioni o atteggiamenti chiave (come apertura, rispetto, visione delle interdipendenze).
- **Valori.** I valori sono convinzioni più generali sugli obiettivi desiderabili che gli individui si sforzano di raggiungere nella vita, riflettendo modi di condotta o di stati d'essere che un individuo ritiene preferibili a tutte le altre alternative. I valori fungono da standard e criteri che le persone usano sia consciamente che inconsciamente nei loro giudizi, e motivano certi comportamenti o atteggiamenti. Valori fondanti che contribuiscono alla competenza globale sono, ad esempio, il valore della dignità umana e della diversità culturale.

Il Framework PISA fa esplicito riferimento all'Agenda 2030 e ne riconosce la centralità per l'Educazione alla Cittadinanza Globale. L'attenzione all'Agenda 2030 corrisponde a una precisa politica che prevede un Action Plan⁴⁴ volto a promuoverla nelle politiche e nelle azioni. In particolare, per l'educazione, l'OCSE si impegna a:

- **sostenere i Paesi nell'identificazione della loro posizione attuale rispetto agli SDGs**, della loro necessità di raggiungere gli obiettivi, e proporre percorsi sostenibili basati sull'evidenza. In questo modo, l'OCSE contribuirà in maniera importante al "GPS" (sistema di posizionamento globale) di cui la comunità internazionale avrà bisogno per raggiungere gli Obiettivi.
- **Riaffermare il suo ruolo di fonte principale di competenze, dati, buone pratiche e standard** nei settori economici, sociali e ambientali delle politiche pubbliche, sociali e ambientali che sono rilevanti per gli SDGs.
- **Incoraggiare una "corsa all'eccellenza" per politiche migliori e più coerenti** che possano contribuire alla realizzazione degli SDGs, attraverso l'utilizzo di approcci caratteristici dell'OCSE (ad esempio, peer review e apprendimento; monitoraggio e reporting statistico; dialogo politico; soft law).

La centralità dell'Agenda 2030 e dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è ripresa più volte nell'introdu-

zione del Framework PISA Global Competence che ha - ancora più che una vocazione di framework per la valutazione degli apprendimenti in materia di ESS (Educazione allo sviluppo sostenibile) - una vocazione culturale di grande attualità. Da questo documento si desume l'impianto culturale e in che rapporto stanno, secondo questa prospettiva, l'educazione globale rispetto all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile ovvero **l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è vista come parte integrante dell'educazione globale.**

I risultati dei test PISA nel 2018 per quanto riguarda la dimensione delle Global Competencies sono documentati nel volume⁴⁵ *"Are Students ready to Thrive in an Interconnected World?"*.

I risultati relativi ai nove indicatori incentrati sulle attitudini e le disposizioni degli studenti a vivere in un mondo interconnesso e sulle prestazioni degli studenti nel test di competenza cognitiva globale, mostrano che **esistono grandi disparità tra i Paesi/economie e all'interno di essi in termini di atteggiamenti e competenze cognitive dei loro studenti.** Questi atteggiamenti sono direttamente collegati ad aspetti del Target 4.7, come l'uguaglianza di genere, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale, oltre alla promozione dello sviluppo sostenibile e di una cultura di pace e non violenza.

I risultati evidenziano il ruolo sia delle attività di apprendimento a scuola sia delle esperienze extrascolastiche, confermando le conoscenze esistenti sulla funzione dell'istruzione come abilitatrice di molti risultati, come la salute pubblica, la fiducia e la tolleranza interpersonale, la pace, la giustizia, la sostenibilità ambientale, oltre ai risultati economici come l'innovazione, l'occupazione e la crescita economica.

OCSE Learning Compass 2030

Per sostenere le autorità dei diversi Paesi a sviluppare opportunità educative sia scolastiche che extrascolastiche che aiutino gli studenti (i) a conoscere le questioni globali e il modo in cui esse influenzano il mondo che li circonda, e (ii) a sviluppare capacità di pensiero critico e una visione del mondo basata sui fatti, ampliando i loro orizzonti e sviluppando le loro conoscenze e competenze interculturali, il progetto dell'OCSE *Future of Education and Skills 2030* ha sviluppato il Learning Compass 2030⁴⁶, uno strumento

44. <https://www.oecd.org/dac/Better%20Policies%20for%202030.pdf>

45. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-vi-d5f68679-en.htm>.

46. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.



progettato per offrire una visione ampia delle competenze che studenti e studentesse devono apprendere per riuscire a svilupparsi con successo nel futuro.

Il Framework include:

- **la capacità di agire (agency) dello studente;** definita come la convinzione che gli studenti hanno la volontà e la capacità di influenzare positivamente la propria vita e il mondo che li circonda, nonché la capacità di fissare un obiettivo, riflettere e agire responsabilmente per ottenere un cambiamento.
- **Conoscenze;** comprende concetti e idee teoriche, oltre alla comprensione pratica basata sull'esperienza di aver svolto determinati compiti.
- **Competenze;** le competenze sono l'abilità e la capacità di portare a termine processi e di utilizzare le proprie conoscenze in modo responsabile per raggiungere un obiettivo. Il Learning Compass distingue tre diversi tipi di competenze: cognitive e metacognitive, sociali ed emotive, pratiche e fisiche.

- **Atteggiamenti e valori;** gli atteggiamenti e i valori si riferiscono ai principi e alle convinzioni che influenzano le scelte, i giudizi, i comportamenti e le azioni nel percorso verso il benessere individuale, sociale e ambientale. Per rafforzare e rinnovare la fiducia nelle istituzioni e tra le comunità è necessario un maggiore impegno nello sviluppo di valori di cittadinanza condivisi, al fine di costruire economie e società più inclusive, eque e sostenibili.
- **Fondamenti;** sono le condizioni fondamentali e le abilità, le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori di base che costituiscono i prerequisiti per l'ulteriore apprendimento nell'intero curriculum. I fondamenti forniscono una base per lo sviluppo dell'agency dello studente e delle competenze trasformative.
- **Competenze trasformative;** il Learning Compass identifica tre competenze trasformative di cui gli studenti hanno bisogno per contribuire e crescere nel nostro mondo e dare forma a un futuro migliore: creare nuovo valore, conciliare tensioni e dilemmi e assumersi responsabilità.



Figura 6 - The OECD Learning Compass 2030

Fonte: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

- **Ciclo di anticipazione-azione-riflessione;** è un processo di apprendimento iterativo in cui gli studenti migliorano continuamente il loro pensiero e agiscono in modo intenzionale e responsabile. Nella **fase di anticipazione**, gli studenti diventano consapevoli di come le azioni intraprese oggi possano avere conseguenze per il futuro. Nella **fase di azione**, gli studenti hanno la volontà e la capacità di agire per raggiungere il benessere. Nella **fase di riflessione**, gli studenti migliorano il loro pensiero, il che porta ad azioni migliori verso il benessere individuale, sociale e ambientale.

Contesto europeo: breve storia e principali riferimenti

A partire dalla cornice di riferimento internazionale rappresentata dalla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, art. 26.2,

“L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l’opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.”

negli ultimi anni **l’impegno delle istituzioni europee sui temi dell’educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità si è intensificato**, influenzando notevolmente le politiche educative degli Stati membri.

Il Consiglio d’Europa riconosce all’educazione un ruolo di primaria importanza nel perseguimento del suo mandato (pace, diritti umani e Stato di diritto). In tale ambito, ha deciso di non attivare un programma specifico, ma di promuovere un’attività educativa continuativa, che si sviluppa, in particolare, lungo due direttrici principali: “educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani” ed “educazione globale”.

L’educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani costituisce l’insieme delle pratiche e delle attività promosse dal Consiglio d’Europa al fine di educare i giovani e gli adulti a svolgere un ruolo attivo nella vita civile democratica, nel pieno esercizio dei loro diritti e responsabilità all’interno dei contesti sociali in cui sono inseriti, e a contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani.

Rientra in tale ambito l’adozione, da parte del Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa (47 Paesi), della *Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l’Educazione ai Diritti Umani* (11 maggio 2010). A seguito di questa - e di pari importanza - è il **Reference Framework of Competencies for Democratic Culture (RFDC)**,⁴⁷ che ha avuto origine dalla presidenza dell’Andorra al Consiglio Europeo nel 2013. Il Framework è un insieme di materiali che possono essere utilizzati dai sistemi educativi per **favorire da parte dei giovani l’acquisizione di tutte le competenze necessarie ad agire per difendere e promuovere i diritti umani, la democrazia e lo Stato di diritto**, a partecipare efficacemente a una cultura della democrazia e a vivere pacificamente insieme agli altri in società culturalmente diverse.

47. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.



Nel 2011 il Consiglio riconosce esplicitamente l'importanza della dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza affiancando alla Carta la raccomandazione⁴⁸ "sull'*Educazione all'Interdipendenza globale e alla solidarietà*". L'obiettivo del Consiglio d'Europa è raggiungere una maggiore unità tra i suoi membri al fine di salvaguardare e realizzare gli ideali e i principi che costituiscono il loro patrimonio comune - i diritti umani, lo Stato di diritto e la democrazia pluralistica - e intende rimanere aperto alla cooperazione con le regioni vicine dell'Europa e con il resto del mondo. Pertanto **riconosce il ruolo dell'educazione interculturale, dell'educazione all'uguaglianza, allo sviluppo sostenibile e alla pace** nel promuovere la risoluzione non violenta dei conflitti e i valori democratici, riconoscendo così la crescente necessità di politiche globali per lo sviluppo sostenibile e la solidarietà umana. La complessità del mondo contemporaneo richiede un'attitudine globale, che consenta ai sistemi educativi di considerare criticamente la povertà e la disuguaglianza persistenti a livello globale e locale. Pertanto l'interdipendenza e la solidarietà globali richiedono un **approccio educativo basato sull'universalità dei diritti umani**. Sulla base di queste premesse il Consiglio raccomanda ai governi degli Stati membri di attribuire un ruolo sempre più importante dell'educazione all'interdipendenza e alla solidarietà globale nella definizione delle politiche e delle riforme educative, sia nell'istruzione formale che in quella non formale, come esperienza di apprendimento permanente e onnicomprensiva.

Già nel 1990 a Lisbona, il Consiglio d'Europa aveva istituito il **Centro Europeo per l'interdipendenza globale e la solidarietà**, più comunemente conosciuto come North-South Centre (Centro Nord-Sud), con l'obiettivo di promuovere il dialogo tra "Nord e Sud" del mondo, favorire la solidarietà e sensibilizzare all'interdipendenza globale. Il Centro svolge il duplice ruolo politico di rappresentare "la voce del Sud" all'interno del Consiglio d'Europa e, nello stesso tempo, di promuovere e trasmettere i valori della democrazia e dei diritti umani nelle regioni limitrofe. Altro obiettivo ugualmente importante è che la società, in particolare i giovani e le donne, siano in grado di svolgere un ruolo attivo negli Stati membri e nelle regioni limitrofe, attraverso il dialogo interculturale e l'educazione globale.

È proprio attraverso questo centro che si è sviluppato il concetto di Educazione Globale, a partire dalla definizione che ne è stata data nella *Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale*⁴⁹, del 2002 ovvero **un'educazione "che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo, e le risveglia a determinare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti"**. Basandosi su un concetto di cittadinanza universale, l'Educazione Globale comprende pertanto diverse "educazioni" tra cui l'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla pace, alla prevenzione dei conflitti e all'intercultura. In questa prospettiva, l'Educazione Globale è un approccio pedagogico che promuove prospettive multiple e la decostruzione degli stereotipi, basandosi su un approccio centrato sul discente con l'obiettivo di promuovere la consapevolezza critica delle sfide globali e l'impegno per stili di vita sostenibili. **Dialogo, partenariato e solidarietà globale ne costituiscono i principi guida.**

Nel 2008, il Centro Nord-Sud ha pubblicato la prima edizione delle *Linee Guida per un'Educazione Globale - Concetti e metodologie sull'educazione globale per educatori*, aggiornate poi nel 2012 e nel 2019.⁵⁰ Tutt'oggi, esse costituiscono un riferimento importante e uno strumento di orientamento della didattica, per promuovere approcci di Educazione Globale dove non esistono ancora e arricchire quelli già esistenti.

Nel 2006, il **Consiglio dell'Unione Europea e il Parlamento Europeo** hanno adottato una **raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente**, fra le quali **anche le competenze in materia di cittadinanza**. Accanto a conoscenze quali i valori comuni dell'Europa, le vicende contemporanee e della storia nazionale, europea e mondiale, gli obiettivi, i valori e le politiche dei movimenti sociali e politici, i cambiamenti climatici e demografici a livello globale e le relative cause dell'integrazione europea, **tali competenze richiedono la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri cittadini** per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la **capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché quella di saper svolgere argomenti ben fondati e conseguenti**, e ancora di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli.

48. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/23-committee-ministers-recommendation-cmrec-2011-4-member-states-education-global-interdependence>.

49. La Dichiarazione fa parte della Strategia Europea per migliorare e accrescere l'Educazione Globale in Europa entro il 2015 e nell'ambito dei Millennium Development Goals.

50. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>.

Presuppone anche la capacità di accedere ai **mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi**, nonché di comprenderne criticamente il ruolo e le funzioni nelle società democratiche. Il rispetto dei **diritti umani** e la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche sono i presupposti di un atteggiamento di partecipazione responsabile e costruttivo. Comprende il **sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale**, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a **superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi** ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali⁵¹.

Tali competenze sono state aggiornate nel 2018 dal Consiglio d'Europa come si vedrà a seguire.

È invece del 6 aprile 2022 una **risoluzione del Parlamento Europeo sull'attuazione di misure di educazione civica nell'Unione Europea**.⁵² Il testo sottolinea come le nuove sfide sistemiche e con ripercussioni su scala locale, regionale e globale, quali i cambiamenti climatici, la transizione digitale, i divari sociali e territoriali e la stessa integrazione politica sovranazionale, richiedano un opportuno adeguamento dei sistemi di istruzione e dell'educazione civica, quest'ultima da ampliarsi, così da includervi la necessità di agire in modo responsabile, non soltanto all'interno di una data comunità o società bensì nei confronti del pianeta nel suo insieme.

La risoluzione deplora l'insufficiente attenzione riservata all'educazione civica nell'istruzione e formazione professionali iniziali nonché nell'istruzione degli adulti, così come la scarsa importanza attribuita al valore dei contesti di apprendimento intergenerazionali che facilitano il dialogo intergenerazionale.

Sottolinea come la mancanza di studi approfonditi sulle dimensioni pedagogica, didattica e valutativa dell'educazione civica ne ostacolino l'efficace insegnamento. Insiste, inoltre, nell'invitare gli Stati membri e il mondo dell'istruzione a coinvolgere tutti i cittadini, in particolare quelli provenienti da un contesto migratorio, assicurando la loro partecipazione attiva alla vita civica e culturale, nella convinzione che la promozione di una migliore comprensione delle cause storiche e personali all'origine dei flussi migratori, ivi compreso il

colonialismo, costituisca una componente importante della cittadinanza globale.

Infine, la risoluzione esorta la Commissione a elaborare un quadro comune di competenze in materia di educazione civica, destinato a insegnanti e studenti, per la competenza chiave cittadinanza.

Tra gli organi europei, è rilevante menzionare l'impegno della **Commissione Europea**. Il programma DEAR (Development Education and Awareness Raising) nasce nel 1976 e da allora la CE sostiene le organizzazioni della società civile e gli enti locali che promuovono campagne di informazione e progetti di educazione formale e non formale, co-finanziando iniziative pluriennali su temi quali il consumo responsabile, le pari opportunità, il cambiamento climatico e la povertà, al fine di consolidare la consapevolezza e la comprensione dello sviluppo sostenibile globale, evidenziando le responsabilità e i ruoli di tutti gli individui, le organizzazioni della società civile, le autorità locali, i governi e gli altri attori dello sviluppo in tutto il mondo, per contribuire allo sviluppo (Bando DEAR del 2018).

A livello istituzionale il **Global Education Network (GENE)** è la rete europea dei ministeri e delle agenzie con responsabilità nazionale per la **definizione delle politiche, i finanziamenti e il sostegno nel campo dell'educazione globale**. La rete ha supportato e promosso dal 2008 **strategie nazionali di educazione alla cittadinanza globale** in numerosi Paesi europei, fra cui: Austria, Finlandia, Germania, Irlanda, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna e, dal 2017, anche l'Italia.

L'educazione alla cittadinanza in Europa

Lo studio comparativo più recente e autorevole in materia di educazione alla cittadinanza in Europa risale al 2017 ed è stato realizzato dalla rete Eurydice⁵³. Ponendo come definizione di educazione alla cittadinanza "un'area disciplinare, che viene promossa nelle scuole per favorire la convivenza armoniosa e lo sviluppo reciprocamente costruttivo delle persone e delle comunità di cui esse fanno parte", il Rapporto mette in evidenza che l'educazione alla cittadinanza sembra essere una questione al centro dell'attenzione in numerosi Paesi europei, che spesso hanno aumentato o introdotto ore obbligatorie per questo insegnamento nell'istruzione generale.

51. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

52. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0114_IT.pdf.

53. Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017) *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.



Secondo il Rapporto Eurydice, nella maggior parte dei Paesi europei i curricoli nazionali tendono ad avere una portata ampia abbracciando la maggior parte delle competenze relative all'agire in modo socialmente responsabile, al pensiero critico e alle interazioni interpersonali. Nel complesso, le competenze relative allo sviluppo personale e alle interazioni interpersonali degli studenti vengono promosse in Europa soprattutto nelle scuole primarie. Il pensiero critico, invece, è solitamente coltivato nell'istruzione secondaria inferiore, mentre l'apprendimento di un modo di agire democratico avviene a livello secondario superiore. La maggior parte dei Paesi europei analizzati nel Rapporto non si limita a definire finalità generali per questo insegnamento, ma indica anche obiettivi specifici e/o risultati di apprendimento.

Se i tre approcci principali per integrare l'educazione alla cittadinanza nel curricolo in Europa prevedono che l'insegnamento possa essere inteso come materia a sé stante, oppure integrato in materie obbligatorie o aree di apprendimento più ampie, oppure ancora adottare un approccio cross-curricolare in cui tutti gli insegnanti sono coinvolti, nella fotografia del rapporto Eurydice emergeva che gli approcci integrati e cross-curricolari erano certamente i più frequenti nell'anno della rilevazione (2016-17). Certamente, a oggi il quadro internazionale può essere cambiato, così come lo è per il nostro Paese, che con la Legge 92/2019 è passato appunto dall'approccio integrato e cross-curricolare a quello come materia a sé stante. Tra i Paesi che adottano questo modello, il Rapporto mette in luce differenze sostanziali tra Paesi nella durata dell'offerta formativa.

Esistono importanti divergenze tra le politiche nazionali, che possono incidere sull'attuazione concreta dell'educazione alla cittadinanza nelle scuole, ad esempio le normative o le raccomandazioni sullo sviluppo delle competenze in materia di educazione alla cittadinanza nella formazione dei futuri insegnanti, degli insegnanti in servizio o dei dirigenti scolastici. Il Rapporto mostrava infatti anche che, nell'istruzione e formazione professionale iniziale organizzata in ambito scolastico, le autorità educative attribuiscono meno importanza all'educazione alla cittadinanza rispetto a quanto avviene nell'istruzione generale.

Infine, il Rapporto evidenzia che la maggior parte dei Paesi fornisce agli insegnanti linee guida per la valutazione degli studenti nell'educazione

alla cittadinanza. Alcuni Paesi, inoltre, includono anche l'educazione alla cittadinanza nelle prove nazionali. Questo è vero anche per sistemi educativi in cui l'educazione alla cittadinanza non è insegnata come materia obbligatoria e mirano a sintetizzare i risultati conseguiti dagli studenti alla fine dell'anno scolastico. Alcuni sistemi educativi, però, effettuano tali prove per valutare il sistema educativo nel suo complesso e/o le singole scuole, al fine di rilevare miglioramenti dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'area dell'educazione alla cittadinanza.

La fotografia realizzata da Eurydice può essere integrata attraverso lo sguardo critico del recente lavoro di tre ricercatori dell'Università di Leuven che, in un loro articolo⁵⁴ del 2021, pongono la domanda provocatoria: "Cittadinanza-come-competenza, e cos'altro?" per discutere la loro tesi sul perché la politica europea di educazione alla cittadinanza rischia di non raggiungere i suoi obiettivi. Attraverso una rilettura critica dei principali testi di politica educativa europea che fanno riferimento all'educazione alla cittadinanza e del loro uso dei concetti chiave di cittadinanza ed educazione, l'analisi svolta dai ricercatori sottolinea come l'approccio all'educazione alla cittadinanza basato sulle competenze nella definizione delle politiche educative europee comporti tensioni con i suoi stessi presupposti dal momento che, non considerando l'importanza del contesto e la necessità di promuovere e aprirsi al cambiamento, tende di fatto a promuovere una visione di cittadinanza democratica piuttosto stretta, individualista, conservativa, e quindi, necessariamente limitata.

Per fare passi importanti nella direzione di raggiungere gli scopi proclamati di emancipare i giovani in Europa per farli diventare cittadini democratici autonomi, impegnati e critici, secondo questi ricercatori, le politiche europee in materia di educazione alla cittadinanza "potrebbero fare meglio" riconoscendo "che l'educazione civica non può essere completamente catturata in termini di competenze di cittadinanza" e lasciando "spazio alla cittadinanza e all'educazione per essere e diventare più di quanto non esista già".

54. Joris, Simons, Agirdag (2022), *Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims*, European Educational Research Journal, 21(3), pp. 484-503.

Raccomandazione sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile⁵⁵

Il 16 giugno 2022, il Consiglio dell'Unione europea (UE) ha adottato la Raccomandazione sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile⁵⁶ che era stata proposta nel gennaio del 2022 col documento del 14 gennaio 2022⁵⁷

La Raccomandazione sull'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile fornisce agli Stati membri una tabella di marcia per sostenere l'apprendimento e l'insegnamento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione. Invita gli Stati membri a:

- rendere l'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile una priorità nelle politiche e nei programmi di istruzione e formazione
- fornire a tutti i discenti opportunità di apprendimento sulla crisi climatica e sulla sostenibilità sia nell'ambito dell'istruzione formale (ad esempio, scuole e istruzione superiore) sia in quello dell'istruzione non formale (ad esempio, attività extra-curricolari, lavoro con i giovani)
- mobilitare fondi nazionali ed europei per investire in attrezzature, risorse e infrastrutture verdi e sostenibili

- sostenere gli educatori nello sviluppo delle loro conoscenze e competenze per insegnare la crisi climatica e la sostenibilità, compresa la gestione dell'eco-ansia tra i loro studenti
- creare ambienti di apprendimento favorevoli alla sostenibilità che abbraccino tutte le attività e le operazioni di un'istituzione educativa e consentano un insegnamento e un apprendimento pratico, interdisciplinare e pertinente ai contesti locali
- coinvolgere attivamente gli studenti e il personale, le autorità locali, le organizzazioni giovanili e la comunità della ricerca e dell'innovazione nell'apprendimento della sostenibilità.

La Commissione europea svilupperà inoltre risorse per gli educatori e i responsabili politici, tra cui un corso online per insegnanti sulle azioni interscolastiche in materia di sostenibilità sulla nuova piattaforma europea per l'istruzione scolastica, European School Education Platform⁵⁸

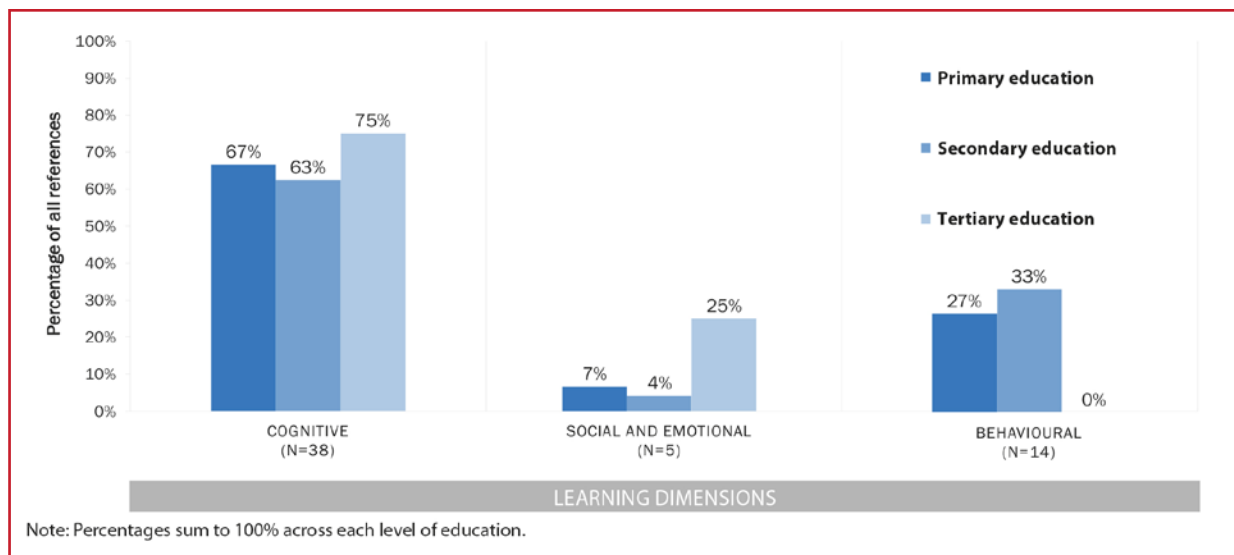


Figura 7 - Dimensioni di apprendimento nell'istruzione formale
 Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372164> (p.7)

55. tratto da: <https://asvis.it/rubrica-europa-e-agenda-2030/1339-11002/commissione-ue-tutti-gli-educatori-sono-educatori-alla-sostenibilita>.
 56. <https://www.consilium.europa.eu/it/press/press-releases/2022/06/16/council-adopts-recommendation-to-stimulate-learning-for-the-green-transition/>.
 57. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:11:FIN&qid=1642267262231&from=IT>.
 58. <https://school-education.ec.europa.eu/en>.



Competenze chiave per l'apprendimento permanente

È del 22 maggio 2018 la raccomandazione del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁵⁹ che sostituisce la precedente raccomandazione del 2006. Le **competenze chiave**, secondo la nuova Raccomandazione, sono *“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”*.

La raccomandazione identifica otto competenze chiave essenziali per i cittadini e definisce una visione comune delle competenze necessarie oggi e in futuro. Il quadro di riferimento Key Competencies for Lifelong Learning⁶⁰, pubblicato nel 2019 dalla Commissione Europea, presenta modi efficaci per promuovere lo sviluppo delle competenze attraverso approcci didattici innovativi, metodi di valutazione o supporto al personale educativo.

Le **otto competenze chiave**, tutte declinate al singolare rispetto alla raccomandazione del 2006, sono:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Sono numerosi i richiami alla sostenibilità che si ravvisano nella raccomandazione del 2018, non ultimi quelli relativi proprio alla **Competenza in materia di cittadinanza** (che ha sostituito le precedenti *Competenze sociali e civiche*).

In particolare, per la competenza in materia di cittadinanza è stato introdotto nel testo: *“a sostegno delle iniziative volte a sviluppare e promuovere ulteriormente l'istruzione per lo sviluppo sostenibile in relazione all'Obiettivo 4 di sviluppo sostenibile dell'ONU, mirante a un'istruzione inclusiva, di qualità ed equa, con opportunità di apprendimento permanente aperte a tutti”*.

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce proprio *“alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. [...] Abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause. [...] Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. [...]”*.

Altrettanto fondamentale per il cambiamento di paradigma richiamato dall'Agenda 2030 la **competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare**, che consiste *“nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo”*.

In particolare su questa competenza il Parlamento ha parzialmente recepito il pensiero di Edgar Morin che nel documento⁶¹ commissionatogli dall'UNESCO *“Seven Complex Lessons in Education for the Future”* nel 1999, propone sette condizioni o categorie per riorganizzare in modo transdisciplinare il pensiero e l'educazione di ogni società e cultura.

59. European Council (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, Official Journal of the European Union. 2018/C 189/01.

60. Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>.

61. Morin (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Edizioni.



Figura 8 - Key competencies life-long learning

Il primo dei sette saperi è proprio conoscere la conoscenza, invitando a potenziare nell'insegnamento lo studio dei caratteri cerebrali, mentali e culturali della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue propensioni naturali all'errore e all'illusione. **È necessario dunque promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e gli oggetti nei loro insiemi**, sviluppando quell'attitudine naturale della mente umana a situare le informazioni in un contesto. Per Morin il pianeta ha bisogno di una "educazione che promuova una conoscenza **"pertinente"**, capace di cogliere i problemi globali e gli oggetti nei loro insiemi, che insegni la condizione umana, l'identità terrestre, che insegni la comprensione e l'etica umana e ad affrontare le incertezze.

Il vertice sociale di Porto del 2021

Fondamentale, nel panorama internazionale sull'Educazione alla Cittadinanza Globale, è stato il **vertice sociale di Porto** tenutosi a maggio 2021. Il vertice ha dato occasione a tutti gli attori coinvolti di **rinnovare l'impegno per l'attuazione del Pilastro Europeo dei Diritti Sociali e dei 20 principi che lo definiscono**, volti ad assicurare l'equità e il buon funzionamento dei mercati del lavoro e dei sistemi di protezione sociale. Il piano d'azione fissa tre obiettivi principali, da raggiungere in tutta l'Unione Europea entro il 2030: un tasso di occupazione di almeno il 78% nell'UE; una partecipazione di almeno il 60% degli adulti a corsi di formazione ogni anno; una riduzione del numero di persone a rischio di esclusione sociale o povertà di almeno 15 milioni. I leader dell'UE, le istituzioni europee, le parti sociali e i rappresentanti della società civile nel contesto del Vertice Sociale di Porto, hanno discusso su come impostare l'agenda della politica sociale europea per il prossimo decennio e garantire che si affrontino le sfide del presente e del futuro



senza lasciare indietro nessuno. Le discussioni si sono incentrate su **tre settori principali: lavoro e occupazione, competenze e innovazione, stato sociale e protezione sociale.**

Alla fine della conferenza, si è **firmato il Porto Social Commitment.** Poco dopo, il 23 giugno 2021, **i ministri competenti del G20** si sono riuniti a Catania per la riunione dei ministri del Lavoro e dell'Occupazione, dove hanno concordato principi comuni per garantire l'accesso a un'adeguata protezione sociale per tutti alla luce della transizione verso l'economia verde e digitale, accelerata dalla pandemia. **Hanno firmato una dichiarazione ministeriale congiunta,** sottolineando in particolare l'importanza delle sinergie tra i sistemi di istruzione e il mercato del lavoro per garantire che le giovani generazioni siano in grado di affrontare le sfide di un mondo del lavoro in rapida evoluzione.

GreenComp

Nel contesto internazionale, il vertice di Porto tenutosi a maggio del 2021 e la recente pubblicazione da parte della Commissione Europea del **"GreenComp"** rappresentano **due importanti passi in avanti per l'adozione di strategie di Educazione allo Sviluppo Sostenibile e di Educazione alla Cittadinanza Globale.** In particolare, il framework proposto nel GreenComp va considerato insieme agli altri documenti a essa collegati e riferiti alla Raccomandazione del Parlamento Europeo sulle 8 competenze chiave per il *lifelong learning* nel maggio 2018: il DigComp⁶²; The Digital Competence Framework for citizens, l'EntreComp⁶³; The Entrepreneurship Competence Framework e il LifeComp⁶⁴; The European framework for the personal, social and learning to learn key competence, ai quali dal 2022 si aggiunge appunto il GreenComp. The European sustainability competence framework⁶⁵.

La pubblicazione del GreenComp coincide con l'uscita della proposta di raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale del 14 gennaio 2022 da parte della Commissione europea ed offre una risposta scientifica alla domanda della Commissione Europea, fissando un quadro di sistema delle competenze per la sostenibilità e fornendo una definizione concordata di ciò che la sostenibilità come competenza comporta. Nelle motivazioni di raccomandazione è espressa l'idea che un quadro comune di riferimento per l'UE possa rappresentare un catalizzatore per l'azione e per la definizione di una strategia condivisa sull'apprendimento per la sostenibilità, in modo da poter comprendere, agire e risolvere insieme le crisi ambientali. Puntualizzando che la sostenibilità come competenza va "applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale sia collettivo", il JRC indica che il quadro definito nello studio "mira a coltivare una mentalità di sostenibilità dall'infanzia all'età adulta", includendo "la consapevolezza che gli esseri umani sono parte della natura e dipendono da essa". **Tutti i tipi di apprendimento - formale, non formale e informale - sono considerati come vettori per lo sviluppo di conoscenze, competenze e atteggiamenti nella prima infanzia, che debbono consentire agli studenti di incorporare i valori della sostenibilità** e di abbracciare i sistemi complessi, al fine di intraprendere azioni che ripristino o mantengano la salute degli ecosistemi e migliorino la giustizia, generando visioni per un futuro sostenibile.

62. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.

63. <http://jrc.europa.eu/en/entrecomp>.

64. <https://ec.europa.eu/jrc/en/lifecomp>.

65. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.



Figura 9 - JRC GreenComp

L'apprendimento per la sostenibilità prospettato dal "GreenComp", articolato in **12 competenze** e **quattro aree tematiche**, interrelate, e si propone quindi di fornire un orientamento, che permetta di incorporare competenze di sostenibilità in tutte le discipline, con lo scopo di formare i pensatori sistemici e gli agenti etici del cambiamento.

Il JRC precisa che le competenze di sostenibilità come il pensiero sistemico⁶⁶ (Area 2) e l'alfabetizzazione al futuro (Area 3) siano utili quando sono collegate ai valori di sostenibilità (Area 1). Inoltre, il possesso del quadro delle competenze senza la capacità di agire (Area 4), o la capacità di agire senza una o più delle altre competenze, è del tutto inefficace e insoddisfacente all'atto pratico. L'Area 4 si compone di azione politica, azione collettiva, azione individuale, e dovrebbe permettere agli studenti di diventare agenti di cambiamento e protagonisti di una discussione che influisce sul loro futuro. Inoltre, dovrebbe mostrare che le piccole azioni possono avere ampie ripercussioni globali, e che tutti possiamo contribuire anche all'azione politica. **La sequenza delle 12 competenze non definisce un ordine gerarchico: ognuna va trattata come parte del tutto in quanto interrelata con le altre.**

66. Si veda in particolare il BOX - Il pensiero sistemico e la trasformazione digitale in Systema.



Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Figura 10 - JRC GreenComp - Fonte: <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>)

Il pensiero sistemico e la trasformazione digitale in Systema: leve trasformatrice a servizio dello sviluppo sostenibile

Systema (<https://www.systemaerasmus.eu/wp/>) è un progetto co-finanziato dall'Unione Europea nel programma di Erasmus+, curato da un partenariato di alcune organizzazioni europee, tra cui ASviS, in collaborazione con INDIRE. L'obiettivo è di **illustrare l'applicazione del pensiero sistemico in due argomenti caratterizzati da alta complessità**: lo sviluppo sostenibile e la trasformazione digitale. Avviato nel 2020, si concluderà nel 2022.

Il progetto elabora dei moduli formativi di utilità per una molteplicità di soggetti quali **manager aziendali, professionisti, insegnanti o direttamente studenti, come anche decisori politici**. La finalità è di offrire elementi conoscitivi e didattici atti al superamento di una prospettiva di "pensiero lineare", per l'adozione di un approccio sistemico nell'analisi di problemi specifici e nell'assunzione di decisioni specifiche. Ciò implica di fatto un passaggio da un approccio analitico e decisionale definito come convenzionale concepito per blocchi tematici isolati e processi lineari, a scenari di analisi e pianificazione integrata, migliorando capacità di pianificazione e qualità, completezza e durata dei risultati.

I moduli formativi di Systema sono progettati sulla base di una selezione degli studi e delle conoscenze scientifiche più avanzate su questi temi. Il processo di definizione è attuato anche attraverso una serie di sondaggi e indagini a campione effettuati consultando esperti, dirigenti, manager, educatori e insegnanti, con la finalità di mappare le conoscenze e le attitudini verso lo sviluppo sostenibile e la trasformazione digitale, rilevando i principali bisogni formativi necessari ad accelerare i processi con l'utilizzo di un approccio sistemico.

Lo sviluppo dei contenuti di Systema riprende il recente quadro definito dal GreenComp del JRC della Commissione Europea che indica infatti il pensiero sistemico tra le 12 competenze chiave per la sostenibilità. Si richiama allo stesso principio indicato nella risoluzione delle Nazioni Unite che adotta l'Agenda 2030, affermando "i 17 SDGs sono integrati e indivisibili".

I moduli formativi vengono strutturati in **parti teoriche e presentazione di casi studio** con particolare riferimento a contesti aziendali, ma applicabili per analogia a qualsiasi tipo di organizzazione.

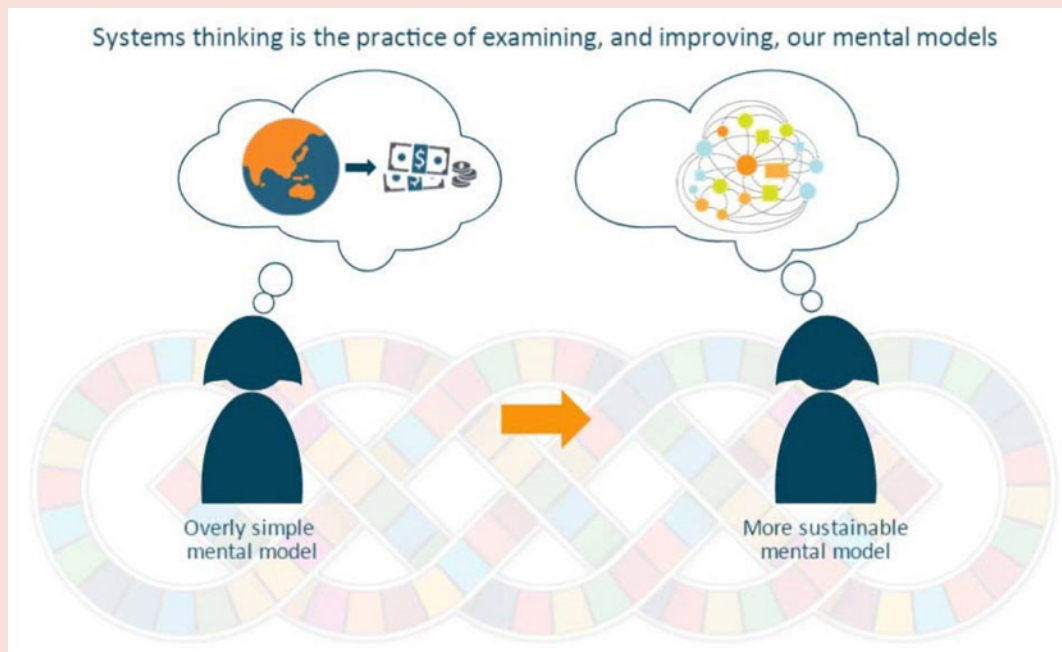


Figura 11 - Systems Thinking_Tools



La finalità pratica è di far comprendere che un'analisi sistemica consente agli operatori di visualizzare come il miglioramento di un'area o di un elemento del sistema possa influire positivamente o negativamente su un'altra area o elemento del sistema. Inoltre, possono essere individuati e trasformati i compromessi in opportunità a beneficio dell'intero sistema, riducendo al contempo la possibilità di produrre risposte e conseguenze indesiderate.

Tra i temi trattati, emerge come la consultazione dei portatori d'interesse nei processi di analisi e di valutazione delle scelte integri un approccio di pensiero sistemico, supportando la comprensione delle relazioni di causa ed effetto per le azioni e gli obiettivi. Così come **l'integrazione di una varietà di discipline diverse** (sia in ambito ambientale, che sociale ed economico) nell'attuazione degli SDGs, **fornisce la comprensione degli elementi necessari** e delle soluzioni adatte **per attuare il cambiamento trasformativo indicato dall'Agenda 2030**.

Tra i concetti chiave del pensiero sistemico emerge l'importanza fondamentale dell'individuazione dei **"punti di leva"**, ovvero dei punti all'interno di un sistema complesso (un'azienda, un'economia, un organismo vivente, una città, un ecosistema) in cui anche un piccolo cambiamento può produrre grandi cambiamenti in tutto il resto. I punti di leva sono dunque evidenziati come punti strategici di estrema utilità per chiunque cerchi di influenzare il cambiamento all'interno dei nostri sistemi ecologici, sociali ed economici interconnessi, per ottenere il massimo dei risultati con il minor sforzo.

A questa si collega anche la **Teoria del Cambiamento** (acronimo ToC - Theory of Change) **concentrata sulla mappatura di ciò che un programma o un'iniziativa fa** (attività/interventi) e di come la stessa porti al raggiungimento degli obiettivi desiderati identificando prima gli obiettivi desiderati a lungo termine e poi tutte le condizioni necessarie e le relative correlazioni affinché gli obiettivi si realizzino.

Molte definizioni per diversi panorami

A valle di una lunga incertezza che ha portato a lavorare adottando definizioni distinte⁶⁷ dei concetti di Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS), oggi la comunità internazionale che definisce gli indicatori per la misurazione dei Target dell'Agenda 2030 (United Nations Statistics Division⁶⁸) adotta una definizione⁶⁹ che abbraccia entrambi i concetti all'interno di quella che riconosciamo essere la cornice valoriale delle **cinque P dell'Agenda 2030: Pace, Persone, Pianeta, Prosperità e Partnership**.

L'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCED) e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) alimentano il rispetto per tutti, costruiscono un senso di appartenenza a un'umanità comune, promuovono la responsabilità per un pianeta condiviso e aiutano gli studenti e le studentesse a diventare cittadini globali responsabili e attivi e a contribuire attivamente a un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile. Il loro obiettivo è quello di mettere in grado gli studenti di tutte le età di affrontare e risolvere le sfide locali e globali e di prendere decisioni e azioni informate per l'integrità ambientale, la vitalità economica e una società giusta per le generazioni presenti e future, rispettando la diversità culturale.

Negli ultimi anni, e sicuramente nel 2020, **molti attori nel campo dell'ECG hanno riflettuto sulla loro comunicazione**, hanno adottato un nuovo quadro comunicativo e hanno preferito alcune parole ad altre. Abbiamo già in parte affrontato l'evoluzione dell'ESS. Non si vuole entrare nel dettaglio della storia delle narrazioni dell'ECG; ci interessa dare conto qui di alcune tendenze degli ultimi anni soprattutto tra gli "addetti ai lavori". In principio fu l'**Educazione allo Sviluppo** dapprima con un **approccio caritatevole e assistenzialista** (le ONG del dopoguerra, spesso legate ai movimenti missionari, hanno utilizzato immagini esplicite di catastrofi per sensibilizzare l'opinione pubblica europea alla carità cristiana. In seguito l'**approccio evoluzionista**: l'emergere delle nozioni dei Paesi sviluppati/sottosviluppati e del "terzo mondo". Nasce nell'opinione pubblica occidentale, l'idea di "aiuto allo sviluppo", che implica una tendenza verso l'Occidente. Nel passaggio ad un'**educazione critica e solidale**, cambia il paradigma. Le cause del sottosviluppo sono da ricercare nel funzionamento stesso del sistema internazionale, dell'equilibrio di potere internazionale.

Un'educazione più militante che contesta l'etnocentrismo e sostiene l'emancipazione dei Paesi del Sud del mondo dalla dominazione.

Negli anni 1980 comincia la globalizzazione e l'**Educazione allo Sviluppo Umano e Sostenibile** mette al centro della sua proposta **una maggiore coscienza degli impatti ambientali dello sviluppo e una considerazione globale di sviluppo**, che implica anche la necessità di mettere in discussione il modello di società occidentale a fronte delle disuguaglianze internazionali.

Negli anni 1990, la questione della sostenibilità dell'attuale modello di sviluppo liberale dà origine alla nascita di movimenti altermondialisti o di "cittadini del mondo", che si organizzano per proporre alternative al modello globale. L'**Educazione per una Cittadinanza Globale** si basa in particolare su un approccio collettivo e democratico alle società, di fronte all'erosione degli Stati e dei servizi pubblici a vantaggio delle multinazionali.⁷⁰

Ad oggi, Educazione allo Sviluppo, Educazione alla Cittadinanza Globale, Educazione Globale, Educazione alla Solidarietà Internazionale, sono concetti che si sovrappongono. Tuttavia il concetto di sviluppo da solo quando si parla di proposte educative che mettono al centro il tema delle disuguaglianze, è stato per lo più accantonato a favore del concetto di cittadinanza globale.

Allo stesso tempo, in alcuni contesti si critica la stessa parola globale, preferendo aggettivi quali "**interconnesso**" o "**interdipendente**". Questa connotazione negativa del termine globale è apparsa in alcuni Paesi europei. Alcuni governi hanno espresso una certa ostilità al concetto di educazione globale, perché vista come un'imposizione da parte delle organizzazioni internazionali e assimilata al concetto di globalizzazione, percepita come un rischio per le identità nazionali. Anche per questo motivo il Centro Nord - Sud del Consiglio d'Europa sottolinea nella sua narrazione il ruolo dell'ECG nel comprendere gli SDGs e le interdipendenze tra diverse società.

Concetti recenti legati al tema della sostenibilità e che sono entrati nel linguaggio delle politiche sono "**transizione**" e "**trasformazione**". La risoluzione delle Nazioni Unite adottata nel 2015 si intitola "Trasformiamo il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Da allora l'Unione Europea parla di "un

67. UNESCO (2017), *Measurement strategy for SDG Target 4.7*, Proposal by GAML - Global Alliance for Monitoring Learning Fourth meeting; UNESCO (2018), *SDG-Education 2030 Steering Committee*, 5th meeting: Working documents.

68. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/>.

69. <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/files/Metadata-04-07-01.pdf>.

70. <https://platforma-dev.eu/wp-content/uploads/2019/01/AFCCRE-PLATFORMA-argumentaire.pdf>, p. 6.



approccio trasformativo ai partenariati internazionali” o di cambio trasformativo quando si tratta della strategia sulla biodiversità per il 2030”.⁷¹

L’appello alla trasformazione riecheggia il crescente consenso sul fatto che il *business as usual* non è sufficiente a mantenere l’umanità all’interno di uno “spazio operativo sicuro” nei confini planetari. La trasformazione viene utilizzata anche per esprimere il passaggio dall’analisi e dalla comprensione dei problemi all’identificazione di percorsi e soluzioni.

Nel contesto educativo l’apprendimento trasformativo è un invito a rivisitare gli assunti fondamentali da cui operiamo, con auto-riflessività critica, curiosità e un profondo senso di responsabilità. Si tratta di un apprendimento permanente che può supportare tutti coloro che lavorano nelle istituzioni (tra cui la scuola) e nelle organizzazioni della società civile, e cercano di capire come approcciarsi a questioni globali complesse con una comprensione approfondita di ciò che è l’accountability sociale ed ecologica globale.

71. PLATFORMA (2021), *Municipalities and regions take action on global citizenship education. The road towards 2030*, p.11.

Una cornice pedagogica per l'educazione alla sostenibilità

La riflessione sull'Educazione alla Cittadinanza come Educazione alla Sostenibilità trae ispirazione anche dal riferimento a un approccio filosofico-pedagogico che ha avuto una grande rilevanza in ambito internazionale: il *capability approach* (Sen, Nussbaum).

La teoria del *capability approach* è un riferimento valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla sostenibilità.

Secondo una prospettiva di sintesi è possibile evidenziare i seguenti punti:

- la possibilità di **allineare le idee-chiave del *capability approach* con quelle del paradigma della sostenibilità** (Alessandrini, 2019);
- le dimensioni di tale allineamento sono sostanzialmente quattro:
 - a) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il **superamento nella società di barriere ostative** al benessere e alla convivenza civile;
 - b) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico sul quale si incentrano forme di liberismo mercantistico per **raggiungere l'obiettivo del bene comune**;
 - c) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto "**contesti capacitanti**";
 - d) la responsabilità che attiene all'educatore nel creare le condizioni perché tali "**contesti capacitanti**" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della **formazione della persona**.

Il tema dello sviluppo umano connesso all'approccio alle *capabilities* può essere considerato come un punto di riferimento sostantivo per ripensare le pratiche educative in un'ottica "generativa" anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sulla dimensione inclusiva e sul contrasto alle disuguaglianze, comprese quelle di genere.

La cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi, 2017) della comunità planetaria. La **comunità**, all'interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea **luogo di responsabilità sia individuale, sia collettiva**. È una responsabilità che riguarda un futuro in cui esista un mondo adatto ad essere abitato, e la sopravvivenza dell'essere umano (Jonas 1990, p.15), la cui completezza esistenziale è condizionata dalla solidarietà di destino con la natura; la responsabilità è primaria dell'essere umano, l'unico essere in cui la libertà può assumere la forma dell'agire responsabile. Da qui, l'invito a impegnarsi in modo razionale e valutativo (allargando l'etica di responsabilità interumana all'intera natura) per preservare, al di là di ogni aspetto utilitaristico, "lo statuto autenticamente umano della vita da proteggere" (Becchi, Franzini Tibaldeo, 2016, p.259).

La valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della **capacità d'agire (agency)** dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.). Il tema dello sviluppo umano, in un'ottica formativa, sottolinea l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di **potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza**.

Occorre presidiare la capacità di agire attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano **abilitare le capacitazioni delle persone, ovvero il loro potenziale**: questo è il compito del processo formativo nelle società che attiene alle istituzioni formative, ma anche ai contesti della formazione continua e dell'educazione degli adulti. Come leggiamo nel documento introduttivo a **GreenComp**: "*in sintesi*, l'apprendimento per la sostenibilità ambientale è essenziale per raggiungere una mentalità di sostenibilità e innescare la volontà di agire per un futuro sostenibile".

Non è una "partita" facile, anche e soprattutto in vista delle sfide demografiche e delle relative tensioni causate dalle trasformazioni in atto. Investimenti, politiche per la conciliazione, occupazione, un welfare più attento alle madri e, in generale, alle necessità dei figli, sono al centro di una sfida che è anche culturale ed educativa e che passa per una consapevole interpretazione della solidarietà tra generi e generazioni.



“Per tutti e per tutta la vita”: i campi di azione dell’ECG e dell’ESS

Facendo riferimento alla definizione estesa del Goal 4 (“Istruzione di qualità: Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva”), e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti⁷², che contiene i termini *for all* e *lifelong*, è utile soffermarsi a riflettere sui campi di azione non formale e informale in cui si esprimono l’Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla cittadinanza globale a fianco del contesto dell’educazione formale, ampiamente trattato in questo Quaderno.

Educazione non formale

Per **educazione non formale** si intendono i **programmi** e i **processi di apprendimento** rivolti a persone di tutte le età, progettati e strutturati con l’obiettivo di sviluppare le competenze trasversali sia all’interno che al di fuori del contesto d’istruzione formale, attraverso un approccio olistico e partecipativo.

I contesti di intervento sono molteplici e possono riguardare **diverse categorie di cittadini**: studenti, docenti, comunità locali, gruppi di consumatori, giovani, decisori politici, associazioni, enti locali, dipendenti aziendali, disoccupati, NEET, ecc.

I **programmi formativi** sviluppati attraverso la metodologia non formale, in genere, sono:

- partecipativi e incentrati sui bisogni dei discenti;
- volontari e (idealmente) ad accesso libero;
- olistici e orientati al processo di apprendimento individuale e collettivo bilanciando le interazioni tra le dimensioni d’apprendimento dei valori, delle attitudini, delle conoscenze e delle abilità;
- ispirati a situazioni di vita reale individuali o collettive, vicine o lontane nello spazio e nel tempo per analizzarne cause, effetti e relazioni di potere;
- progettati con metodi esperienziali, cooperativi, orientati all’identificazione di problemi, alla risoluzione dei conflitti, all’ideazione creativa di soluzioni innovative e alla progettazione di gruppo, per agire nei contesti locali, globali e virtuali, con l’obiettivo di trasformare la società per raggiungere gli Obiettivi dell’Agenda 2030 dell’ONU;
- strutturati con sistemi di monitoraggio e valutazione delle competenze in uscita per il rilascio di attestati e certificazioni riconducibili ai quadri di riferimento internazionali delle competenze;
- di durata e struttura variabili in base agli obiettivi pedagogici e ai pubblici di riferimento;
- strutturati con uno stile formativo simmetrico rispetto alle relazioni di potere nel processo d’apprendimento.



Figura 12 - Caratteristiche metodologiche educazione alla cittadinanza globale, Oxfam Italia

72. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Gli interventi di ECG attraverso tecniche di educazione non formale possono mirare al raggiungimento di **diversi risultati**:

- sviluppare competenze strategiche di cittadinanza e imprenditorialità sostenibile per immettersi o ricollocarsi nel mercato del lavoro;
- promuovere e contribuire alla definizione di nuove politiche a livello locale, nazionale e internazionale attraverso il coinvolgimento e la partecipazione della cittadinanza nei processi decisionali;
- rafforzare competenze e accrescere la consapevolezza di conoscenze e costruire capacità per la mobilitazione dei cittadini nei vari contesti di intervento;
- promuovere soluzioni locali pensate dal basso, a problemi locali e globali;
- sviluppare empatia, rispetto interculturale e solidarietà fra comunità e all'interno delle comunità sociali;
- favorire il mutuo apprendimento e lo scambio tra attori e contesti diversi, tra persone, comunità, Regioni, Stati etc.

Educazione informale, comunicazione e sensibilizzazione

Per educazione informale si intendono azioni di informazione e campagne di sensibilizzazione. In tal senso il contributo dei mezzi di comunicazione di massa può essere molto utile e d'impatto. La rappresentazione mediatica di temi chiave, infatti, può essere modificata incorporando i principi e valori di rispetto dei diritti umani trasmessi dall'ECG ed eliminando dalla comunicazione di massa gli elementi coloniali, xenofobi, incitatori di odio, sessisti, discriminatori e generalizzanti.

È un esempio di educazione informale *"Europe-wide"* dello European Climate Pact⁷³, un movimento di persone unite intorno a una causa comune, ognuna delle quali si adopera per costruire un'Europa più sostenibile per tutti. Lanciato dalla Commissione europea, il Patto per il Clima fa parte del Green Deal europeo e sta aiutando l'UE a raggiungere l'obiettivo di essere il primo continente al mondo a impatto zero sul clima entro il 2050. Il Patto Europeo per il Clima viene promosso dagli Ambasciatori del Patto, persone appassionate di azione per il clima e di cambiamento, ruolo cui tutti i cittadini europei possono ambire facendo domanda, con lo scopo di contribuire a informare, ispirare e sostenere l'azione per il clima nelle diverse comunità e reti.

73. https://europa.eu/climate-pact/index_en.

74. Culture2030-Indicators <https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/>.

Il ruolo della cultura per gli Obiettivi dell'Agenda 2030

Poco dopo la nascita dell'Agenda 2030, una parte del mondo culturale ha lamentato limiti nella presenza della cultura tra gli Obiettivi di sviluppo. I riferimenti del Target 11.4 ("Potenziare gli sforzi per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo"), del Target 8.9 ("Concepire e implementare entro il 2030 politiche per favorire un turismo sostenibile che crei lavoro e promuova la cultura e i prodotti locali") e del Target 12.9 ("Sviluppare e implementare strumenti per monitorare gli impatti dello sviluppo sostenibile per il turismo sostenibile, che crea posti di lavoro e promuove la cultura e i prodotti locali"), hanno suggerito a qualcuno che il ruolo della cultura fosse relegato alla sola componente economica. Certo la cultura è difficile da classificare, può veicolare messaggi di apertura, ma anche di chiusura; può promuovere la tolleranza, ma anche l'intolleranza. A volte, quindi è controversa e può dare origine a punti di vista divergenti legati all'identità locale. Tuttavia il Target 4.7 valorizza il suo ruolo per lo sviluppo sostenibile: "Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per [...], la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile".

Tutti gli Obiettivi di sviluppo di fatto si basano sul cambiamento comportamentale e una delle chiavi di lettura della cultura è la capacità di agire sui comportamenti umani e di motivarli in modo profondo. La costruzione di conoscenza, del senso di appartenenza, di coesione sociale si può intendere come ingrediente di uno sviluppo che è orientato al lungo periodo divenendo collante tra le generazioni.

Il lavoro dell'UNESCO⁷⁴ ha spianato la strada per inserire la cultura dentro le policy, introducendo delle metriche e individuando gli indicatori funzionali correlati agli Obiettivi dell'Agenda. Forse, come processo, non è facile misurare la cultura, ma come risultato, in termini di prodotti, servizi, partecipazione e infrastrutture culturali, il documento UNESCO mostra che è davvero possibile. Stiamo progressivamente passando a una visione della cultura come lievito di un impasto che alimenta la nostra società.

Ormai gran parte delle istituzioni pubbliche usano il cruscotto dell'Agenda 2030 per indirizzare la barra della propria mission. La cultura può assumere un ruolo fondamentale in termini di consapevolezza per cercare risposte integrate ai problemi, per dimostrare quanto siano vicine e interdipendenti l'etica e la vita quotidiana, il lavoro e la conoscenza, il benessere sociale con quello economico,



per sviluppare insomma quella cultura della sostenibilità divenuta formalmente un vettore trasversale nella Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile coordinata dal MITE. Di fronte alla complessità e alle ambivalenze che la nostra società ci mette davanti non vi è dubbio che la capacità critica che la cultura ci può dare in termini di apertura, di responsabilità, di solidarietà, di corretta informazione, può essere la risposta per interpretare e capire, e quindi gestire, i fenomeni complessi delineando traiettorie di collaborazione e cooperazione.

“Si possono insegnare tante cose, ma le cose più importanti, le cose che importano di più, non si possono insegnare, si possono solo incontrare”.

Oscar Wilde

In un tempo in cui, per dirla con Lipovetsky, è *“il deserto che guadagna terreno”* e non solo metaforicamente, le organizzazioni culturali - che storicamente hanno nei mondi dell'istruzione e dell'educazione dei partner consolidati - sono chiamate a partecipare attivamente al cambiamento d'epoca evocato da Papa Francesco, ed evidente nel disagio di molti.

L'arte e la cultura possono essere sostenute per promuovere l'inclusione e la coesione sociale, la pace e la protezione delle persone vulnerabili, e allo stesso tempo come mezzo per favorire lo sviluppo economico e la creazione di posti di lavoro dignitosi. In questo contesto, il patrimonio culturale svolge un ruolo fondamentale in quanto rafforza il senso di appartenenza delle persone a una determinata cultura e promuove la creazione di posti di lavoro nel settore culturale.

I **temi da affrontare** sono diversi e in estrema sintesi:

- **resilienza attiva, pazienza creativa** (pazienza impaziente- Freire), **apprendimento del fare** (Dewey) e una presa in carico della **curiosità intellettuale**, costruita attraverso relazioni multiple, in presenza e a distanza;
- **ricostruzione di ambienti cognitivi** in cui si impara insieme e da soli, attraverso traiettorie in parte determinate in parte da seguire, cercando le proprie vocazioni;
- una prospettiva che curi la **co-agency** (l'intraprendenza congiunta), il **bonding capital** (capitale coesione interna) e il **bridging capital** (capitale del costruire ponti), questa è la cultura per uno sviluppo sostenibile dalla quale poi scaturiscono le conoscenze e le competenze per far sì che venga sempre più promosso lo sviluppo sostenibile. In questo modo è possibile immaginare non solo di incontrare la propria vocazione ma di partecipare a una costruzione di comunità socialmente vivaci e solide;

- **un cammino educativo permanente**, lungo tutta la vita, non necessariamente lineare ma continuamente stimolato e arricchito;
- un percorso educativo non solo determinato da acquisizione di competenze codificate e trasmissibili, ma anche **life-wide in grado cioè di adattarsi a contesti mutevoli**, via via più complessi e non solo formali;
- e infine, società interconnesse che devono affrontare sfide complesse e sistemiche hanno bisogno di cittadini non solo competenti, ma anche consapevoli e responsabili; l'apprendimento di cui hanno bisogno è **life-deep, in profondità e in altezza**, nella dimensione assiologica dei valori (alti e profondi). È partendo da questa presa di coscienza/cultura, è da questo “coltivare” e da questa “cura per future generazioni” che possiamo preparare e prepararci per questa nuova epoca che è già tra di noi. Per realizzare questo cambiamento culturale e politico che consenta all'Italia di attuare l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs), l'ASviS, tra le diverse iniziative, organizza e promuove dal 2017 il Festival dello Sviluppo Sostenibile⁷⁵, che si svolge su tutto il territorio nazionale per diffondere la cultura della sostenibilità, rendere lo sviluppo sostenibile un tema di attualità e richiamare l'attenzione nazionale e locale sulle problematiche e le opportunità connesse al raggiungimento degli SDGs, contribuendo in questo modo a portare l'Italia su un sentiero di sostenibilità.

Di fronte a queste sfide, le organizzazioni culturali sono un alleato prezioso per il sistema educativo formale, perché rappresentano contesti sicuri, stimolanti, preparati e dotati di patrimoni documentali materiali e immateriali importanti. E in più, nel nostro Paese la diffusione geografica di queste organizzazioni è capillare e spesso organizzate in reti settoriali e territoriali.

75. <https://asvis.it/festival-dello-sviluppo-sostenibile/>.

L'educazione degli adulti all'interno del tema della sostenibilità

Il "movimento" per l'educazione degli adulti ha definito le sue finalità grazie ad alcune conferenze internazionali promosse dall'UNESCO nella seconda metà del Novecento: già a partire dalla conferenza di Elsenieur nel 1949, poi di Montreal nel 1960 e di Tokyo nel 1972, incontri internazionali con una grande partecipazione degli Stati.

L'obiettivo dell'educazione degli adulti era visto sostanzialmente come l'**alfabetizzazione** delle popolazioni, intesa come uno degli ambiti fondamentali della ricostruzione postbellica e dello sviluppo della democrazia. Già nella storia della pedagogia, dall'umanesimo al 19esimo secolo, grazie soprattutto all'opera di alcuni pedagogisti "illuminati" (Erasmus da Rotterdam, Comenio, Montaigne e Rousseau), e a movimenti educativi di alcuni gruppi filantropici (Don Giovanni Bosco, e Grundtvig e i suoi discepoli in Danimarca, solo per citare alcuni), la sensibilità per il tema si era forgiata soprattutto come opera di un approccio umanitario e di cura delle opportunità di affrancamento della popolazione contadina e proletaria (Federighi, 2000).

Il Rapporto Faure del 1972 enfatizzava la dimensione vitale dell'apprendimento per tutta la vita mentre il Libro Bianco di Edith Cresson del 1995 introduceva il concetto cardine di "società della conoscenza" che tanto spazio era destinato ad avere nelle successive conferenze, come quella di Lisbona e al Memorandum degli anni duemila (Cresson, 1995; UNESCO, 1972).

La discussione sviluppata nell'ambito del 20esimo secolo, vedeva, tra le altre, soprattutto **due dimensioni**: la prima come **preparazione alla vita lavorativa**, ovvero - come oggi diremmo - "professionalizzazione" delle persone; la seconda come **possibilità di sviluppo dell'individuo in sé**, ovvero come possibilità di apertura delle persone adulte a dimensioni spirituali e culturali, e di crescita di autoconsapevolezza.

Entrambi gli approcci, nel corso degli anni, sono stati enfatizzati da una parte dalla crescita dei fabbisogni di competenze derivanti dallo sviluppo tecnologico e, dall'altra, dal consolidarsi di movimenti culturali e scientifici (anche dal punto di vista medico e bio-psicologico) che hanno messo al centro dello sviluppo umano il sostegno all'educazione/formazione inteso come dimensione auspicabile durante l'intero percorso di vita anche a garanzia di una migliore qualità della vita. Si pensi anche al trend demografico che ha visto un allungamento progressivo della vita degli individui nella società contemporanea, soprattutto nei Paesi ad avanzata crescita economica e sociale.

È in occasione della **Conferenza dell'UNESCO** su "Prospettive e proposte per l'educazione degli adulti", tenutasi ad Amburgo nel 1996, che viene definito il **principio dell'educazione permanente** come sintesi dell'idea di una formazione moderna e **funzionale al mantenimento e sviluppo della democrazia**. Le istituzioni educative, formali e informali, sono individuate come soggetti implicati nel raggiungimento degli obiettivi propri dell'educazione permanente. Le conclusioni dell'UNESCO affermano che l'educazione è caratterizzata da diverse attività che consentono alla persona, dall'infanzia alla vecchiaia, di far propria una conoscenza dinamica del mondo, degli altri e di sé stesso.

Da questo principio fondante dell'educazione degli adulti, si giunse a sottolineare il concetto di **continuità nell'educazione** con una prima teorizzazione del *long life learning*.

Il diritto all'accesso a questa forma di educazione non ha solo una funzione compensativa, nel senso che non riguarda solo coloro che non hanno ricevuto un'istruzione in età infantile e giovanile, ma tutti gli adulti, al fine di prepararli ai cambiamenti e a vivere come soggetti responsabili a pieno titolo nella società in trasformazione.

Acquista finalmente una centralità del tutto nuova il **diritto ad apprendere come diritto umano e per tutti**. Una rivoluzione culturale vera e propria che ha generato nuovi approcci e policy ma che ancora oggi non sempre è condivisa ed applicata nelle sue conseguenze.



L'educazione degli adulti si inserisce così nel quadro dell'educazione nel corso di tutta la vita come un processo pedagogico a più livelli, in quanto risultato di una combinazione dell'apprendimento non formale con quello formale e informale. I principi definatori dell'educazione degli adulti nelle diverse polarità sono dunque inseriti appieno nello scenario di definizione delle competenze *green* in tutta coerenza con il Framework "GreenComp". **Tutti gli educatori dovrebbero essere educatori alla sostenibilità**, come è sottolineato nel documento relativo alla proposta di raccomandazione del Consiglio sull'apprendimento per la sostenibilità ambientale.

Riflessività, trasformazione, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei sistemi socio-culturali: queste le parole-chiave che connotano l'approccio contemporaneo al *life long learning*. Il concetto di *life long learning* è stato correlato anche ai concetti di *lifewide learning* e a quello di *lifedeeep learning*: con il secondo si intende «l'estensione dell'istruzione e della formazione a tutti gli aspetti della vita in tutti gli ambiti e le fasi dell'esistenza» (Riva, 2018a, pp. 209-216). Con la terza accezione si fa riferimento in genere alla storia personale dei soggetti fin dalla prima infanzia. La visione multidimensionale dell'educazione permanente è ben chiara nell'integrazione tra dimensione formale, informale e non formale.

L'educazione alla cittadinanza globale si consolida in riferimento a un ripensamento critico di tale concetto: la cittadinanza non è solo conoscenza dei diritti e dei doveri ma anche pratica di convivenza in un tessuto relazionale dove il mutuo riconoscimento è elemento fondamentale.

In questo senso l'educazione alla cittadinanza travalica l'idea di educazione civica per l'età evolutiva in quanto disciplina da impartite nel curriculum scolastico ma diventa educazione alla convivenza plurale e responsabile. Anche l'educazione degli adulti, dunque, in quanto educazione nei suoi diversi aspetti connessi alla vita concreta con gli altri, diventa palestra di democrazia reale verso modelli del vivere sostenibili. La qualità della vita delle persone si misura in tali modelli con la possibilità di partecipazione, di pensiero critico, e di emancipazione, quindi di generatività verso un futuro auspicabile di pace e benessere.

Scuola e cittadinanza: un binomio essenziale per educare alla pace

La scuola è il primo luogo - fisico e filosofico - dove si impara a creare, accettare e modificare un codice comune. Il primo luogo neutrale e attivo dove imparare a conoscere i possibili elementi unificanti, dal patrimonio culturale e scientifico al patrimonio immateriale di regole e *soft rules* necessari a destreggiarsi nel mondo.

E dove apprendere anche a maneggiare la relazione al fine di entrare in gioco nella comunità con il bagaglio di capacità eventuali per trasformare i conflitti, mediare, cooperare, dialogare. In particolare, alcuni concetti quali il merito, la diversità, la giustizia sociale, se visti in modo verticale, potrebbero ostacolare o certo rallentare uno sviluppo armonico perché declinati in senso stratificante.

Se però a merito, diversità, giustizia sociale sostituiamo realizzazione, composizione caleidoscopica e patto sociale condiviso - in un'ottica orizzontale riferibile alla persona e non al suo concetto, stratificheremo in verticale ma accoglieremo in orizzontale senza lasciar indietro nessuno col proprio bagaglio di peculiarità. La libertà, e la fiducia che ne sgorgano sono, unitamente alla radice della dignità, la prospettiva della Costituzione Italiana. Pensiamo anche alle donne e agli uomini che si sono occupati nel secolo scorso di **preparare la Pace** attraverso il concepimento e poi la diffusione dell'idea di Europa con mezzi limitati e trovandosi in stato di grave necessità e deprivazione - le donne in particolare poiché fuori dalle principali istituzioni - .

È interessante come abbiano fatto la differenza proprio quelle donne, e uomini, che poterono essere scolarizzate, che poterono studiare e imparare a considerare se stesse cittadine attive e non ingranaggi socialmente predefiniti. La prospettiva del pensiero di ciascuno, a partire dall'appartenenza a un ciclo educativo, cambia tanto da provare il desiderio di costruire e inserirsi in una comunità.

Ada Rossi fu matematica molto attenta all'economia; Ursula Hirschmann, laurea in letteratura e passione per l'economia studiata a Berlino col fratello, poi candidato al Nobel; Simone Adolphine Weil, filosofa e operaia per scelta; Sophie Schöll, studentessa appartenente alla Rosa Bianca, decapitata dal Terzo Reich dopo un "regolare processo"; Simone Veil, sopravvissuta, giurista e Presidente del primo parlamento europeo eletto; Eliane Vogel-Polsky, giurista per i diritti delle donne e nelle carceri; Margarete Buber Neumann, scrittrice, giornalista sopravvissuta alla Shoah; per nominarne solo alcune e, più recentemente, Sofia Corradi, giurista che ha inventato l'Erasmus così come molte altre affini alla mente scientifica per eccellenza, Rita Levi Montalcini.

Tutte hanno un denominatore comune evidente: sono state parte di istituzioni educative che le hanno formate e hanno loro permesso di definire la propria qualità singolare. Donne divenute, deliberatamente o meno, "formatrici" dell'Europa, con la tenacia che sopraggiunge quando si prende coscienza di sé.

Le società, d'altra parte, che si basano sul controllo - apparentemente educativo ma invero persuasivo - finiscono per essere società poco sviluppate e opache. Le società "normate" dove "la libertà non sgorga spontaneamente ma ha bisogno di regole", parafrasando Emmanuel Mounier, invece, fioriscono in senso democratico e sono trasparenti.

Il rispetto della dignità della persona provoca fiducia nelle istituzioni e fa fluire quel desiderio, che poco o nulla ha a che fare con il merito, e che porta alla realizzazione consapevole di ciascuno.

Le comunità che ne scaturiscono tendono a basarsi sulla reciproca comprensione in un percorso di pacifica convivenza tra ambiti sociali differenti con una relazione multi-verso delle strutture simile a quella descritta più sopra dove i nodi neurali che si incontrano sono nodi di unione e non di ostacolo ai diritti umani e alle libertà fondamentali.

Fiducia con Libertà, al pari di Desiderio con Ascolto, sono facce della stessa medaglia.

Come è evidente in questo momento storico la mente di ciascuno va ossessivamente a esperienze di guerra del passato che così candidamente erano relegate a scenari di guerra e orrore impensabili; eppure, rinnovati tragicamente nel presente.

Come rimedio si fa evidente la necessità di un lavoro di ammorbidimento emotivo delle relazioni, inserito e favorito nei processi di apprendimento continuo anche e soprattutto successivi alla scuola formale in cui il livello emotivo e quello scientifico-politico si armonizzano nella comprensione dell'altro.



Con le lenti dei Goal ambientali



Target 13.3 Migliorare l'istruzione, la sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale riguardo ai cambiamenti climatici in materia di mitigazione, adattamento, riduzione dell'impatto e di allerta precoce

L'IPBES (2019 - Valutazione globale della biodiversità e dei servizi ecosistemici rif executive summary - <https://ipbes.net/global-assessment>) indica tra le cause indirette del degrado degli ecosistemi gli aspetti socio-culturali con i relativi valori sociali e i comportamenti. Il riconoscimento di come la natura contribuisca al benessere delle persone e alle fondamenta sociali, può indurre a cambiamenti comportamentali verso una produzione e un consumo sostenibili e verso la riduzione e la trasformazione dei residui e rifiuti. L'IPBES precisa anche che, in particolare, *i cambiamenti degli stili di consumo tra i ricchi, vengono riconosciuti da alcuni individui e comunità in tutto il mondo, come centrali per lo sviluppo sostenibile e la riduzione delle disuguaglianze.*

Specifica che *con azioni individuali, collettive e organizzative verso la sostenibilità, possono avere un effetto potente e duraturo nel cambiare il comportamento e trasformarsi in normale pratica sociale.*

Le politiche economiche, comprese quelle macroeconomiche, fiscali, monetarie o agricole, giocano un ruolo significativo nell'influenzare le decisioni e il comportamento delle persone e il modo in cui si relazionano con la natura nella ricerca di benefici.

Tuttavia, precisa l'IPBES, *molti dei fattori che determinano il comportamento e le preferenze umane, che riflettono diverse prospettive su una buona qualità della vita, lavorano in gran parte al di fuori del sistema di mercato.*

Valutazioni simili sono riportate nell'ultimo rapporto IPCC (WGIII 2022, rif.cap. 1, 4 e 5). Dagli studi richiamati, l'IPCC riporta come il consumo sia *una pratica sociale guidata dall'abitudine piuttosto che un semplice insieme di decisioni individuali*, il che rende i cambiamenti nel consumo più difficili da perseguire, evidenziando che *le identità culturali determinano potenti attaccamenti alle attività e agli oggetti di consumo che inibiscono il cambiamento.*

L'IPCC mette in evidenza come la ricerca del benessere personale e sociale sia un fattore fondamentale per motivare le persone ad adottare cambiamenti comportamentali. E ciò può essere efficace anche in presenza di posizioni negazioniste o di scetticismo verso i cambiamenti climatici.

Ciò premesso, l'IPCC riporta la valutazione che *i cambiamenti comportamentali all'interno dei percorsi di transizione offrono un potenziale di risparmio di CO₂ su scala gigantesca a livello globale, una strategia spesso trascurata negli scenari di mitigazione tradizionali.* Il potenziale indicativo delle strategie sul lato della domanda in tutti i settori per ridurre le emissioni è indicato dall'IPCC nella *misura del 40-70% entro il 2050.*

Le opzioni di mitigazione dei cambiamenti climatici vengono classificate dall'IPCC secondo le cosiddette categorie ASI: Avoid (evita) -Shift (sposta) -Improve (migliora). Nella sintesi, il più grande potenziale di *Avoid* proviene dalla riduzione del trasporto aereo a lungo raggio e dalla fornitura di infrastrutture urbane a bassa emissione di carbonio a breve distanza. Il più grande potenziale di *Shift* (e di riduzione delle emissioni in termini assoluti cfr, figura 12) deriverebbe dal passaggio a diete a base vegetale. Il più grande potenziale di *Improve* proviene dal settore dell'edilizia, e in particolare dall'aumento dell'uso di tecnologie di uso finale efficienti dal punto di vista energetico e dagli edifici passivi.

1. II Target 4.7

Il risultato potenziale si compone evidentemente non solo di scelte individuali ma della disponibilità di infrastrutture e tecnologie che consentano il pieno dispiego dei comportamenti individuali verso la riduzione delle emissioni.

Da ciò risulta evidente come i cambiamenti comportamentali debbano includere azioni dirette e indirette al conseguimento del risultato, come azioni individuali nelle scelte di consumo, ma anche azioni collettive e azioni politiche. Confermando con ciò la coerenza con il quadro sistemico definito nel modello Green-Comp del JRC.

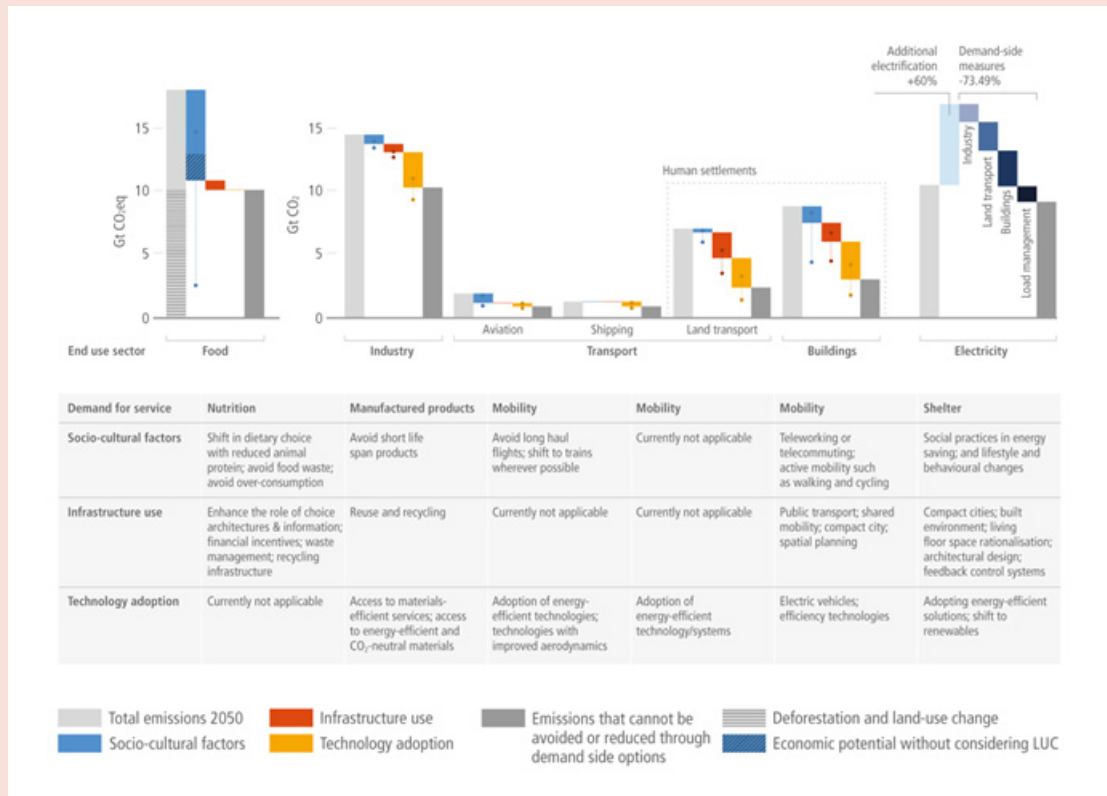


Figura 13 - Figura tratta dal Rapporto IPCC WGIII - Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change - Chapter 5 - Demand, services and social aspects of mitigation <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/>



Con le lenti del Goal 12



Target 12.8 Entro il 2030, fare in modo che le persone abbiano in tutto il mondo le informazioni rilevanti e la consapevolezza in tema di sviluppo sostenibile e stili di vita in armonia con la natura.

La crescita culturale verso il consumo responsabile chiede di ripensare il consumo tradizionale passando dalla logica del prezzo più conveniente a un'attenzione ai bisogni delle persone nel rispetto dell'ambiente. Occorre essere consapevoli che sovente le logiche attuali di consumo soddisfano i nostri bisogni esternalizzando costi sociali ed ambientali, a scapito del nostro ruolo di cittadini e di lavoratori. Il Consumo Responsabile, quindi, presuppone un nuovo paradigma economico dove i consumatori sono consumatori (prosumer/co-produttori), impegnati a sostenere le imprese impegnate dal punto di vista sociale, ambientale e di governance, e le istituzioni dialogano con la comunità locale. Analogamente va promossa la consapevolezza di un risparmio attento alla sostenibilità degli investimenti.

Secondo il punto di vista di chi è impegnato nella realizzazione di questo Goal occorre quindi:

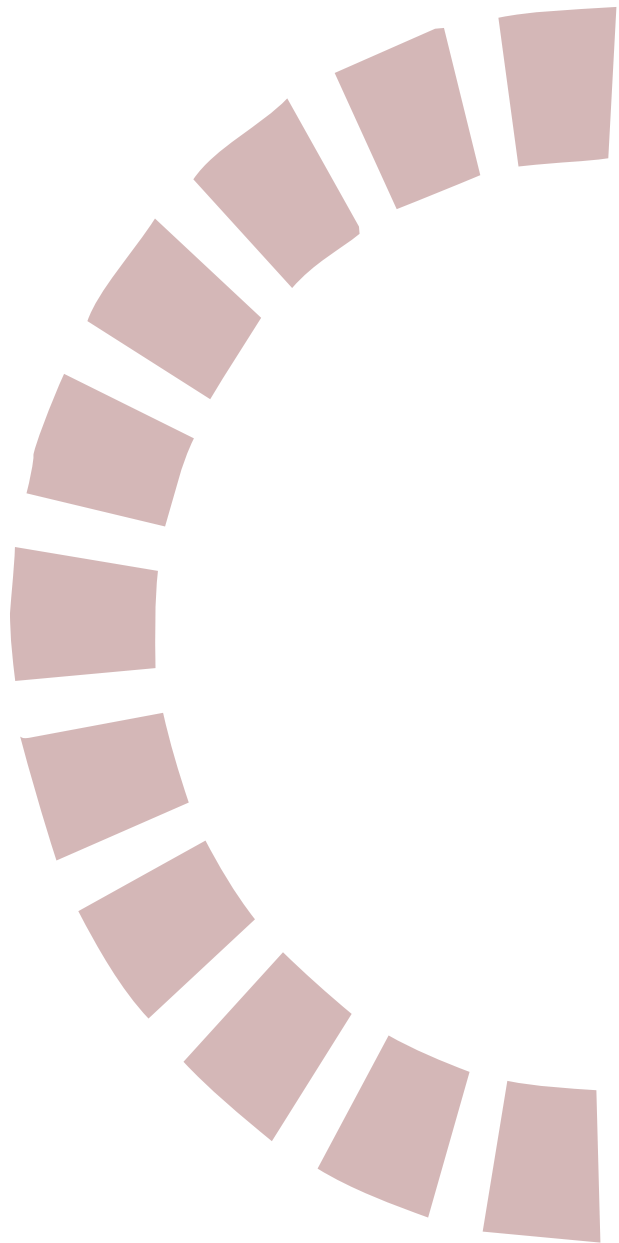
- promuovere scelte di consumo e risparmio che pongano al primo posto la sostenibilità sociale (benessere di tutti) e ambientale (salvaguardia del Pianeta), motivando così anche i produttori ad intraprendere un serio percorso di sostenibilità per seguire le nuove dinamiche di mercato;
- aumentare nei cittadini la consapevolezza dei risultati positivi raggiungibili attraverso le proprie scelte e comportamenti.

Tutto ciò va perseguito attraverso le seguenti **azioni di informazione e educazione:**

- educare all'equità sociale, alla tutela ambientale (e ad azioni di contrasto al cambiamento climatico) nelle scuole e nelle università, nonché realizzare percorsi di formazione continua per le lavoratrici e i lavoratori;
- investire in strategie di lungo periodo per l'educazione al consumo responsabile e la comprensione da parte dei cittadini del potere di mercato e di pressione che essi hanno sulle imprese;
- programmare campagne di comunicazione rivolte ai cittadini con messaggi forti per la promozione del consumo responsabile (riduzione della plastica, attenzione alla sostenibilità di prodotti e servizi, lotta allo spreco, ecc.);
- favorire campagne d'informazione e di sensibilizzazione dei consumatori al fine di aumentare la fiducia nelle pratiche di economia circolare;
- promuovere piattaforme di e-commerce multi-settori e multi-territori, con offerte sostenibili che fidelizzino i consumatori;
- sostenere servizi online di informazione ai cittadini sulla sostenibilità delle imprese, per agevolare le scelte di consumo responsabile;
- sviluppare e accrescere l'educazione finanziaria;
- promuovere un piano nazionale di fidelizzazione a comportamenti virtuosi, attraverso premialità anche attraverso il sistema bancario, come driver del retail banking verso una vera finanza sostenibile per cittadini e PMI.

Bibliografia

- Alessandrini (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli.
- Alessandrini (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorici e metodologici*, Carocci.
- Alessandrini (a cura di) (2019), *Sostenibilità e capability approach*, Franco Angeli.
- Alessandrini, Mallen (2020), *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*, Armando Editore.
- ASviS (2020), *Cinque anni di ASviS. Storia di un'Alleanza per l'Italia del 2030*, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Baldacci (2016), *Una tensione dell'educazione permanente*, in "L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita" (a cura di Dozza, Olivieri), FrancoAngeli, pp. 216-219,.
- Becchi, Franzini Tibaldeo (2016), *Hans Jonas e il tramonto dell'uomo*, Annuario Filosofico, pp. 245-264.
- Bruner (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press.
- Bruner (1992), *La ricerca del significato*, Bollati.
- Caliguri (2019), *Aldo Moro e l'educazione civica*, Rubettino.
- Cambi (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli.
- Cambi, Colicchi, Muzi, Spadafora (2001), *Pedagogia generale*, La Nuova Italia.
- Cresson (1995), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, European Commission.
- Dave Ravindra (1976), *Foundation of Lifelong learning*, Pergamon Press.
- Dewey (1938), *Experience & Education*, Kappa Delta Pi, trad. It., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, 1949.
- European Commission (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, European Commission.
- Federighi (a cura di) (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Quaderni di Eurydice.
- Flores D'Arcais (1991), *Il proprio della pedagogia*, in *La condizione teorica*, AAVV, Unicopli.
- Giovannini (2018), *L'Utopia Sostenibile*, Laterza
- Giovannini, Speroni (2019), *Un mondo sostenibile in 100 foto*, Laterza
- Jarvis (1991), *An international Dictionary of Adult and Continuing*, Routledge.
- Jonas (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi.
- Knowles (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli.
- Laporta (1975), *La difficile scommessa*, Nuova Italia.
- Margiotta (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in "La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative" (a cura di Alessandrini), pp. 39-60, FrancoAngeli.
- Margiotta (1974), *La formazione dei lavoratori autonomi*, Bulzoni.
- Malavasi (2019), *La povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile*, in "Sostenibilità, e capability approach" (a cura di Alessandrini), pp. 173-181, FrancoAngeli.
- Malavasi et al. (2017), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia.
- Nussbaum (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino.
- Nussbaum (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, il Mulino.
- Riva (2018b), *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, pp. 93-114, Pedagogia oggi.
- Sen (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori.
- UNESCO (1972), *Rapporto Faure. Learning To Be*, UNESCO.
- Visalberghi (1987), *Scuola e cultura di pace*, La Nuova Italia.



Il Target 4.7 oggi in Italia



2. Il Target 4.7 oggi in Italia

Educare nel tempo dell'Antropocene

Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'istruzione
Stefano Versari

Eredità, nel linguaggio comune, rimanda all'idea di patrimonio, un insieme di beni che gli anziani lasciano ai giovani. Perlopiù ci si riferisce a un dono, un'elargizione arricchente.

In realtà, alle nuove generazioni, quelle precedenti possono anche lasciare patrimoni sociali negativi, *"damnosa hereditas"*: politiche economiche egoiste, disordine sociale, cambiamento climatico, ... Quello che riceviamo in eredità lo prendiamo a prestito dal futuro e il mondo che verrà dopo di noi sarà la nostra rappresentazione. Siamo responsabili di quanto lasceremo, non vale *"après moi le deluge!"*.

Nel nostro tempo, quello dell'Antropocene¹, quale la responsabilità educativa della scuola nel lasciare alle future generazioni una eredità amichevole?

Il Rapporto *"Our Common Future"*² del 1987, per la prima volta usa l'espressione "sviluppo sostenibile", intendendolo come lo sviluppo in grado di assicurare *"il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri"*.

Del 2015, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. I grandi del mondo individuano 17 obiettivi di sviluppo del millennio *"interconnessi e indivisibili"*, globali e *"universalmente applicabili"*, che *"bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale"*. La sostenibilità per il futuro coniuga al presente cinque P: persone, pianeta, prosperità, pace, partnership (collaborazione). L'educazione ne è il filo rosso.

L'Obiettivo 4, dedicato all'educazione di qualità, equa e inclusiva, al Target 4.7 impegna gli Stati a *"Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile"*.

Una sfida complessa, che richiama l'esigenza di relazioni educative diffuse, a scuola, con i giovani e le loro famiglie. Educazione e istruzione costituiscono fondamenti per un futuro sostenibile, rispettoso dell'umano.

Novelle normative

In materia - nel solco della tradizione pluridecennale dell'educazione ambientale, mettendo a valore linee-guida e progetti condivisi tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Ambiente - è stato dapprima pubblicato, nel luglio del 2016, il *"Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità"*³. È poi intervenuta la Legge 20 agosto 2019, n. 92, *"Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"*⁴. A seguire, nel giugno 2020, le *"Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica"*⁵. Infine, nel giugno 2021, il *"Piano Ri-Generazione Scuola"*⁶ con l'obiettivo, da parte di quest'ultimo, di *"rigenerare la funzione educativa della scuola per ricostruire il legame fra le diverse generazioni, per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti e non compromette quelle future"*, anche facendo tesoro della lezione appresa nel corso della crisi sanitaria.

1. Termine coniato dal premio Nobel Paul J. Crutzen per definire la prima "era geologica" nella quale le attività umane sono state in grado di influenzare l'ambiente e alterare il suo equilibrio.
2. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
3. <https://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>
4. Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite, 1987, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
5. <https://www.miur.gov.it/-/inviata-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi>
6. <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html#:~:text=RiGenerazione%20Scuola%20C3%A8%20il%20Piano,insegnamento%20dell'educazion e%20civica>



Ripercorrendo le tappe

Il “Piano di educazione alla sostenibilità” del 2016 introduce gli Obiettivi dell’Agenda 2030 e trasforma la sostenibilità in un asse mainstream che permea le politiche dell’allora Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Le venti azioni proposte vengono aggregate in quattro macroaree: edilizia e ambienti/strutture e personale del Ministero; didattica e formazione docenti; università e ricerca; informazione e comunicazione. L’obiettivo è quello di far diventare l’Amministrazione vettore di trasformazione verso un modello di sviluppo sostenibile, giusto, inclusivo.

Nel 2019, con la Legge n. 92, viene introdotto a scuola l’insegnamento dell’educazione civica, al quale vengono assegnate trentatré ore per ciascun anno di corso; prevista la trasversalità dell’insegnamento e il suo essere oggetto di valutazioni periodiche e finali.

Tre i nuclei tematici ai quali gli insegnanti devono fare riferimento secondo il principio dell’interdisciplinarietà:

- lo studio della Costituzione e delle principali leggi nazionali e internazionali per conoscere i propri diritti e doveri di cittadini responsabili e attivi,
- l’educazione allo sviluppo sostenibile, intesa come conoscenza a tutela del patrimonio, del territorio e dei beni comuni, l’educazione alla salute e ai modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali della persona,
- l’acquisizione delle competenze e della consapevolezza richiesta per utilizzare con capacità critica gli strumenti digitali, per individuare possibili rischi e contrastare il linguaggio dell’odio.

Lo stesso Atto di indirizzo politico del Ministro Bianchi, per l’anno 2022, individua tra le priorità del Ministero dell’Istruzione per il prossimo triennio l’educazione alla sostenibilità e considera l’insegnamento dell’Educazione Civica “condizione indispensabile per sostenere la transizione ecologica e culturale del Paese”.

Il Protocollo di Intesa MIUR-ASviS⁷, siglato nel 2016 e rinnovato nel 2019 per “favorire la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile in vista dell’attuazione degli Obiettivi dell’Agenda 2030”, pure è evoluto da strumento di sensibilizzazione e di prima conoscenza dei Target dell’Agenda 2030, in strumento di riflessione per il raccordo dei principi di solidarietà sociale ed ambientale nei curricoli e nelle modalità di organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche.

Ri-pensare la scuola del futuro necessita di incrociare costantemente le finalità educative di istruzione con il mutare della realtà. Quest’ultima sollecita a declinare la sostenibilità nel concreto e nel quotidiano della vita scolastica. Oltre la sola conoscenza, oltre i soli progetti estemporanei, un vero e proprio *modus operandi*.

Rinnovare l’incrocio fra educazione, istruzione, realtà, impone di ripensare i curricoli, radicare la scuola nella società civile e nel territorio in cui si innerva, costruire legami virtuosi con il mondo e la “cultura dal lavoro”. Queste le motivazioni fondanti il “sistema formativo integrato”, un cantiere in divenire da non pochi anni.

Come fare?

Per raggiungere traguardi complicati sono necessarie le condizioni che la storia e l’esperienza umana insegnano, richiamate anche recentemente: “*molta competenza, determinazione, visione. E umiltà*”⁸. Una formula non “chimica”, fatta di realismo e flessibilità. La sfida della sostenibilità e del futuro, la ricchezza dell’eredità che lasceremo in dono, procede attraverso la rigenerazione dei saperi e dei comportamenti, attraverso comunità di pratica didattica innovativa e patti positivi con i territori.

E con la consapevolezza che “*in un mondo interconnesso non esistono soluzioni locali a sfide globali come quelle delle emergenze sanitarie, dei cambiamenti climatici, della povertà estrema, dell’insicurezza alimentare... La comunità internazionale deve saper assumere obiettivi condivisi e, intorno a essi, promuovere la tutela e l’affermazione dei beni globali*”⁹.

7. <https://www.miur.gov.it/-/protocollo-di-intesa-miur-asv-1>

8. Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, Monsignor Matteo Zuppi, Rimini 2022. <https://www.meetingrimini.org/cardinale-zuppi-ecco-il-relativismo-che-ci-serve/>

9. Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, Roma, 2022. <https://www.quirinale.it/elementi/69155>

La strategia nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale

Dal 2020, l'Italia ha una **Strategia per l'educazione alla cittadinanza globale**, in linea con i processi già in atto in altri Paesi europei, quali Austria, Finlandia, Germania, Irlanda, Portogallo, Repubblica Ceca, Spagna, tra i più avanzati. Nel 2017, il Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS¹⁰) ha richiesto la costituzione di un **gruppo di lavoro multi-attore per elaborare la Strategia Nazionale**. Decine di soggetti, locali, nazionali e internazionali, tra cui l'ASviS, hanno contribuito alla stesura e alla discussione del documento, nell'ambito del tavolo di lavoro promosso dall'AICS (Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo).

La Strategia è stata approvata dal Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo (CICS), a giugno del 2020, gettando le basi per la formulazione coordinata di un Piano di Azione pluriennale (sopra citato) in grado di **promuovere operativamente l'ECG** nell'ambito dell'educazione formale, nonformale, così come nell'informazione e nelle campagne di sensibilizzazione.

La Strategia e il relativo Piano di Azione sono nati in **un periodo di grande fermento istituzionale e di interesse per ESS e ECG, dimostrato anche da una serie di iniziative istituzionali quali:**

- il Piano di educazione alla sostenibilità lanciato nel 2017 dall'allora MIUR, in seguito all'approvazione dell'Agenda 2030;
- il Coordinamento Universitario per la Cooperazione allo Sviluppo (CUCS) che unisce oggi oltre 30 atenei italiani, alcuni dei quali hanno sviluppato esperienze di ECG a ogni livello dell'alta formazione, sostenuto dal MAECI dal 2007;
- la Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS), promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) nel 2015;
- la legge 125/2014 sulla Cooperazione Internazionale, che riafferma il ruolo centrale dell'ECG per la partecipazione di tutti i cittadini e le cittadine alla solidarietà e alla cooperazione internazionale e allo sviluppo sostenibile;
- la Carta di intenti, a partire dal 2009, tra il Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM) e il Ministero dell'Istruzione,

dell'Università e della Ricerca (MIUR) per coordinarsi nell'orientare l'attività educativa dei due cicli di istruzione sui temi della sostenibilità;

- le linee guida per l'educazione ambientale elaborate da un gruppo di lavoro interministeriale MI/MITE. Tale collaborazione si è rafforzata nel 2016 con un protocollo d'intesa sull'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile nelle scuole e con la firma da parte dei due ministri di una Carta nazionale sul tema, nella quale si afferma che¹¹ *"non si può prescindere dal rapporto che lega la dimensione ambientale con alcune questioni cruciali della nostra era, come i conflitti, le migrazioni, la povertà, intrecciando i temi della sostenibilità con quelli della legalità, partecipazione, cittadinanza, accoglienza, multiculturalismo, riconoscendo anche il valore della cooperazione allo sviluppo quale investimento necessario per fronteggiare tali sfide a livello globale"*.
- la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile approvata a ottobre 2017 dal Consiglio dei Ministri (oggi in fase di revisione), tra i cui obiettivi vi è quello di *"assicurare in ogni ambito educativo (dall'età prescolare all'istruzione universitaria e alla formazione professionale e nell'educazione informale e non formale) percorsi interdisciplinari e partecipativi orientati a diffondere conoscenze, competenze, attitudini e stili di vita orientati allo sviluppo sostenibile, anche investendo sulla formazione dei docenti, sull'integrazione dei programmi formativi, e sul rispetto dei principi della sostenibilità e dell'inclusione sociale da parte delle sedi educative e formative."*¹²

Poiché l'ECG promuove una visione di società ampia e interdipendente, insieme a un'azione da parte dei cittadini per una maggiore equità a livello locale e planetario, **essa dovrebbe avere il suo campo di azione in tutti i contesti sociali**. Tra le raccomandazioni più strategiche e di inquadramento del documento si evidenzia l'importanza di un dialogo strutturato tra istituzioni, società civile, scuola, università, mezzi di informazione, mondo del lavoro e dell'impresa, servizi socio-sanitari impegnati per un cambiamento sistemico sui temi dei diritti umani, della cittadinanza, della pace, della sostenibilità, dell'equità sociale, della solidarietà, del riconoscimento delle diversità come opportunità (pag. 19). In questa prospettiva, studenti,

10. Organo permanente di partecipazione e proposta sui temi della cooperazione internazionale, composto da Ministeri, Regioni, Enti locali, l'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo, le principali reti di organizzazioni della società civile, delle università e del volontariato.

11. www.minambiente.it/sites/default/files/BANNER/carta_integrale.pdf, in Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, pag. 10.

12. www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf, in Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, pag. 11.



insegnanti, dirigenti scolastici, personale non docente, famiglie, società civile, università media, istituzioni, impresa sono tutti protagonisti del processo educativo.

Per essere efficace, è indispensabile che l'azione educativa:

- *coinvolga più soggetti del territorio (comunità educante);*
- *sia articolata in forme interdisciplinari;*
- *abbia un approccio sistemico che leghi gli aspetti sociali, culturali, economici, tecnologici, ambientali, politici;*
- *consenta un approfondimento critico delle norme sociali e dei valori morali;*
- *ricerchi attivamente il partenariato con soggetti di altri territori e, se possibile, sia costruita attraverso una relazione di scambio attiva con soggetti di altri territori e culture;*
- *vada oltre il carattere episodico e progettuale, incardinandosi in modo strutturato nel sistema educativo.¹³*

A supporto di questa visione, la Strategia propone alcune azioni integrative all'allora attivo Piano per l'Educazione alla sostenibilità¹⁴, per inserire maggiormente la prospettiva dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nella scuola. Le azioni proposte riguardano le macro aree già identificate dal Piano ovvero: 1) edilizia e ambiente/strutture e personale del Ministero dell'Istruzione; 2) didattica e formazione docenti; 3) università e ricerca e 4) informazione e comunicazione (Allegato della Strategia Nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale).

L'impegno dell'ASviS

La collaborazione tra società civile e istituzioni del mondo dell'educazione è al centro di una missione cruciale per perseguire gli Obiettivi dell'Agenda 2030: **cambiare il sistema educativo verso la cultura dello sviluppo sostenibile** per rendere *agenti del cambiamento*¹⁵ gli educatori e i discenti. In questa direzione, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS), nata con l'obiettivo di far crescere nella società italiana, nei soggetti economici e nelle istituzioni la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030, cerca di favorire lo sviluppo integrato e sinergico di una cultura della sostenibilità, promuovendo anzitutto la diffusione dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, mettendo in campo iniziative e avviando progetti educativi e formativi rivolti alle giovani generazioni, a tutte le componenti del mondo della scuola, di ogni ordine e grado, e in generale alla società civile. Grazie alla rete dei suoi Aderenti, **l'ASviS fornisce contenuti, progettualità e strumenti** che permettono di ampliare e diffondere l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e la sensibilizzazione sui temi dell'Agenda 2030 in Italia. Sin dalla sua costituzione, **l'Alleanza ha ritenuto fondamentale instaurare un rapporto di stretta collaborazione con il Ministero dell'Istruzione**, che si è concretizzato nel 2016 con la firma di un Protocollo d'intesa triennale, rinnovato nel 2019, volto a "favorire la diffusione della cultura della sostenibilità per l'attuazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030". Con questo **protocollo**, l'ASviS e il Ministero si sono impegnati a **perseguire la collaborazione per la promozione** e la divulgazione sia di iniziative di informazione e formazione legate allo **sviluppo sostenibile**, sia per il progressivo inserimento dell'**Educazione allo Sviluppo Sostenibile nei curricula** di ogni ordine e grado di istruzione e di formazione, a partire dal reinserimento dell'educazione civica e dalla valorizzazione dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, sperimentando **nuove modalità di interazione** con studentesse e studenti, al fine di diffondere nel sistema educativo una crescente attenzione per i temi relativi alla cittadinanza globale e all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

Già nella quarta edizione del concorso del 2019 "Facciamo 17 Goal. Trasformare il nostro mondo: Agenda

13. Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, pag. 23.

14. Lanciato nel 2017 dal Ministero dell'Istruzione.

15. "Per creare un mondo più sostenibile e impegnarsi sui temi concernenti la sostenibilità, come riportato negli OSS, gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità. Essi hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista del contributo allo sviluppo sostenibile. L'educazione pertanto è cruciale per il raggiungimento dello sviluppo sostenibile". UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi di sviluppo sostenibile*, UNESCO, p.7, http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf.

2030 per lo sviluppo sostenibile”, il Comitato paritetico MIUR-ASviS proponeva due piste tematiche riconducibili alle cinque aree di intervento - Pace, Persone, Partnership, Pianeta, Prosperità - indicate nella Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile. A ciascuna pista sono stati associati, in modo non vincolante, gli Obiettivi dell’Agenda 2030 e gli articoli della Costituzione italiana a essa immediatamente riferibili.

Alla luce della recente costituzione del **Comitato tecnico-scientifico per l’attuazione della legge 92/2019** sull’educazione civica e della fruttuosa collaborazione di lungo corso con le istituzioni sul tema, l’ASviS si propone inoltre di contribuire all’implementazione dei **temi relativi all’Agenda 2030** e allo sviluppo sostenibile anche in questo ambito, suggerendo linee e attività sulla base del percorso comune avviato.

È proprio la riforma introdotta con la legge 92/2019 che, oltre a valorizzare e istituzionalizzare la diffusione e la formazione sull’Agenda 2030 a livello di sistema, come auspicato dall’ASviS, promuove l’avvio di iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza attiva, globale e responsabile.

L’Alleanza partecipa altresì al *Piano Rigenerazione Scuola* avviato e promosso dal Ministero dell’Istruzione come membro della Green Community (si veda Box Piano Rigenerazione scuola alla pagina 73).

In questo contesto, la recente **modifica degli articoli 9 e 14 della nostra Costituzione**, proposta dall’ASviS fin dalla sua nascita, rappresenta una **svolta decisiva**. Questa riforma, già realizzata in diversi Paesi, iscrive nella Legge fondamentale dello Stato il **principio della giustizia intergenerazionale** quale base giuridica generale su cui orientare le politiche pubbliche. Le giovani generazioni hanno fatto il loro ingresso nella Costituzione nel febbraio 2021, quando il Presidente del Consiglio Mario Draghi ha ribadito l’impegno a inserire lo sviluppo sostenibile in Costituzione. Pochi mesi dopo, a maggio, la commissione Affari costituzionali del Senato ha approvato in prima lettura una modifica degli articoli 9 e 41 della Costituzione, compiendo un passo significativo, anche se ancora migliorabile, verso la giustizia intergenerazionale, realizzatosi l’8 febbraio scorso, con l’approvazione in via definitiva da parte della Camera dei deputati della proposta di legge che modifica i due articoli della Costituzione.

Articolo 9: “La Repubblica (...) tutela l’ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell’interesse delle future generazioni [...] la legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali”.

Articolo 41: “L’iniziativa economica privata (...) non può svolgersi in contrasto con l’utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana, alla salute, all’ambiente [...] la legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l’attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali e ambientali”.

Si apre una fase che deve impegnare non solo le istituzioni ma tutta la società civile in un processo che abbia risvolti normativi e preveda una **capacità di programmazione dello Stato** più adeguata agli obiettivi di medio e lungo periodo, a partire dalla necessità di un cambiamento culturale che ci coinvolge tutte e tutti.

L’Alleanza partecipa inoltre al tavolo multi-attore promosso dall’Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS) che ha elaborato la Strategia nazionale per l’ECG e il “Piano di Azione Nazionale Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)” per la sua applicazione. Scopo del tavolo è quello di avviare **l’elaborazione del Piano d’Azione Nazionale ECG (PAN)**, da intraprendere con tutti gli attori coinvolti (dunque Ministeri, Regioni e organizzazioni del Terzo settore). Il tavolo prende le mosse dagli ultimi passaggi della Commissione europea sul Piano d’azione del Pilastro europeo dei diritti sociali, dalla Dichiarazione di Porto del 7 e 8 maggio 2021 e naturalmente dall’Agenda 2030. **L’Alleanza ha collaborato anche alla redazione della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dal CIPE (oggi CIPESS) nel 2017 quale strumento attuativo dell’Agenda 2030 a livello nazionale. La Strategia inserisce l’educazione tra i vettori di sostenibilità.**



Il Target 4.7 nelle politiche nazionali

Senza addentrarsi in una restituzione analitica rispetto agli indicatori, in questa sezione si fornisce una rassegna delle leggi e/o politiche nazionali che integrano i temi ECG e ESS nel sistema di istruzione del nostro Paese e che ne sostengono l'introduzione nei curricula scolastici. I due principali quadri normativi coerenti con gli obiettivi del Target 4.7 sono relativi alle **Indicazioni Nazionali per l'infanzia** e il primo ciclo del 2012 con la revisione dei Nuovi Scenari nel 2018 e la legge del 2019 sulla **reintroduzione dell'insegnamento di educazione civica** in tutti gli ordini scolastici. Gli altri dispositivi normativi o raccomandazioni, siano essi antecedenti o successivi, possono essere visti come importanti strumenti in grado di sostenere un'efficace attuazione dei quadri normativi principali, in accordo con la finalità di "formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale."¹⁶ Nella seconda parte di questa sezione si esaminano alcuni dispositivi già esistenti che possono parimenti sostenere le scuole e le comunità educanti in funzione del Target 4.7.

Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018: entra in scena l'Agenda 2030

(...) la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo" (...)

(Indicazioni Nazionali, 2012)

I temi dello sviluppo sostenibile, dell'Agenda 2030 e della cittadinanza globale vengono rinforzati nel curriculum del primo ciclo nel febbraio/marzo del 2018 grazie al documento di lavoro "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari"¹⁷ (nota prot. 3645 del 1/3/18), che precede di poco la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il documento, elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per l'aggiornamento e l'accompagnamento delle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo (d.m. 254/2012), è stato predisposto su specifico mandato dell'allora ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Valeria Fedeli, per **sottolineare l'urgenza di alcuni temi**

che investivano, e investono oggi a maggior ragione, la scuola di base: "il rapido sviluppo tecnologico, i veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica", [...] "l'instabilità politica e le vecchie e nuove emergenze ecologiche ed economiche planetarie (povertà, guerre locali, desertificazione, disastri ambientali...)", [...] "le spinte migratorie verso i Paesi del mondo più ricchi". L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, i **temi dell'Agenda 2030 e la trasformazione del digitale** sono proprio i nuovi scenari sulla base dei quali il Comitato rilegge e rinnova le Indicazioni Nazionali. Il documento richiama "con decisione **l'aspetto trasversale dell'insegnamento**, che coinvolge i comportamenti quotidiani delle persone in ogni ambito della vita, nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente e pertanto impegna tutti i docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività: *è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva (...)*."

Il tema della cittadinanza è lo sfondo integratore e il punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. **Le pratiche di cittadinanza attiva non riguardano**, però, solo la declinazione del curriculum nei diversi aspetti disciplinari, ma **anche il curriculum implicito**, lo sviluppo delle competenze sociali, digitali, metacognitive, la progettazione didattica, gli ambienti di apprendimento e tutta la dimensione organizzativa della scuola e dello sviluppo professionale del personale scolastico.

Il lavoro di revisione del Comitato ha dato luogo a linee di approfondimento e di ricerca-azione nazionali su tre direttrici, tra loro profondamente interconnesse:

- cittadinanza e Costituzione;
- cittadinanza digitale;
- sostenibilità.

Questi tre temi nel 2018/2019 sono stati/sono oggetto di altrettanti incontri di portata nazionale organizzati dal MIUR in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali e con le scuole ospitanti del territorio: nel settembre 2018 a Firenze sul tema "**Cittadinanza e Costituzione**", nel 2019 rispettivamente a febbraio a Milano per "**Cittadinanza e cultura digitale**" e maggio a Vibo Valentia per "**Cittadinanza e sostenibilità**".

La portata culturale di questi tre approfondimenti di ricerca-azione¹⁸ ha rappresentato una buona pratica

16. Indicazioni Nazionali per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. DM 254/2012 (p. 5).

17. Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

18. Cerini, Loiero, Spinosi (2018), *Competenze chiave per la cittadinanza, dalle Indicazioni al curriculum*, Tecnodid-Giunti; Cerini (2019) *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative*, Maggioli.

di *ballata popolare*¹⁹, cioè di una riforma scolastica che diventa "una narrazione a più mani, ove anche gli ascoltatori possono diventare narratori, ove i ruoli si intrecciano e si scambiano, in una impresa corale, che viene dunque sentita come propria".

L'insegnamento di educazione civica: lo sviluppo sostenibile come nucleo fondante

L'insegnamento dell'educazione civica, come materia a sé stante, è stato (re)introdotto con la legge 92 dell'agosto del 2019, approvata all'**unanimità dal Parlamento italiano**. L'insegnamento è stato inserito a partire dall'a.s. 2020/2, ma affonda le sue radici fin nel 1958 con il DPR n. 585 proposto dall'allora Ministro dell'Istruzione Aldo Moro che l'aveva istituita nelle scuole secondarie attribuendola all'insegnante di storia e dedicandole un orario pari a 2 ore mensili, pur riconoscendone l'importanza di essere presente in ogni insegnamento.

La legge 92/2019 prevede che all'interno del curricolo di istituto venga introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, per un orario complessivo annuale di almeno 33 ore, da individuare all'interno del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti e da affidare ai docenti del Consiglio di classe o dell'organico dell'autonomia (legge 92/2019, articolo 2, comma 3). Le tematiche dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono precisate nel comma 1, dell'articolo 3 della legge che lo istituisce e prevedono:

- a) La Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale [...];
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile.

Inoltre, la legge precisa che (art. 3, comma 2):

Nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura.

Queste tematiche sono state meglio definite dal Comitato tecnico scientifico attraverso le linee guida emanate con il decreto n.35 del 22 giugno 2020, che stabiliscono che **l'insegnamento si articola su tre nuclei concettuali** su cui possono rapportarsi tutte le diverse tematiche indicate nell'articolo 3 della legge 92/2019:

1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
2. sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
3. cittadinanza digitale.

I caratteri trasformativi e innovativi dell'insegnamento nel suo complesso - la trasversalità della cornice valoriale, la contitolarità tra i docenti del Consiglio di classe e quindi l'interdisciplinarietà e la cittadinanza come ambito di attuazione - trovano un forte parallelismo con **le caratteristiche di universalità, di partecipazione e di visione integrata di problemi e azioni** che sono fondanti dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. L'inserimento di questo nucleo concettuale negli ordinamenti della scuola italiana propone quindi **una nuova dimensione di cittadinanza** da costruire ed esplorare in una prospettiva nazionale ed internazionale in relazione a tutte le dimensioni - profondamente interconnesse - della vita umana sulla terra.

Dall'anno scolastico 2020/2021, tutte le scuole di ogni ordine e grado sono state chiamate a strutturare il loro curricolo di educazione civica, ossia **una programmazione trasversale**, in grado di coinvolgere tutte le discipline al fine di sviluppare una consapevolezza verso tematiche prima elencate e finalizzate al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento definiti con le linee guida del d.m. 35/2020.

È lo stesso decreto ministeriale con cui sono state emanate le linee guida che istituisce un triennio di "prima attuazione" dell'insegnamento di educazione civica, delegando le istituzioni scolastiche a "definire il curricolo di educazione civica, tenendo a riferimento le linee guida, indicando traguardi di competenza, i

19. Cerini (2006). *Se la riforma fosse una ballata popolare*, Educazione & Scuola. https://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/ballata_popolare.htm.



risultati di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni Nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, e con le Indicazioni Nazionali per i licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti" (DM 35/2020 art 2, comma 1).

Ulteriore passaggio evolutivo verso il consolidamento di questo insegnamento, l'integrazione delle Linee Guida da parte del Ministero è prevista per l'anno scolastico 2022/23: a valle del monitoraggio triennale di quanto attuato dalle istituzioni scolastiche, **potrà integrare i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi.**

La pandemia da Covid-19 ha rallentato, e forse anche alterato, il calendario di queste importanti azioni: le stesse misure di accompagnamento e monitoraggio previste dalla legge e dalle linee guida sono state svolte nella **complessità dell'emergenza sanitaria**, di fatto se non impedendo comunque ostacolando quel dialogo disteso tra esperti e mondo della scuola che sarebbe stato utile "per individuare una chiave di unicità (nella pur doverosa diversità) **all'approccio dell'insegnamento trasversale della nuova disciplina**, definendo e comunicando un'anima comune, entusiasmo, forza, amore per la disciplina. Tutti aspetti che sappiamo essere importanti per la buona riuscita di ogni innovazione, affinché non muoia nelle spire dell'approssimazione, nei tentativi mal riusciti e nelle sconfitte.²⁰

Nel febbraio 2022 è stato nominato **un nuovo Comitato tecnico scientifico**²¹ per l'insegnamento dell'educazione civica, che esprime, attraverso le figure che lo compongono, una forte connotazione giuridica ed etica, incaricato anche di **formulare proposte riguardo al monitoraggio delle attività svolte dalle istituzioni scolastiche**, necessario passaggio per tesaurizzare i due anni già compiuti all'interno del triennio sperimentale di attuazione dell'insegnamento.

Il lavoro svolto dal nostro Paese in questi due anni ci attesta certamente come **soggetti autorevoli nel dibattito europeo**, dove è il Parlamento a chiedere una definizione europea comune di educazione civica e a esortare la Commissione a elaborare un quadro comune di competenze in materia di educazione civica,

destinato a insegnanti e studenti, per la competenza chiave "cittadinanza"²². Il Parlamento europeo chiede anche una **strategia europea globale per l'educazione civica e la cittadinanza europea** basata sui valori e i principi democratici condivisi dall'Ue e sui diritti fondamentali, quali **la dignità e i diritti umani, la democrazia, lo Stato di diritto, l'uguaglianza, la tolleranza, il rispetto delle diversità e la libertà di coscienza**. In particolare, segnala **l'importanza dell'educazione civica** nell'ottica della sensibilizzazione verso la transizione climatica e del conseguimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile entro il 2030. Inoltre, sottolinea **il legame tra l'educazione civica e l'educazione alla sostenibilità**, nonché l'importanza di coordinare gli sforzi attualmente profusi per integrare entrambi i settori nelle politiche, nei programmi di studio, negli approcci pedagogici e nelle metodologie nell'ambito dell'apprendimento e l'istruzione formali, non formali e informali.

20. Iovine (2022), *Nuovo impulso per l'educazione civica. Tra passato e futuro, le sfide che ancora restano*, Scuola 7, <https://www.scuola7.it/2022/272/nuovo-impulso-per-leducazione-civica/>.

21. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-insediati-il-gruppo-di-esperti-e-il-comitato-tecnico-scientifico-per-l-attuazione-della-legge-sull-educazione-civica-bianchi-ci-dotiamo-di-punt>.

22. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_IT.pdf.

Educazione Ambientale: breve percorso storico

In Italia, i primi programmi scolastici che recepirono i documenti che si erano diffusi negli anni Settanta a livello internazionale furono i **Programmi per la Scuola Media del 1979**. L'educazione ambientale comparve in essi per la prima volta in modo esplicito: non era ancora codificata in modo autonomo e si legava per lo più ad altri saperi, *in primis* alla **geografia**; era concepita soprattutto come *didattica dell'ambiente*, ovvero didattica condotta prevalentemente nelle aule scolastiche, il cui scopo era quello di portare all'attenzione degli studenti il rapporto uomo-ambiente.

Sei anni più tardi, **nel 1985, i Programmi per la Scuola Elementare** riconoscevano centrale l'educazione alla responsabilità: in tale prospettiva prese corpo **l'importanza dello sviluppo della coscienza ambientale nelle giovani generazioni**. In questi Programmi il sintagma 'educazione ambientale' non venne mai utilizzato in modo esplicito: la didattica dell'ambiente lascia il posto alla *didattica nell'ambiente* e la lezione fuori dall'aula e l'esplorazione degli ambienti più o meno vicini diventano pratiche diffuse.

Gli **Orientamenti per la Scuola Materna del 1991** introducevano l'articolazione dei campi di esperienza educativa: **l'approccio all'ambiente** e alla sua conoscenza si basava su attività **di esplorazione e di osservazione** e rispondeva alle tappe dello sviluppo del bambino.

Nel 1997, a seguito del Seminario interministeriale promosso dal Ministero dell'Ambiente e dal Ministero della Pubblica Istruzione, a Fiuggi, veniva elaborata la **Carta di Fiuggi o Carta dei Principi per l'Educazione Ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole**, il primo documento italiano a parlare di educazione ambientale. In esso veniva evidenziato sia il ruolo che l'educazione ambientale ha nel **rendere le persone più sensibili ai temi dell'etica e dell'ambiente**, sia la funzione svolta dalle scelte e dalle politiche pubbliche nella creazione di uno sviluppo realmente sostenibile.

La **prima Conferenza Nazionale dell'Educazione Ambientale** si svolse a Genova nell'Aprile **2000**. In essa venne ribadito il ruolo che l'educazione ambientale aveva e ha nella promozione di una mentalità e di comportamenti orientati allo sviluppo sostenibile.

Le **Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati per il primo ciclo d'istruzione del 2004** proponevano, per la prima volta nei documenti della scuola italiana, l'educazione ambientale in veste autonoma, collocandola nel grande contenitore dell'educazione alla convivenza civile, assieme all'educazione alla cittadinanza, a quella alimentare e all'educazione stradale, tra le altre.

Le **Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2007** eliminavano "le educazioni": da questo momento in poi è stato possibile rintracciare elementi di educazione ambientale in più discipline, prime tra tutte la geografia. La *didattica* diventava *per l'ambiente*: alle attività di scoperta e osservazione era fondamentale che seguissero interventi di progettazione dell'ambiente vissuto ed esperito, a cui poi dovevano seguire momenti di riflessione sull'azione.

Nel 2009, il Ministero dell'Ambiente e il Ministero dell'Istruzione firmano la **Carta d'intenti "Scuola ambiente e legalità"**. Lo scopo dell'accordo era quello di promuovere l'inserimento nell'ambito dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione di lezioni finalizzate: alla comprensione dei problemi della natura, del paesaggio e del territorio in cui si vive; la consapevolezza che ambiente e territorio possono essere tutelati, rispettati e migliorati; la riflessione sul valore che le risorse naturali hanno in quanto bene comune.

Ministero dell'Ambiente e Ministero dell'Istruzione predisposero nel **2015 le Linee guida sull'educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile**: in esse i temi dell'ambiente, dalla green economy alla tutela delle risorse sono parte integrante delle discipline scolastiche, a prescindere dal livello di istruzione considerato.

A Roma, nel novembre del **2016**, gli stessi Ministeri organizzarono gli **Stati Generali dell'Educazione Ambientale**: una due giorni di dibattito tra mondo delle istituzioni e rappresentanti della società civile, nel corso dei quali fu redatto un documento comune che impegnava tutti, per propria parte, a diffondere, nel breve, medio e lungo periodo, la cultura dell'ambiente e della sostenibilità.

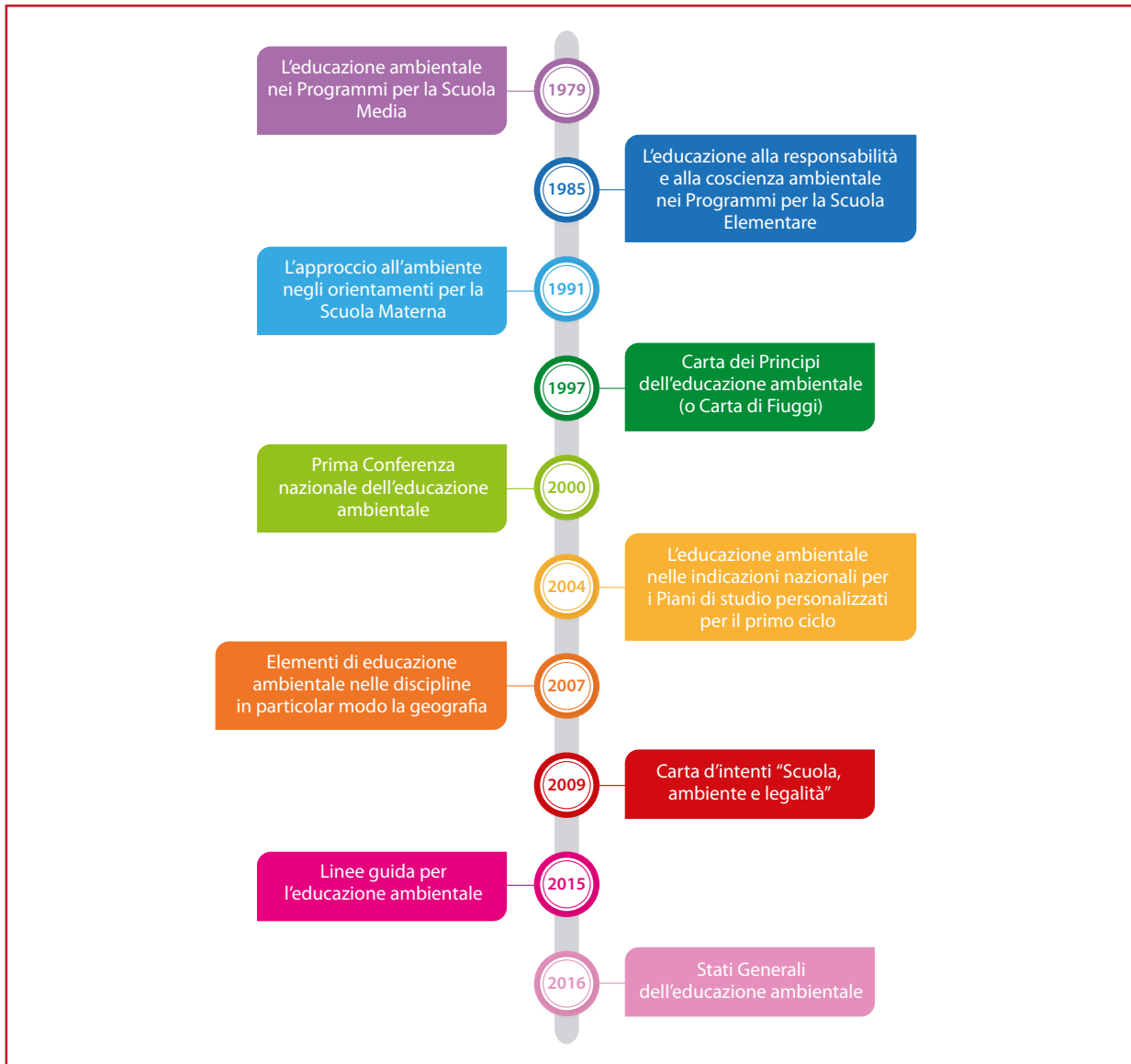


Figura 1 - Educazione ambientale e all'educazione allo sviluppo sostenibile: cosa è accaduto a livello italiano fino al 2016

Il Piano Rigenerazione scuola: per imparare a crescere in modo sostenibile per l'oggi e per il domani

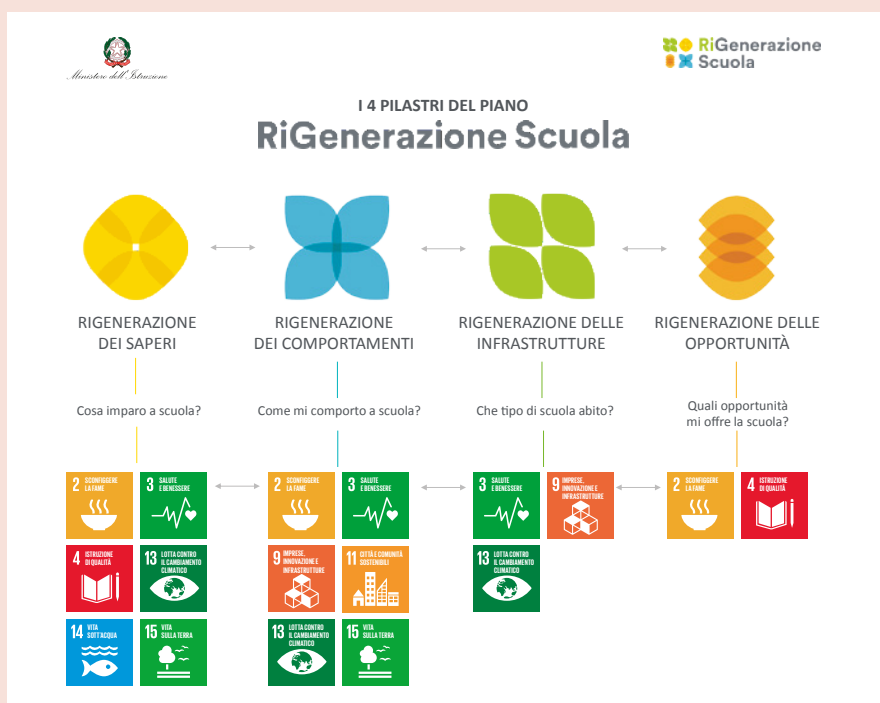
Sottosegretaria di Stato al Ministero dell'Istruzione,
Senatrice Barbara Floridaia

Le sfide climatiche ci impongono di agire in fretta e tutti insieme per raggiungere il Target 4.7 posto dall'Agenda 2030. La recente Proposta di Raccomandazione del Consiglio d'Europa sull'apprendimento per la sostenibilità ambientale²³ manda un messaggio chiaro al mondo della scuola: "Tutti gli educatori sono educatori alla sostenibilità". Anticipando i tempi questo è stato l'obiettivo della legge n. 92/2019 che ha introdotto, nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dall'anno scolastico 2020/21, **l'insegnamento dell'educazione civica quale disciplina trasversale**. L'obiettivo è raggiungere quello che Edgar Morin, già nel 2000, proponeva nel suo *La testa ben fatta*²⁴: la inter-poli-trans-disciplinarietà che aiuti la formazione di una *testa ben fatta capace di quel pensiero complesso* necessario alla comprensione delle dinamiche esigenze dell'*interdipendenza planetaria*. Ed è un approccio sistemico quello che fonda RiGenerazione Scuola, il Piano²⁵ del Ministero dell'Istruzione attuativo degli Obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU, pensato per accompagnare le scuole nella **transizione ecologica e culturale e nell'attuazione dei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile** previsti dall'insegnamento dell'educazione civica.

Il Piano, presentato nel giugno 2021, introducendo la sostenibilità nell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, ha anticipato l'invito della Commissione europea del 14 gennaio 2022 di porre questo tema al centro dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE.

RiGenerazione ha l'obiettivo di educare ad **abitare il mondo in modo nuovo nella consapevolezza** che un mondo nuovo non c'è e pone la scuola al centro del processo di transizione ecologica e culturale del Paese per riuscire a diffondere velocemente un nuovo stile di vita.

Inseriti in un'ottica sistemica, gli obiettivi del Piano sono di carattere sociale, ambientale ed economico e poggiano su quattro pilastri: la rigenerazione dei saperi, dei comportamenti, delle infrastrutture e delle opportunità.



23. Proposta di raccomandazione del Consiglio d'Europa sull'apprendimento per la sostenibilità ambientale https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip_22_327.

24. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, pp. 6-7.

25. Il Piano RiGenerazione Scuola è stato adottato con d. lgs. n. 196/2021.



Il Piano offre un vasto repertorio di strumenti e opportunità alle scuole nel cammino per la sostenibilità: abbiamo creato la **“Green Community”**, composta da una Cabina di regia per il supporto scientifico e da una Rete di Rigeneratori, più di **200 soggetti pubblici e privati messi a disposizione delle comunità scolastiche** per supportarle nella realizzazione delle iniziative di **RiGenerazione**. L’ASviS, che ringraziamo per l’opportunità offerta, è uno dei nostri Rigeneratori e contribuisce con corsi di formazione per i docenti e materiali didattici per diffondere la conoscenza dell’Agenda 2030.

RiGenerazione Scuola è stato accolto con entusiasmo dalle scuole e dal Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa cui è stato presentato nel marzo scorso. **Il bilancio di più di un anno di lavoro è decisamente positivo**, tante sono le azioni intraprese e ottimi i risultati raggiunti per ciascuno dei pilastri.

Sul sito del Ministero dell’Istruzione abbiamo realizzato una pagina²⁶ dedicata per favorire la conoscenza del Piano e consentire una facile fruizione e replicabilità delle opportunità offerte, con l’auspicio che in tutte le scuole d’Italia si pratichi attivamente un nuovo modo di abitare il mondo.

26. <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>.

L'edilizia scolastica, ambienti di apprendimento e Target 4.7

Gli edifici scolastici in Italia hanno un'età media di 55 anni: sono, dunque, piuttosto anziani. Una percentuale almeno fra l'8 e il 10% soffre di problemi strutturali importanti e molti risalgono a prima della moderna normativa antisismica: **la loro sicurezza non è dunque sempre garantita.** Lo stesso può dirsi per le carenze in materia di sostenibilità ambientale ed energetica. Infine, con poche eccezioni, **sono stati concepiti e costruiti a partire da una visione pedagogica e pratiche didattiche** (essenzialmente, la lezione trasmissiva) **che appaiono rigide** e poco adeguate alle esigenze di apprendimento dei nostri studenti di oggi e di domani. Per queste tre ragioni, significativi interventi nell'edilizia scolastica sono fra i fattori decisivi per il miglioramento della qualità dell'istruzione nel nostro Paese. I significativi investimenti del PNRR ((DL36/2022), circa 12 miliardi, in questo campo rappresentano un'occasione imperdibile per rispondere a queste esigenze strutturali.

In che misura gli interventi sull'edilizia scolastica e gli ambienti di apprendimento, in particolare quelli del PNRR, possono favorire e avvicinare il Target 4.7 del Goal 4?

L'educazione allo sviluppo sostenibile richiede, come sappiamo, che gli studenti acquisiscano attivamente conoscenze e competenze che consentano loro di **promuovere e agire in modo informato e responsabile a favore della sostenibilità ambientale, economica e sociale.** Nella scuola ciò comporta (i) la definizione di traguardi e contenuti di apprendimento sia trasversali sia specifici (per ciascun Goal), con strategie didattiche capaci di coinvolgere e responsabilizzare i discenti (non tutte vanno bene); (ii) la scelta consapevole da parte di ogni istituzione scolastica di adottare principi e comportamenti ispirati alla sostenibilità nel loro governo e in ogni attività quotidiana.

Che le scelte del PNRR sull'edilizia scolastica vogliano andare in queste due direzioni lo suggeriscono alcuni passi delle Linee guida per gli ambienti di apprendimento redatte dal comitato di architetti, pedagogisti ed esperti di scuola voluto dal ministro dell'Istruzione in previsione dell'attuazione del PNRR.

Li si legge nelle premesse generali, con l'enfasi

*"sull'impatto che i nuovi spazi potranno avere sull'**apprendimento di studentesse e studenti dei prossimi 30-40 anni**, sulle modalità di insegnamento, sui genitori e sulla comunità scolastica nel suo complesso, oltre al ruolo che potrà avere nel contesto territoriale in cui è inserito. Centrali sono gli aspetti della sicurezza e della sostenibilità ambientale, che - sia pure tardivamente - sono infine entrati (...) a fare parte della consapevolezza pubblica e ai quali ora tocca dare concretezza in ogni intervento",*

oppure sul ruolo della scuola nel proprio contesto territoriale

*"come elemento di ordine e riqualificazione degli ambienti degradati nell'ambito di quel paziente lavoro di '**rammendo**' che sembra **ormai non procrastinabile per le nostre periferie** e anche per alcuni centri storici: può così diventare un volano di rigenerazione urbana".*

E li ritroviamo nei dieci punti del documento, sia quelli esplicitamente dedicati alla sostenibilità ambientale ed energetica:

*"la funzione simbolica di un nuovo edificio scolastico dovrebbe anche ritrovarsi nel modo di consumare e produrre energia (...) **l'edificio sia concepito con il più basso impatto ambientale possibile** (...) alcuni nodi fondamentali: luce: presenza di sufficiente luce naturale, diretta e diffusa, negli ambienti di apprendimento e di svago; rapporto con la natura: connessione visiva e fisica con elementi di vegetazione inseriti all'interno del progetto; comfort acustico: definizione e conseguimento del livello ottimale per l'attività all'interno degli spazi; qualità dell'aria: progettazione dell'involucro che consenta anche l'utilizzo di strategie passive per la ventilazione naturale, la regolazione della temperatura, il comfort ambientale energie alternative; utilizzo di **fonti energetiche rinnovabili** per alimentare le strategie attive";*

ma anche nella definizione di scelte pedagogiche attive e inclusive:



*“un apprendimento efficace e inclusivo (...) richiede didattiche che integrino diversi stili cognitivi (visivo, verbale e non verbale, uditivo e cinestetico). (...) Da questo punto di vista, la progettualità architettonica dovrebbe sapere **valorizzare la centralità del corpo come dimensione chiave dell'apprendimento**, soprattutto nel primo ciclo. Anche a scuola, infatti, la conoscenza può crescere grazie a spazi, ambienti e strategie didattiche pensati per favorire un apprendimento che coinvolga intenzionalmente **corporeità e movimento**. Un approccio multisensoriale facilita in particolare gli allievi con disturbi dell'apprendimento o che incontrano maggiori difficoltà con il canale visivo-verbale, basato su lettura e scrittura. Bisogna, dunque, immaginare spazi che curino e valorizzino tutti gli aspetti della percezione”.*

Sarà oggetto di analisi future capire se e quante realizzazioni saranno state capaci di interpretare queste dichiarazioni di intenti.

Già nell'audizione alla VII Commissione permanente della Camera dei deputati (cultura, scienza e istruzione) del 10 luglio 2019 l'ASVIS aveva presentato un'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, anche legata all'uso di nuove tecnologie, in cui lo spazio di apprendimento e benessere veniva indicato tra le dimensioni fondamentali per il raggiungimento dell'Obiettivo 4, esplicitamente citato. Innovare la didattica a partire dalla modifica degli ambienti di apprendimento significa renderla più dinamica ed inclusiva, attraverso il superamento della lezione frontale e la promozione di moderne pratiche di insegnamento (*active learning*). La promozione di setting d'aula più dinamici è fondamentale per favorire inclusione e il miglioramento dell'apprendimento in un clima partecipato. Il senso è da ricercare nella necessità di diversificare e movimentare la vita scolastica, di dare centralità agli studenti favorendo confronto tra pari e con gli adulti, incrementando capacità logiche e di relazione. L'attenzione alla partecipazione di studenti e studentesse alla vita scolastica, sin dai primi anni del percorso educativo e la cura delle relazioni, rappresentano un fattore centrale dell'apprendimento, funzionali allo sviluppo di competenze perché stimolano il lavoro di gruppo, la raccolta delle informazioni, la formulazione delle opinioni, la negoziazione e le abilità comunicative. Le *soft skills* sono propedeutiche alla capacità di apprendere e spesso, di fatto, determinano la capacità di ciascuno studente di imparare ed essere maggiormente consapevole e pronto ad affrontare le sfide scolastiche e non.

Strumenti e dispositivi a sostegno delle politiche per il Target 4.7

I Patti educativi di corresponsabilità scuola-famiglia: alleanza in una prospettiva di cittadinanza

Coinvolgere i genitori e chi si prende cura degli studenti serve a dare loro un senso di **responsabilità condivisa sull'educazione dello studente** tra gli educatori e i genitori o chi si prende cura degli studenti.

Gli articoli 1 del d.P.R. 416/74 e art. 3 d. lgs. 297/94 sottolineano come la scuola abbia un "carattere di comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica". A tal fine il lavoro educativo di scuole e insegnanti si avvale del dispositivo normativo del **Patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia**. Questo dispositivo è stato istituito nel 2007 con il d.P.R. 235 e prevede che, contestualmente all'iscrizione nelle scuole, sia richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti, dell'accordo di condivisione di diritti e doveri che regolano il rapporto scuola-famiglia. L'alleanza educativa tra scuola e famiglia è fondamentale per il Target 4.7. Questo legame è sottolineato anche nella già citata indagine²⁷ svolta da Eurydice nel 2017, che evidenzia come normative che promuovono la partecipazione di studenti e genitori alla gestione scolastica, specialmente nell'istruzione secondaria generale, sono state introdotte quasi ovunque nei Paesi oggetto dell'indagine comparativa. Attraverso le varie esperienze di partecipazione e relazione scuola-famiglia attuate nei diversi paesi, **si rafforzano le evidenze su come questo legame sostenga lo sviluppo di una cultura scolastica democratica e inclusiva**, capace di promuovere un senso di responsabilità educativa condivisa e duratura.

Non è esagerato affermare che, a oggi, l'uso del Patto di corresponsabilità disattende completamente l'obiettivo di promuovere l'alleanza tra scuola e famiglia in una prospettiva educativa di competenze di cittadinanza. Una ricerca-formazione²⁸, avviata di recente, mette in luce come il dispositivo dei Patti educativi di corresponsabilità, ben fondato dal punto di vista teorico, sia di fatto "burocratizzato" dall'uso e che per superare tale fenomeno sia necessario far leva su **processi partecipati che coinvolgono tutti gli attori** - studenti, insegnanti e famiglie - nella produzione di Patti che siano sostenuti da percorsi educativi auspicabilmente e naturalmente coerenti anche con il nuovo insegnamento di educazione civica.

I Patti educativi territoriali: il valore di comunità per i futuri della scuola

Il Ministero dell'Istruzione con il "Piano scuola 2020-2021" (MIUR, 2020) si propone di intervenire per colmare il divario delle disuguaglianze promuovendo forme di alleanza tra scuola, famiglie e società. Il Piano scuola 2020-2021 ha individuato nel **Patto educativo di comunità** lo strumento per la costruzione di solide, concrete alleanze fra scuole, Enti Locali, realtà del terzo settore, istituzioni pubbliche e private: «*Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa (...), gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità" (...) dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici*» (Ministero dell'Istruzione, Piano scuola 2020-2021). Esso ha il ruolo di **cambiare l'organizzazione della didattica**, l'uso degli spazi di apprendimento e le architetture curriculari verso una scuola aperta e inclusiva.

Il Patto educativo va a rafforzare **una visione di scuola aperta e di comunità già presente nei territori isolati**, nelle montagne o nelle aree interne. Quando fra scuola e comunità si stabilisce un'alleanza nella prospettiva di una comune visione di educazione, si disegnano nuovi contesti di apprendimento che traggono «*(...) suggestioni dal recupero dei saperi presenti in ogni realtà ambientale (dal suo paesaggio antropico ai beni culturali, dalle imprese produttive al variegato mondo del Terzo settore e del volontariato)*» (Cerini, 2021). I Patti rappresentano lo strumento per la costruzione di una **nuova visione di scuola** in cui il concetto di comunità è al centro del curriculum, delle azioni formative e dello spazio di apprendimento. Uno **spazio di apprendimento che ruota intorno all'idea di un ambiente aperto alle relazioni, inclusivo, che integra formale e informale**. Una scuola che si configura come *learning hub* (OCSE, 2021) per una comunità che si fa capitale servente e che mobilita tutte le sue risorse per massimizzare le opportunità di apprendimento per tutti (Mangione, Chipa, Cannella, 2021).

L'orizzonte per un nuovo modello di scuola trova nelle aree in cui sono situate le piccole scuole una occasione di responsabilizzazione della comunità

27. Commissione europea, EACEA, Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

28. Perla (2022), *Perché il Patto educativo di corresponsabilità "funziona" poco? Qualche risposta in una ricerca-formazione*, Rivista Lasalliana, pp. 227-334.



nel progetto educativo che poggia sull'idea di sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018). Le alleanze tra piccola scuola e territorio sono orientate a **rafforzare l'offerta formativa** (Mangione e Cannella, 2021) al fine di garantire il diritto allo studio tramite le tecnologie (remoteness), di **mettere la scuola al servizio della comunità** (community), di sperimentare forme di scuola aperta (openess); e di educare all'ambiente e cittadinanza (sustainability). La scuola viene intesa come **"social glue"**, come spazio per la partecipazione della comunità locale (Kearns et al., 2010); consolidamento dell'identità per promuovere azioni che rafforzino l'appartenenza a una comunità.

Quale sostenibilità per il Patto? Con il decreto dipartimentale Capo Dip. Istruzione, prot. 1710 del 20.11.2020 e con decreto dipartimentale n. 1725 del 23.11.2020 si è dato seguito a quanto previsto dal d.m. n. 39 del 26 giugno 2020 e quindi dal d.l. 104/2020, art. 32, assegnando ai singoli uffici regionali le risorse per il sostegno finanziario alla stipula dei patti educativi di comunità in particolare, tenendo conto del numero degli alunni e dei bisogni delle istituzioni scolastiche.

Una prima ricognizione portata avanti da Indire Piccole scuole tramite il dialogo con Uffici Scolastici Regionali ha fatto sin da subito comprendere che i Patti sono entrati a far parte degli strumenti amministrativi e organizzativi della scuola.

Il Patto educativo ha trovato modelli di attuazione molto diversi a seconda dei territori consentendo di **co-progettare l'offerta formativa** tramite la collaborazione con soggetti esperti del territorio, di ampliare il perimetro dello spazio scolastico costruendo una continuità tra edifici e gli spazi esterni della città che possono rappresentare ambienti didattici decentrati (teatri, biblioteche, archivi, musei, cinema, parchi). La mobilitazione del capitale sociale e culturale delle comunità ha permesso alla piccola scuola di **rispondere alle necessità** di "Inclusione e recupero degli apprendimenti", "Accoglienza di situazioni di disabilità e progettazione individualizzata", "Formazione di qualità e orientata allo sviluppo delle competenze di lettura" e di "valorizzazione del territorio e dell'educazione alla sostenibilità" (Mangione, Cannella e Chipa, in stampa 2022).

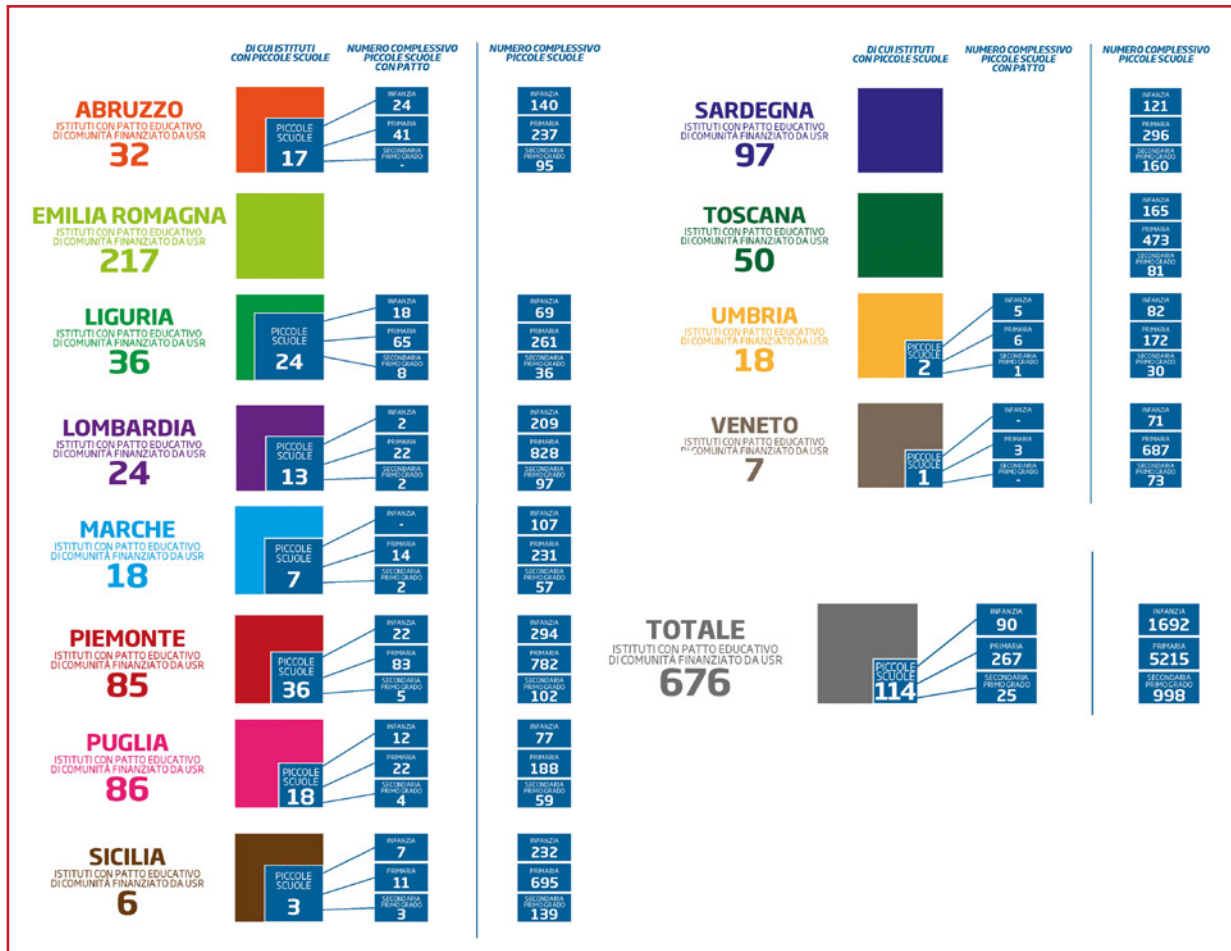


Figura 2 - Ricognizione nazionale sui Patti sostenuti dagliUSR e patto sulle piccole scuole. <https://piccolescuole.indire.it/>

I PCTO nella scuola del secondo ciclo: apprendere dal transfer scuola/lavoro e scuola/territorio

Nella scuola italiana del secondo ciclo superiore un importante punto di innesco delle strategie di cooperazione degli attori della comunità educante e del rapporto con i contesti organizzativi esterni è sancito in modo obbligatorio in tutti gli indirizzi scolastici già dalla legge 107/2015 come Alternanza Scuola-Lavoro, poi riformulato nei termini dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) (l. 145/2018).

Anche nel rapporto scuola/lavoro, esistono due modi di configurare le politiche educative (Aiello 2019b): nel primo (oggi superato dai curricula della scuola del secondo ciclo), la scuola forma «**capitale umano**» e ha una **funzione adattiva alle domande provenienti dall'economia**. In tal caso si punta sulle «skills», cioè sulla parte procedurale della competenza, che può degenerare nell'addestramento. In un secondo senso, **la scuola forma soggetti in grado di trasformare la realtà della società in cui vivono**, in modo da produrre un futuro di qualità per tutti. In tal caso la scuola deve formare le alte competenze richieste dalla società della conoscenza e dai *megatrend* globali (come Antropocene, Disuguaglianze, Digitalizzazione...) (cfr. Guasti, 2013, pp. 36-43).

Le leggi 107/2015 e 145/2018 hanno introdotto, infatti, con riferimento all'Alternanza Scuola-Lavoro, prima, e ai nuovi Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, poi, delle specificità rispetto a forme precedenti di tirocinio formativo che sollecitano un **cambiamento culturale** per valorizzare il Work-Based Learning come agente della formazione delle competenze superiori della persona e non solo del lavoratore.

L'accento sulle didattiche attive e laboratoriali e, tra queste, l'apprendimento basato sul progetto, è presente in **molte indicazioni di metodo sviluppate in coerenza con i quadri di riferimento di Educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile** sia a livello internazionale (Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud, 1997; UNESCO, 2015 e 2017; OECD, Asia Society, 2018) che nazionale con la Strategia italiana²⁹.

Didattiche attive, didattiche laboratoriali e Work-Based Learning (WBL, comprensivo dell'apprendimento in un contesto lavorativo reale) fanno leva in diverso modo sull'*esperienza* ai fini dell'apprendimento delle competenze di cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, ma il valore specifico del Work-Based Learning sta nella relazione con l'ambiente organizzativo del lavoro.

Il dibattito ufficiale sull'educazione alle competenze di cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, pur sottolineando l'importanza delle didattiche attive per l'apprendimento e contenendo indicazioni specifiche dirette alla scuola secondaria del secondo ciclo, **non riserva un autentico spazio analitico né al Work-based Learning né alla modalità particolare dell'alternanza** il cui valore formativo potrebbe essere invece caratterizzato almeno nelle tre direzioni di seguito delineate (Aiello, 2019a).

Un primo contributo che il WBL (comprensivo del *Work-Place Learning*) può dare per l'Educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile è di tipo orientante. La pratica lavorativa, in combinazione con il contatto con i contesti del lavoro, può fondersi con l'orientamento e fornire alle persone strumenti **per pensare al domani** riflettendo circa quale percorso formativo intraprendere e quale contributo, anche lavorativo, indirizzare al raggiungimento, entro il 2030, di almeno alcuni dei 17 Obiettivi che la stessa Organizzazione delle Nazioni Unite ha proposto al mondo intero (Soresi *et al.*, 2018). Gli studenti potrebbero essere sollecitati a osservare le realtà del lavoro che **sperimentano in termini di sostenibilità o a porsi nuove domande sui bisogni espressi dalle persone** che lavorano in un certo settore, su come alcune realtà organizzative sono cambiate nel tempo. Gli studenti potrebbero anche definire le loro scelte professionali per cambiare un certo ambito o dimensione o realtà organizzativa del lavoro nel senso della sostenibilità.

Un secondo contributo specifico che il WBL può dare allo sviluppo delle competenze di ECG e ESS deriva dalle componenti di realtà sopra evidenziate. L'esperienza alla base dell'apprendimento è trasformata dalla **interazione tra due sistemi di attività (la scuola e il lavoro)** radicati in diversi processi sociali, culturali e storici da cui possono derivare opportunità interessanti per sviluppare componenti di creatività e pensiero critico, autoconsapevolezza e competenza strategica, orientamento all'obiettivo, attitudini come l'empatia, la perseveranza, la flessibilità, l'apertura al cambiamento, la capacità di accogliere le prospettive degli altri e di porsi nuove domande.

Un terzo possibile contributo del WBL allo sviluppo di competenze di cittadinanza globale e di sostenibilità consiste nel fatto che l'esperienza organizzativa del lavoro nel cui mondo contemporaneo si può attingere punta sulla **capacità di creazione e gestione di connessioni più che di prodotti**. Non si arresta alla compresenza nei contesti locali del lavoro, ma accoglie l'apertura all'ecosistema di innovazione, il lavoro dislocato e *networked*, l'ibridazione con partner di co-

29. *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*: <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>.



noscenza basati sul digitale, sull'intelligenza collettiva e connettiva. Ne derivano straordinarie opportunità per lo **sviluppo delle nuove competenze di base**, per la capacità di investigare il mondo raccogliendo e gestendo una pluralità di dati e informazioni di diverse fonti, per la capacità di comunicare idee e di esercitare influenza attraverso diversi media a diversi tipi di audience (OECD, Asia Society, 2018), per l'attitudine alla cooperazione e allo scambio di punti di vista tra soggetti e contesti dislocati, per la competenza di pensiero sistemico, la competenza di previsione, il *problem posing* e il *problem solving* integrato.

Il Piano Triennale per l'Offerta Formativa (PTOF) per valorizzare l'identità della scuola

Quali sono i processi didattici e organizzativi che la scuola può e deve mettere in atto per realizzare gli obiettivi del Target 4.7? Se da un lato l'esperienza della pandemia ha fatto emergere alcune importanti fragilità del sistema scolastico, dall'altro si sono sperimentate **nuove forme organizzative di straordinario valore** di cui tener conto per il futuro. **La perdita di apprendimenti (*learning loss*)** (Pier et al., 2021), **causata durante la pandemia prima dalla prolungata chiusura delle scuole in presenza e successivamente da molti mesi di scuola "a singhiozzo"**, ha riguardato **tutti gli studenti, ma con ogni probabilità - come suggeriscono anche i dati Invalsi 2021 - non in modo uniforme. Ha, infatti, danneggiato in misura maggiore gli studenti già più vulnerabili prima della pandemia, differenziando ulteriormente le situazioni di partenza e, in definitiva, portando a un'accentuazione delle disuguaglianze.** Per contro **l'emergenza pandemica ha richiesto uno sforzo enorme da parte di tutto il personale della scuola**, che si è messo al lavoro cercando soluzioni a un problema sconosciuto e inaspettato, in una situazione incerta e complessivamente debole dal punto di vista sociale, politico e sanitario.

D'altra parte è necessario prendere atto che le categorie già indicate dal "*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*" della Commissione europea del 2000 e dalle *Le linee guida del CEDEFOP* (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) del 2009 che delineavano i confini tra apprendimento formale, informale e nonformale sembrano ora sempre più sfumate. In questo contesto è necessario che **la scuola**, intesa come comunità, in atteggiamento di apertura e di apprendimento verso l'esterno, **assuma la globalizzazione come paradigma** capace di fornire supporto all'istruzione (Biesta, 2013; Frodeman

et al., 2017; Thomassen & Stentoft, 2020) e **diventi laboratorio vivo dei sistemi educativi**, recuperando la sua funzione sociale (Baldacci, 2019) e **riportando al centro gli allievi**, fornendo loro gli strumenti necessari per la partecipazione e la cittadinanza attiva. Tutto questo è possibile solo se ogni singolo attore appartenente alla comunità scolastica aderisce a un progetto comune: nel percorrere strade parallele e secondo i propri ruoli il dirigente scolastico, i docenti e gli studenti dovranno condividere **responsabilità con atteggiamento costruttivo** rispetto alle decisioni da prendere, mettendo a fattor comune strumenti di dialogo per affrontare le criticità che via via emergono. Ciò significa operare nell'ambito dell'autonomia scolastica (d.P.R. 275/99) facendone un uso funzionale, all'interno del quale **ciascuna scuola rafforza la propria soggettività** (Cerini, 2014) e legittimamente decide e prende direzioni verso le quali tendere. Tale uso trova la sua espressione nell'elaborazione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) documento principale dell'istituzione scolastica dove vengono esplicitate le scelte educative, la progettazione del curriculum, l'ampliamento dell'offerta formativa extracurricolare, nonché le scelte strategiche per il miglioramento.

Il PTOF, ispirato dall'atto di indirizzo del dirigente scolastico, è il documento che attualmente abbiamo a disposizione per rispondere alle esigenze della comunità educante, poiché può essere usato sia come **strumento per una costruzione proattiva e partecipata** di tutti i componenti della scuola, ma anche come **guida operativa e concreta**. In apertura il documento presenta la *vision*, che indica il percorso verso il quale avanzare sulla base dell'interpretazione del contesto entro il quale la scuola opera, che trova nella *mission* l'esplicitazione concreta delle azioni da svolgere. Ad animare il PTOF, come documento vivo e non solo come semplice adempimento burocratico, oltre al dirigente scolastico, è il docente che nel suo percorso professionale, oltre alle competenze didattiche, cura quelle **organizzative**, al fine di acquisire quella **necessaria ottica di sistema** che racchiude al tempo stesso la cura della relazione insegnamento/apprendimento con gli studenti e la dimensione sistemica, che prevede il raccordo collegiale e la progettazione del curriculum. La pianificazione del miglioramento implica una **visione strategica delle azioni** e può avvenire soltanto se si ha una comprensione complessiva del contesto e una consapevolezza dei processi organizzativi da attivare. Il PTOF, inoltre, nella sua parte finale, comprende un altro e importante passaggio: **la rendicontazione sociale** che attraverso un bilancio che la scuola svolge rispetto ai processi attivati e dei

risultati perseguiti, restituisce alla comunità quanto svolto. Tale fase corrisponde alla fase conclusiva del percorso triennale ma rappresenta anche un nuovo punto di partenza dal quale ripartire.

Dal Bilancio alla rendicontazione sociale

Il miglioramento scolastico (*school improvement*) e l'efficacia scolastica (*school effectiveness*) (Creemers 1994; Scheerens 2019; Stringfield e Slavin 1992; Reynolds et al. 2002), implicano questioni cruciali per l'evoluzione dei sistemi formativi, come la capacità di rispondere ai cambiamenti sociali, di fronteggiare le sfide dell'innovazione, di garantire l'inclusione e di operare in un contesto internazionale globalizzato e interconnesso. L'obiettivo del miglioramento deve rispondere alla **necessità di promuovere una scuola il cui fine ultimo è quello di arricchire l'esperienza di apprendimento di tutti gli studenti** e garantire la qualità e l'equità degli esiti di ciascuno prendendo in considerazione aspetti non solo cognitivi ma anche sociali ed emotivi. **Le istituzioni scolastiche sono "sistemi aperti" sensibili** alle caratteristiche del contesto in cui sono inserite e operano con riferimento anche alle condizioni sociali, politiche ed economiche. Si pongono in relazione con la comunità di appartenenza, in un continuo dialogo con l'ambiente esterno per monitorare e rispondere alle attese, alle istanze e cogliere le opportunità che offre.

È inoltre sempre più chiaro il fatto che la scuola possa sostenere il capitale professionale anche attraverso la **creazione di partnership strategiche** e reti che coinvolgano i vari livelli interni ed esterni dell'organizzazione.

Sempre più un momento significativo per le scuole diventa quello della **Rendicontazione sociale** (da ora in avanti Rs), previsto dal d.P.R. 80/2013 e poi armonizzato con le note successive in coerenza con l'introduzione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) nel 2015³⁰. La Rs è lo strumento attraverso il quale la scuola rende conto ai propri *stakeholder*³¹ in

maniera responsabile e trasparente dei risultati conseguiti alla luce delle scelte educative, delle attività realizzate e delle risorse utilizzate in coerenza con la *mission*, la visione di sviluppo e i valori di fondo. La rendicontazione si pone come una **metodologia finalizzata alla comprensione della coerenza** o degli eventuali scostamenti tra il programmato, l'agito, le risorse allocate, gli interventi realizzati, i risultati ottenuti e gli effetti, attraverso la realizzazione di una catena di senso (Rogate, Tarquini, 2004).

La Rs ha una doppia valenza: relazionale e strategico-gestionale:

- *relazionale*, con la finalità di una maggiore trasparenza verso l'esterno, di migliorare le relazioni tra l'amministrazione e i propri *stakeholder*, di rafforzare il rapporto di fiducia con questi, aumentando così il senso di appartenenza e incentivando la loro partecipazione. Il tema dello *stakeholder engagement*³² è oggetto di riflessione da parte di molte scuole in quanto contribuisce a creare le condizioni reputazionali anche rispetto a richieste di fondi che rappresentano una risorsa importante per lo sviluppo della scuola (*metafora della finestra aperta*);
- *strategico-gestionale*: in quanto l'esigenza di rendere conto in modo completo, ordinato e strutturato della propria attività incrementa da una parte la capacità dell'amministrazione di programmare, monitorare e valutare la performance complessiva, dall'altra favorisce una comprensione più consapevole delle scelte compiute e delle attività realizzate (*metafora dello specchio*)³³.

In particolare, i risultati e le scelte educative e organizzative sono interpretati rispetto alle **specifiche condizioni del contesto socio economico e culturale della scuola**. Si dovrebbe mettere in evidenza quanto quel contesto e quelle risorse abbiano condizionato le scelte effettuate e favorito/ostacolato i risultati, sia degli esiti degli studenti (intesi come risultati scolastici; risultati nelle prove standardizzate nazionali; competenze chiave europee; risultati a distanza legati al Rapporto di Autovalutazione), sia in riferimento alla progettualità della scuola.

30. La Rendicontazione sociale, prevista inizialmente per l'a.s. 2016/2017, con l'introduzione del PTOF (L.107/2015), viene posticipata allo scadere del triennio di vigenza del PTOF, ovvero nell'anno scolastico 2018/2019. L'armonizzazione del procedimento di valutazione con il periodo di riferimento del PTOF implica l'estensione dei tempi di realizzazione del PdM all'intero anno scolastico 2018/2019 e la ridefinizione del RAV nell'anno scolastico 2016/2017. Nota MIUR n. 2184 del 24 Febbraio 2017 e Nota MIUR n. 10701 del 22 Maggio 2019.

31. Lo stakeholder è un soggetto portatore di interesse della comunità; viene inteso nel senso di una persona, una organizzazione o un gruppo di persone, che detiene un titolo in qualità del quale una determinata organizzazione deve tenere nei suoi confronti un atteggiamento di responsabilità, inteso nel senso di dare conto (*accountability*).

32. *Stakeholder engagement*: si intende il processo sistematico di dialogo e coinvolgimento dei principali interlocutori sociali dell'organizzazione, nella formulazione di politiche o strategie. Entrambe le definizioni delle note 2 e 3 sono tratte da "Glossario Marketing".

33. Le due metafore sono riprese dall'intervento a cura di M. Pezzini "Verifica e Valutazione del sistema scuola. Autoanalisi di istituto scuole della rete Faro.



In seguito all'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica (L. 92/2019 e Decreto n.035 del 20/06/2020), all'interno della sezione "Verifica, monitoraggio e rendicontazione sociale" del PTOF è stato previsto uno spazio dedicato, con lo scopo di mettere in evidenza quali aspetti di questa disciplina possano essere rendicontati, nelle diverse dimensioni quali le scelte strategiche; il curriculum di istituto; la valutazione degli apprendimenti; la formazione dei docenti; i rapporti con le famiglie e il territorio; il modello organizzativo, con l'introduzione nell'organigramma e nel funzionigramma della scuola della nuova figura del coordinatore dell'educazione civica.

In particolare, dalla norma risulta significativo il riferimento al **nucleo concettuale relativo** a "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio", i cui risultati possono essere articolati in coerenza con i 17 Obiettivi dell'Agenda 2030.

La Rs, dunque, pur inserendosi al termine di un ciclo triennale di progettazione, non si configura solamente come momento di verifica e di bilancio dei risultati raggiunti, ma anche come **momento di riflessione per orientare le scelte future** e definire con maggiore consapevolezza le priorità strategiche del triennio successivo. In conclusione, questo strumento può essere un **valido supporto per perseguire il Target 4.7** e definire i criteri di una scuola sostenibile e globale, misurandone i progressi e creando una condivisione di valori e pratiche a livello italiano e internazionale.

Il Target 4.7 nei curricoli

Come illustrato nella Parte I, la misura di quanto il Target 4.7 sia incluso nei curricoli del nostro Paese, passa per i seguenti indicatori:

- quali temi³⁴ ECG e ESS sono insegnati come parte del curriculum;
- in quali materie o campi di studio ECG e ESS sono insegnati nell'istruzione primaria e secondaria;
- quali approcci vengono utilizzati per insegnare ECG e ESS nell'istruzione primaria e secondaria (come materie separate, cross-curricolari, integrate, con approccio sistemico a livello scuola);
- in che misura pertanto l'ECG e l'ESS sono integrate nei curricoli del proprio Paese.

Secondo il Rapporto Eurydice, l'**approccio ai temi di educazione alla cittadinanza**³⁵ nei vari Paesi europei si è distinto per **tre orientamenti di fondo**, eventualmente anche coesistenti (Eurydice, 2018): 1) come **specializzazione** o come materia a sé stante in capo a un docente specializzato; 2) come **integrazione** in una materia o area più vasta; 3) come **obiettivo cross-curricolare** che implica che tutti gli insegnanti debbano condividere la responsabilità di toccare questi temi.

Fino alla reintroduzione dell'insegnamento dell'educazione civica con la legge 92/2019, anche l'Italia figurava tra i Paesi che prevedeva per questi temi un approccio al contempo cross-curricolare (in capo a tutti i docenti) e integrato in altre materie o aree di apprendimento (comunque affrontato nei curricoli di diverse discipline). Il cambiamento introdotto dalla legge 92/2019 porta anche l'Italia a **ricepire i temi dell'ESS e ECG anche come materia a sé stante**, pur con la singolarità della contitolarità e della responsabilità condivisa tra tutti i docenti di tutte le aree disciplinari.

In questa accezione l'Italia, andando ad affiancarsi agli altri Paesi europei che adottano tutti e tre gli approcci - cross-curricolare, integrato e materia obbligatoria a sé stante, **assume una configurazione in grado di abilitare molteplici forme di educazione civica** declinabili in base ai traguardi e agli obiettivi di apprendimento, introducendo una flessibilità di progettazione per questo insegnamento di cui le scuole possono approfittare.

Il d.m. 25 del 2020 precisa i traguardi di competenza del primo e del secondo ciclo di istruzione per l'insegnamento dell'educazione civica andando così a gettare le basi per la definizione di un *Curricolo previsto* nel quale vengono esplicitamente inclusi molti tra i macro-temi relativi all'indicatore del Target 4.7 come riassunti nella tabella seguente.

34. Come illustrato nella Parte I, sezione indicatori, i macro-temi di riferimento per gli indicatori sono: diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere, diritti umani, pace e non violenza, cambiamento climatico, sostenibilità ambientale, sopravvivenza e benessere umano, consumo e produzione sostenibili.

35. Nel rapporto Eurydice (2018), il termine "educazione alla cittadinanza" si riferisce non soltanto dell'insegnamento e dell'apprendimento di questioni relative alla cittadinanza in classe, ma anche di esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte in ambito scolastico e nella società nel suo complesso, volte a preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini delle democrazie in cui vivono. In senso ampio quindi essa comprende i temi ascrivibili all'Educazione alla Cittadinanza Globale e allo Sviluppo Sostenibile.

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

Curriculum previsto

INDICATORI	ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA		
	Temi	Traguardi I ciclo (d.m. 35/2020)	Traguardi II ciclo (d.m. 35/2020)
Quali temi ECG e ESS sono insegnati come parte del curriculum	Diversità culturale e tolleranza	Principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità pilastri della convivenza civile e costruzione di un futuro equo e sostenibile Rispetto verso gli altri	Il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e sociale Scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerenti con l'Agenda 2030
	Uguaglianza di genere	Non esplicitato	L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile
	Diritti umani, pace e non violenza	Rispetto verso gli altri	Il valore e le regole della vita democratica Elementi fondamentali del diritto che regolano la vita democratica La tutela della sicurezza delle persone in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo Scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerenti con l'Agenda 2030
	Cambiamento climatico	Le fonti energetiche, utilizzo critico e razionale	L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile
	Sostenibilità ambientale	Prendersi cura dell'ambiente, rispetto verso l'ambiente e la natura	Rispetto, cura, conservazione, miglioramento dell'ambiente La tutela della sicurezza dell'ambiente in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile Lo sviluppo eco-sostenibile
	Sopravvivenza e benessere umano	Prendersi cura di sé e della comunità	La complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici Il benessere fisico, psicologico, morale e sociale Elementi formativi di base in primo intervento e protezione civile Il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni
	Consumo e produzione sostenibili	Effetti del degrado e dell'incuria, classificazione dei rifiuti e attività di riciclaggio	L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile
In quali materie o campi di studio ECG e ESS sono insegnati nell'istruzione primaria e secondaria	Educazione civica (legge 92/2019) I macro-temi dell'ECG ed ESS possono anche essere integrati in specifiche discipline sia in ambito umanistico che scientifico secondo i vari cicli e specifici indirizzi di studio		
Gli approcci utilizzati per insegnare ECG e ESS nell'istruzione primaria e secondaria	Per l'insegnamento dell'educazione civica, l'approccio è al contempo integrato , cross-curricolare e come materia separata ma può essere declinato anche con approccio sistemico a livello scuola (nel caso, a esempio, di specifici progetti) In altri insegnamenti, invece, l'approccio è di tipo integrato nei curricula di altre discipline (es. scienze, geostoria, ecc.)		
In che misura dunque l'ECG e l'ESS sono integrate nei curricula proprio Paese	La legge 92/2019 ha introdotto formalmente nei curricula del nostro Paese molti dei macro-temi previsti per l'indicatore del target 4.7. Si registra, tuttavia, che, pur essendo in qualche modo presenti sullo sfondo, rimangono non sufficientemente centrali ed esplicitati i temi relativi all' uguaglianza di genere e al cambiamento climatico Pur essendo l' educazione civica una materia a sé stante, per la configurazione organizzativa che essa presenta, la sua attuazione nei curricula può essere sia integrata (attraverso specifiche discipline che già prevedono la trattazione di questi temi), che cross-curricolare (come è nella natura originaria di questo insegnamento) che, anche sistemica alla scuola (come nel caso di esperienze di progettualità svolte specifiche). Manca a oggi un monitoraggio nazionale, anche parziale, che consenta di apprezzare le modalità e le ricadute di questo insegnamento a due anni dalla sua introduzione		



Traguardi di competenza educazione civica e SDGs: esercizio di mappatura

I traguardi di competenza per il primo e il secondo ciclo di istruzione presenti nelle linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Allegato d.m. 35/2020) abbracciano tutti gli ambiti dello sviluppo sostenibile: ambientale, sociale ed economico.

A titolo di esempio, e come invito ad approfondire, si commenta a seguire un estratto dai traguardi di competenza per il primo ciclo³⁶. Il testo in corsivo è tratto dalle linee guida, mentre gli inserti tra parentesi quadre sottolineano i possibili riferimenti all'Agenda 2030 e agli Obiettivi di sviluppo sostenibile.

L'alunno, al termine del primo ciclo, comprende i concetti del prendersi cura di sé [Goal 3: Salute e benessere],



della comunità [Goal 1: Sconfiggere la povertà; Goal 2: Sconfiggere la fame; Goal 11: Città e comunità sostenibili],



dell'ambiente [Goal 6: Acqua pulita e servizi igienico-sanitari, Goal 13: Lotta contro il cambiamento climatico, Goal 14: Vita sott'acqua e Goal 15: Vita sulla terra].



È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità [Goal 5: Parità di genere e Goal 10: Ridurre le disuguaglianze]



sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile [valori di riferimento dell'Agenda 2030: Pace, Persone, Pianeta, Prosperità e Partnership]. Comprende il concetto di Stato, Regione, Città Metropolitana, Comune e Municipi e riconosce i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi di libertà sanciti dalla Costituzione italiana e dalle Carte internazionali [tra cui l'Agenda 2030], e in particolare conosce la Dichiarazione universale dei diritti umani, i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica italiana e gli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo [Goal 16: Pace, Giustizia e Istituzioni solide].



Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile [principi di giustizia intra- e inter-generazionale], rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali [Goal 6: Acqua pulita e servizi igienico sanitari, Goal 13: Lotta contro il cambiamento climatico, Goal 14: Vita sott'acqua e Goal 15: Vita sulla terra].



Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria [Goal 6: Acqua pulita e servizi igienico sanitari, Goal 13: Lotta contro il cambiamento climatico, Goal 14: Vita sott'acqua e Goal 15: Vita sulla terra].



Sa riconoscere le fonti energetiche e promuove un atteggiamento critico e razionale nel loro utilizzo [Goal 7: Energia pulita e accessibile] e sa classificare i rifiuti, sviluppandone l'attività di riciclaggio [Goal 12: Consumo e produzione responsabile].



36. d.m. 35/2020, allegato B "Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (d.m. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

Curricolo realizzato

La mancanza di un **monitoraggio** che a due anni dall'introduzione dell'insegnamento di educazione civica dia conto di quanto effettivamente realizzato rispetto a quanto definito dalla norma impedisce di dare conto del curricolo in questa accezione.

I dati più recenti in merito alle competenze di cittadinanza per il nostro Paese risalgono al 2018, quindi prima della legge 92/2019, e sono riferiti all'indagine PISA Global Competencies condotta da OCSE³⁷.

L'Italia non ha partecipato all'indagine PISA Global Competence per quanto riguarda le prove cognitive che avrebbero consentito di **mappare le competenze dei quindicenni italiani** riguardo agli ambiti definiti nel Global Competence Framework. Tuttavia, **i questionari di contesto dell'indagine PISA 2018 forniscono importanti elementi di conoscenza** che potremmo ascrivere all'ambito del *curricolo realizzato* in tema di questioni di portata globale (*global issues*³⁸) come percepito dagli studenti del nostro Paese. La restituzione degli esiti per l'Italia³⁹ mostra **un profilo degli studenti italiani sistematicamente sotto la media OCSE** nella percezione di auto-efficacia riguardo le questioni globali come: discutere le conseguenze dello sviluppo economico sull'ambiente, spiegare come mai alcuni Paesi soffrono maggiormente di cambiamento climatico rispetto ad altri, spiegare come incidono le emissioni di CO2 sul cambiamento climatico globale; ma anche sotto la media OCSE riguardo l'accordo con l'affermazione "prendermi cura dell'ambiente globale è importante per me" e "ritengo che il mio comportamento possa incidere su persone in altri Paesi" e addirittura al penultimo posto tra i Paesi partecipanti per quanto riguarda l'interesse degli studenti a conoscere altre culture.

37. OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

38. Le questioni globali esplicitate nell'indagine PISA 2018: cambiamento climatico e riscaldamento globale, uguaglianza tra uomini e donne in diverse parti del mondo, conflitti internazionali, cause di povertà, migrazioni, fame o malnutrizione in diverse parti del mondo, salute globale (es. pandemie).

39. Andreas Schleicher direttore dipartimento Education OCSE - Parigi. Convegno DiSAL 2021. *Educazione e sostenibilità. Dirigere per innovare*. Programma [<https://www.disal.it/objects/Pagina.asp?ID=31802>]. Video integrale della sessione [<https://www.youtube.com/watch?v=uNjOo9vN9dl>].



L'Italia nell'OCSE PISA 2018 Global Competence

Tra i dati più allarmanti tratti dall'indagine PISA Global Competence del 2018, vi è la rivelazione del senso di impotenza che gli studenti europei così come tutti quelli dei paesi OCSE percepiscono riguardo ai problemi globali (Figura 1). La mancanza di fiducia nelle proprie azioni da parte delle giovani generazioni è il vero primo grande ostacolo al superamento dei grandi problemi che affliggono l'umanità.

Analogamente alla media europea, tocca quasi il 50% la quota degli studenti che pensa che il proprio comportamento non possa avere impatto sulle persone di altri paesi, mentre si attesta sul 40% la quota di coloro che percepiscono di non poter fare nulla per i problemi del mondo tra gli studenti italiani e al 47% nel contesto europeo.

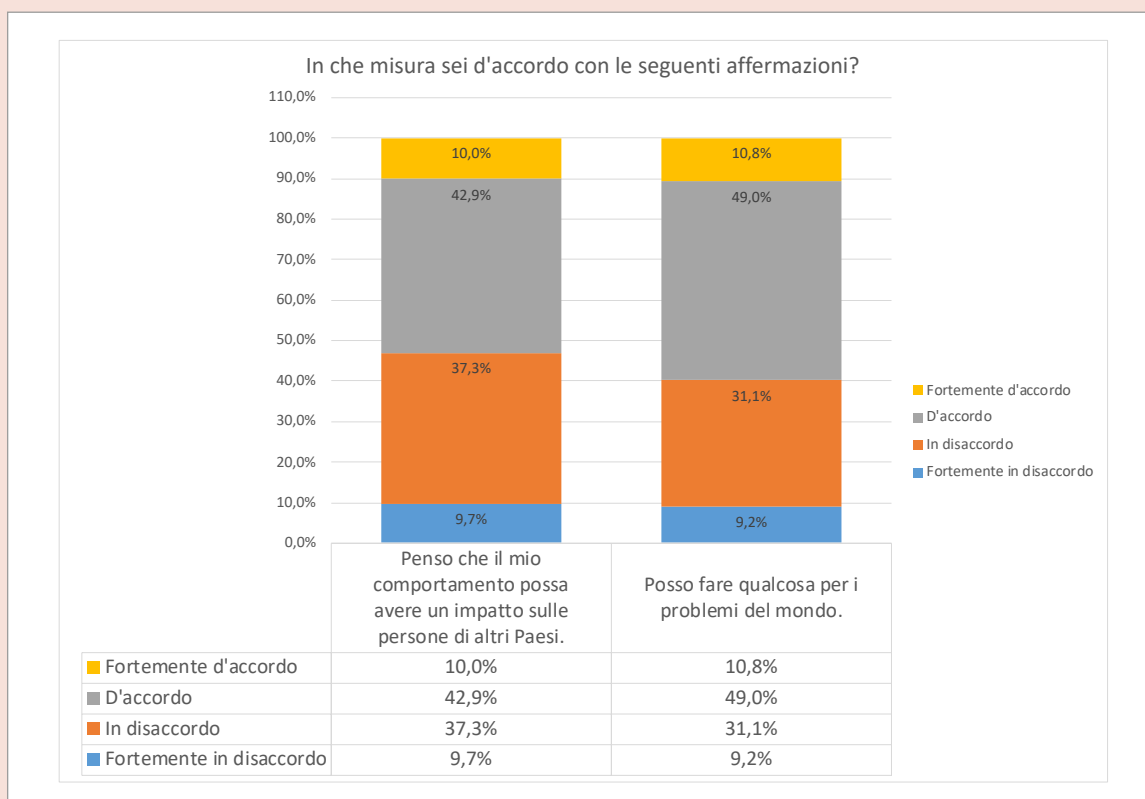


Figura 1 - Risposta degli studenti italiani alla domanda "In che misura sei d'accordo con le seguenti affermazioni?" tratta dal Questionario Studenti PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.

Anche riguardo ai temi interculturali, è superiore di 6-10 punti percentuali rispetto alla media europea e si attesta intorno al 25% la quota degli studenti italiani che non è interessata ad apprendere come le persone vivono in altri paesi, come le persone di altre culture vedono il mondo e a scoprire tradizioni di altre culture. Tale percentuale sale al 45% per gli studenti che non sono interessati a sapere di più riguardo alle diverse religioni del mondo contro il 33% degli studenti europei.

L'altra faccia della medaglia del senso di impotenza degli studenti riguardo ai problemi globali, è data dal loro impegno diretto nelle azioni attraverso cui possono essere affrontati (Figura2). Ancora una volta, se azioni volte a restare informati sono relativamente comuni (coinvolgono il 44% circa degli studenti italiani contro il 47,5% degli studenti europei) e azioni a basso impegno raccolgono la maggior parte delle adesioni (63% circa dichiara di agire per il risparmio di energia a casa contro circa il 70% della media europea), un attivismo più spinto non caratterizza certamente gli studenti italiani: solo uno studente su quattro (contro uno su tre della media europea) partecipa ad attività a favore della tutela dell'ambiente, uno su cinque circa (contro uno su quattro della media europea) ad attività che promuovono l'uguaglianza tra i generi e firma petizioni ambientali e sociali online o boicotta prodotti ed aziende per motivi politici, etici o ambientali.

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

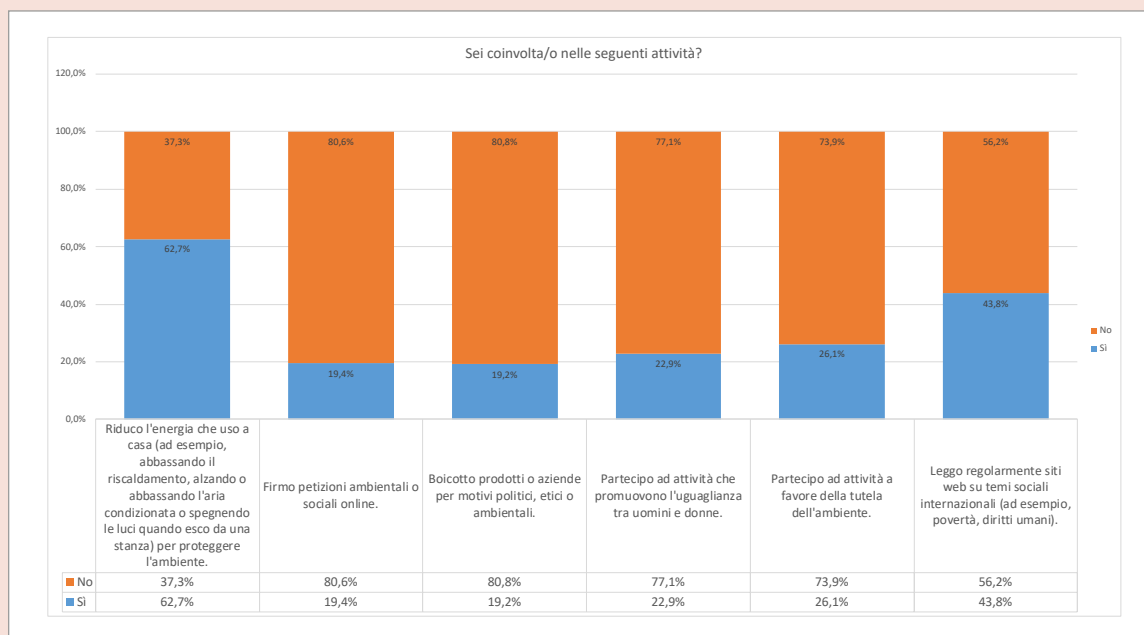


Figura2 - Risposta degli studenti italiani alla domanda "Sei coinvolta/o nelle seguenti attività?" tratta dal Questionario Studenti PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.

In linea con gli altri paesi europei, gli studenti italiani nell'indagine OCSE PISA del 2018 evidenziano mancanze nella conoscenza, anche superficiale, di fenomeni globali, in particolare dei conflitti internazionali e della salute globale, che risultavano non noti a circa uno studente su tre (Figura 3). Anche se verosimilmente la pandemia scoppiata nel 2019 ha cambiato questo dato, rimane nondimeno grave la carenza dei nostri studenti anche riguardo ad altri fenomeni, quali il cambiamento climatico, la fame o malnutrizione in diverse parti del mondo, l'uguaglianza tra uomini e donne in diverse parti del mondo, dove la percentuale di studenti che non sa o ne ha solo sentito parlare ma non saprebbe spiegare, tocca circa il 20%. È altresì positivo che circa la metà o più degli studenti nel nostro paese, sa comunque qualcosa dei temi in esame e potrebbe spiegare il problema in generale. I temi in cui gli studenti si sentono maggiormente familiari sono l'uguaglianza tra uomini e donne in diverse parti del mondo, i fenomeni migratori e il cambiamento climatico e riscaldamento globale, quest'ultimo verosimilmente rafforzato anche grazie all'insegnamento di educazione civica, a partire dall'a.s. 20/21.

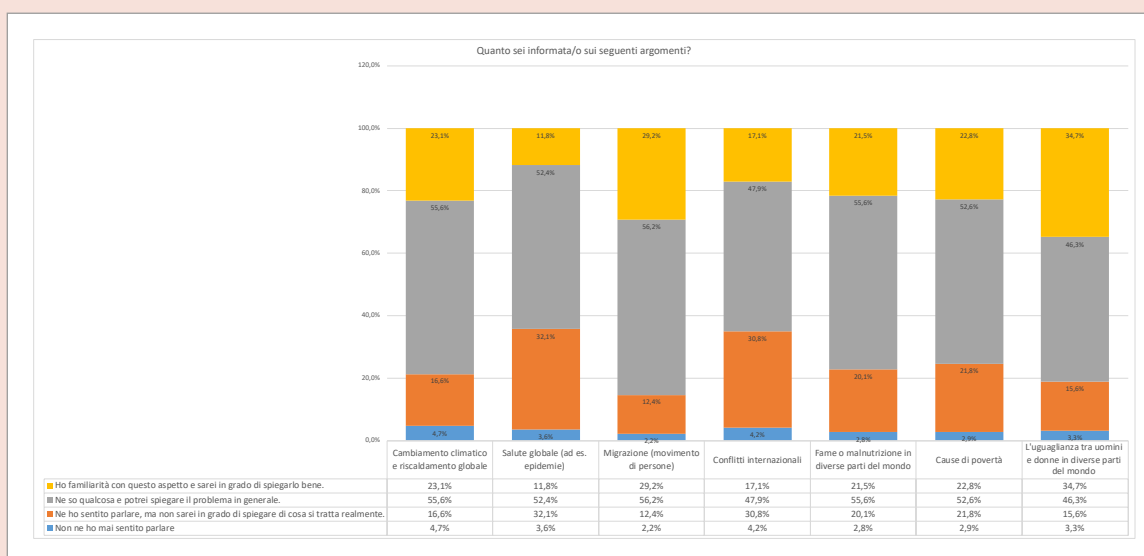


Figura 3 - Risposta degli studenti italiani alla domanda "Quanto sei informata/o sui seguenti argomenti?" tratta dal Questionario Studenti PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.



Come illustrato in Figura 4, circa il 50% degli studenti italiani nel PISA 2018 ha dichiarato che a scuola impara a conoscere l'interconnessione delle economie dei paesi e usa vari canali medialti per accedere a notizie durante le lezioni. Quasi il 60% degli studenti partecipa a discussioni in classe sugli eventi mondiali ed è invitato a dare la propria opinione su quello che accade, contro il 46% circa della media europea. Oltre il 60% impara a risolvere conflitti e oltre il 75% a scuola impara a conoscere culture diverse.

Meno frequente, ovvero per circa il 45% degli studenti, è la pratica di analizzare questioni globali insieme ai compagni in classe a piccoli gruppi, e per circa il 28% partecipare ad eventi a scuola che celebrano la diversità culturale (contro il 37% della media europea).

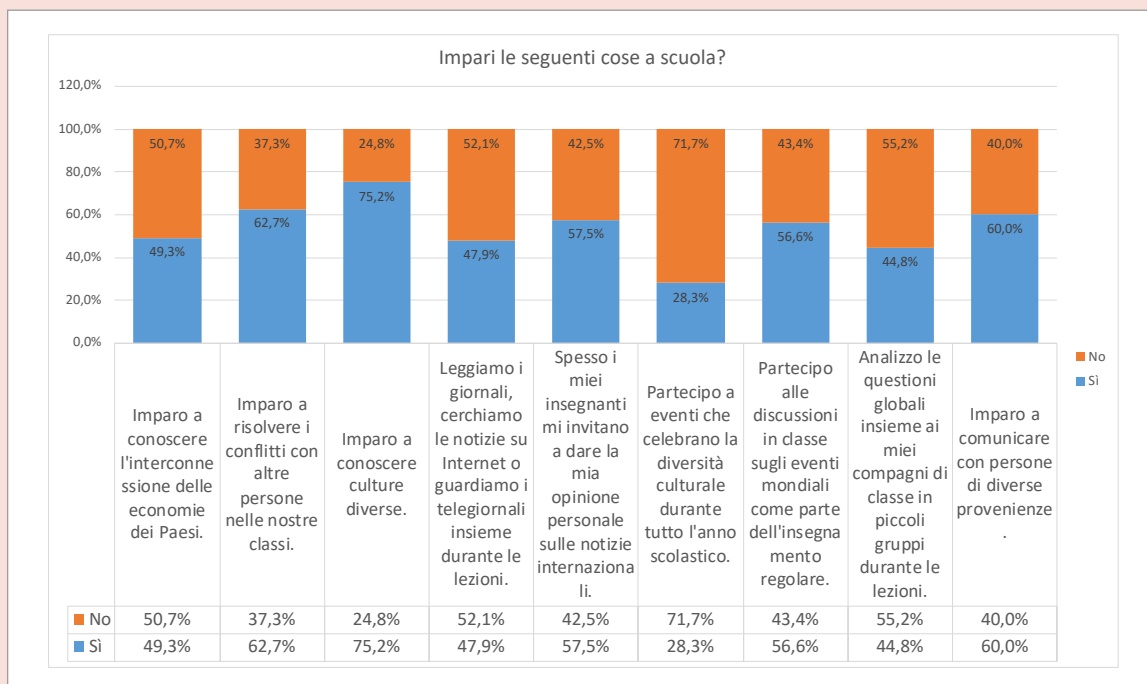


Figura 4 - Risposta degli studenti italiani alla domanda "Impari le seguenti cose a scuola?" tratta dal Questionario Studenti PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.

Gli studenti italiani di fronte a domande atte a verificare la facilità con cui riuscirebbero a spiegare o discutere fenomeni globali e le loro relazioni, si posizionano in modo molto simile alla media europea, per quanto attiene agli studenti che dichiarano "non potrei farlo" e "farei fatica a farlo da solo", mentre invece si posizionano sempre al di sotto della media europea di circa 2 punti percentuali in relazione alla quota di studenti che dichiara "potrei farlo facilmente", con l'eccezione delle due situazioni "stabilire una connessione tra i prezzi dei prodotti tessili e le condizioni di lavoro nei paesi di produzione", dove sono il 4% in più gli studenti che saprebbero farlo facilmente, e "discutere le diverse ragioni per cui le persone diventano rifugiate", dove la percentuale di differenza tra italiani ed europei diventa il 7,5% (Figura 5).

Nonostante la vicinanza alla media europea, non può non essere rilevato come preoccupante il dato che evidenzia come circa 2 studenti su 5 tra i quindicenni italiani, in generale non possano autonomamente spiegare o discutere relazioni tra fenomeni globali che riguardano la società, l'ambiente e l'economia.

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

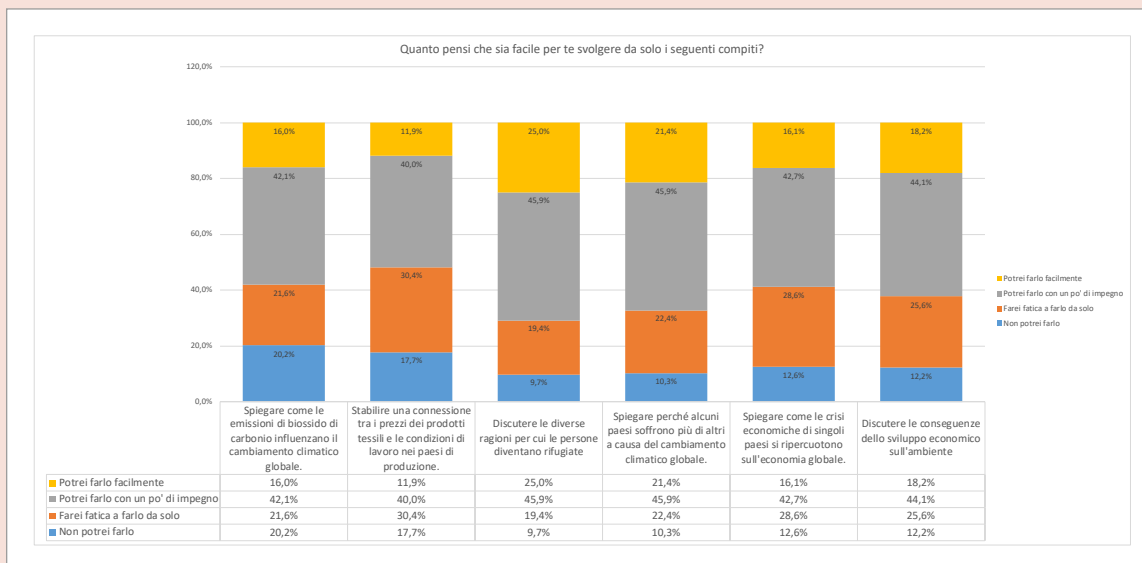


Figura 5 - Risposta degli studenti italiani alla domanda "Quanto pensi che sia facile per te svolgere da solo i seguenti compiti?" tratta dal Questionario Studenti PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.

Infine, durante l'indagine OCSE PISA Global Competence del 2018, una domanda rivolta ai dirigenti scolastici, rivela informazioni interessanti in merito alle pratiche dei docenti italiani rispetto ai temi dell'intercultura, temi espliciti tra gli otto temi riferiti agli indicatori per la misurazione del Target 4.7 (Figura 6).

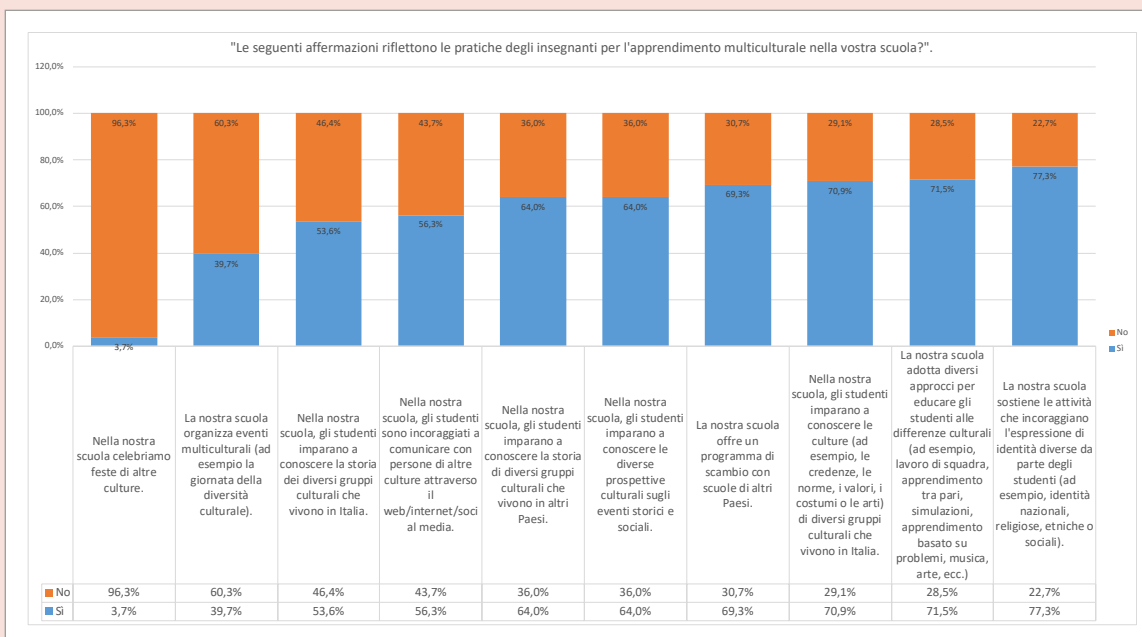


Figura 6 - Risposta dei Dirigenti Scolastici italiani alla domanda "Le seguenti affermazioni riflettono le pratiche degli insegnanti per l'apprendimento multiculturale nella vostra scuola?" tratta dal Questionario Scuola PISA Global Competence 2018. Fonte: elaborazione ASviS su base dati OCSE PISA 2018.

Emerge chiaramente, anche percezione dei Dirigenti Scolastici, come i temi relativi all'interculturalità nelle nostre scuole siano sempre molto più "insegnati" che "agiti". Celebrare feste di altre culture e organizzare eventi multiculturali sono infatti pratiche molto rare o rare nel nostro paese. Nel rimarcare anche i 10 punti percentuali che separano le due risposte "Nella nostra scuola gli studenti imparano a conoscere la storia dei diversi gruppi culturali che vivono in Italia" (53,6%) e "Nella nostra scuola, gli studenti imparano a conoscere la storia di diversi gruppi culturali che vivono in altri Paesi" (64%), troviamo nuovamente segni di una tendenza a fornire una conoscenza più facilmente impartita e distante e molto meno situata.



Curricolo raggiunto

Un importante strumento di analisi dei progressi compiuti dai singoli Paesi con riferimento al Target 4.7 è rappresentato dall'indagine ICCS - International Civic and Citizenship Education Study - condotta dall'IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement- e per l'Italia dall'Invalsi. L'indagine ha lo scopo di **identificare ed esaminare i modi in cui i giovani vengono preparati** per svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini in società democratiche. La terza edizione di questa ricerca internazionale è attualmente in essere, le precedenti si sono invece svolte nel 2009 e nel 2016.⁴⁰

Lo studio ICCS ha l'obiettivo specifico di monitorare le conoscenze e la **comprensione di concetti e problematiche nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza** da parte degli studenti, oltre che le loro opinioni, attitudini e comportamenti. In particolare nel 2022 saranno approfonditi alcuni aspetti chiave, come il grado di impegno e di dibattito su questi temi nelle scuole, la visione degli adolescenti, l'importanza dei social media nell'influenzare il loro impegno. **La ricerca rileva anche una serie di variabili di contesto** circa i contenuti e l'organizzazione dell'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, oltre alle esperienze dei docenti, alle pratiche didattiche, ai contesti ambientali, al clima scolastico, al contributo della famiglia e delle comunità locali. Il campione esaminato è composto dai ragazzi all'ottavo anno di scolarità, che hanno un'età media di circa 13 anni e mezzo. In Italia sono quindi coinvolti i ragazzi di terza media. Per identificare lo sviluppo delle competenze civiche, ICCS utilizza i seguenti strumenti:

- una prova cognitiva, della durata di 45 minuti, che punta a rilevare le conoscenze e le competenze in ambito di educazione alla cittadinanza degli studenti;
- un questionario per gli studenti sugli atteggiamenti e i comportamenti sia in ambito familiare che scolastico;
- un questionario per gli insegnanti - di tutte le discipline - riguardante il background formativo e le metodologie e le pratiche educative realmente utilizzate;
- un questionario scuola - compilato dal dirigente scolastico - che possa fornire un quadro del sistema scolastico italiano.

Per l'indagine viene utilizzato un disegno di campionamento a due stadi. Nel primo stadio la IEA seleziona casualmente le scuole sulla base dell'elenco generale fornito dall'Invalsi. Nel secondo, all'interno di ciascuna scuola campionata, sono estratte casualmente due classi. Partecipano all'indagine tutti gli studenti delle classi campionate.

Nel 2016, ultimi dati disponibili, il livello di conoscenze civiche degli studenti italiani si collocava in posizione intermedia fra i Paesi partecipanti all'indagine con un punteggio di 524 rispetto al 517 medio dell'indagine. **L'Italia è però ancora lontana dai livelli raggiunti dagli studenti dei Paesi scandinavi**, superiori a 560. Le differenze territoriali sono marcate, variando dal 546 del Nord est al 503 del Sud tirrenico; sono inoltre ampie, a vantaggio delle ragazze, le differenze di genere. Un aspetto interessante è che **nel 2016 gli studenti italiani vedevano con particolare preoccupazione** le minacce al futuro del mondo rappresentate dai fenomeni sociali come **povertà e disoccupazione, meno il cambiamento climatico**, segnalato solo dal 44% dei ragazzi rispetto al 55 medio.

Prevalgono nelle scuole italiane le attività volte a **sensibilizzare gli studenti sull'impatto ambientale** del consumo eccessivo di energia (59%), con un valore significativamente superiore della media ICCS (+11 punti percentuali), le attività di sensibilizzazione sull'impatto ambientale del consumo di acqua (54%, +8 punti percentuali rispetto alla media internazionale) e la raccolta differenziata dei rifiuti nella comunità locale (53%, +12 punti percentuali rispetto alla media ICCS). Significativamente al di sotto della media internazionale è invece la percentuale di insegnanti che riferisce di scrivere lettere alle redazioni di quotidiani o periodici (5%), di firmare petizioni (3%) o di postare interventi su social network, forum o blog (7%) a favore della tutela ambientale. Inferiore di 15 punti percentuali l'insieme degli insegnanti italiani che dichiara di aver svolto con i propri studenti di classe terza 184 interventi di pulizia all'esterno dell'edificio scolastico (20%)⁴¹.

40. Nel 2022 i Paesi partecipanti sono Bulgaria, Brasile, Cile, Taipei, Colombia, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Francia, Germania (Renania Settentrionale-Vestfalia e Schleswig-Holstein), Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Olanda, Norvegia, Polonia, Romania, Serbia, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia.

41. Si veda Indagine Invalsi (2021), IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza.

Il Target 4.7 nella formazione degli insegnanti

Con la **Dichiarazione di Incheon** sottoscritta nel maggio del 2015 durante il World Education Forum nella Repubblica di Corea, “ministri, capi e membri di delegazioni, capi di agenzie, funzionari di organismi internazionali, rappresentanti della società civile, dei settori del privato, insegnanti e giovani riuniti [...] su invito del Direttore generale dell’UNESCO” esplicitano la loro visione di “cambiare la vita attraverso l’educazione”, riconoscendo l’importante “ruolo dell’istruzione come motore principale dello sviluppo e per raggiungere gli altri SDGs”. A tal fine ribadiscono il loro impegno a far sì che “gli insegnanti e gli educatori vengano assunti tra i più professionalmente qualificati, motivati e che siano poi supportati con le risorse necessarie [...]” affinché si realizzi **l’obiettivo di un’insegnamento di qualità per tutti e per tutta la vita**, che include lo sviluppo di capacità, i valori e gli atteggiamenti che consentono ai cittadini di condurre una vita sana e soddisfacente, prendere decisioni informate, rispondere alle sfide locali e globali attraverso l’educazione a uno sviluppo sostenibile e l’educazione alla cittadinanza globale.

In accordo con queste premesse, le stesse Conclusioni del Consiglio sui docenti e formatori europei del futuro⁴² (2020/ C 193/04) riconoscono che “I docenti e i formatori, a tutti i livelli e in tutte le tipologie di istruzione e formazione, costituiscono una forza motrice indispensabile per l’istruzione e la formazione. Svolgono un ruolo fondamentale nel preparare le persone di ogni contesto ed età a vivere, apprendere e lavorare nel mondo di oggi, nonché nel creare e guidare i cambiamenti futuri”.

La disponibilità di una formazione pertinente di alta qualità sull’**educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale** per gli insegnanti è dunque un importante **prerequisito** per dotare questi ultimi delle competenze necessarie per svolgere il loro ruolo. La questione che quindi si pone, è come le autorità educative sia a livello nazionale che internazionale riescano ad affrontare questo argomento all’interno di **normative e raccomandazioni sulla formazione iniziale degli insegnanti**, sullo sviluppo professionale continuo e sulle altre misure di sostegno agli insegnanti ma anche ai dirigenti scolastici.

Come già anticipato, i **tre orientamenti** di fondo (Eurydice, 2018) **per l’educazione alla cittadinanza più diffusi** sono: come specializzazione o come materia a sé stante in capo a un docente specializzato, come integrazione un una materia o area più vasta, come obiettivo cross-curricolare che implica che tutti gli insegnanti debbano condividere la responsabilità di toccare questi temi.

Con la legge 92/2019 **l’Italia si affianca agli altri Paesi europei che adottano tutti e tre gli approcci**, in tutta coerenza con la Proposta di Raccomandazione relativa all’apprendimento per la sostenibilità ambientale⁴³ adottata dalla Commissione europea del gennaio 2022, che dichiara che “tutti gli educatori sono educatori alla sostenibilità”.

Quali competenze per insegnare la sostenibilità?

Sia a livello internazionale che nazionale, **la visione di futuro entro cui si situa la Proposta di Raccomandazione del Consiglio Europeo** pone immediatamente la questione della definizione e della formazione alle competenze professionali che i docenti devono possedere e sviluppare per *mettere in grado gli studenti di tutte le età di affrontare e risolvere le sfide locali e globali e di prendere decisioni e azioni informate per l’integrità ambientale, la vitalità economica e una società giusta per le generazioni presenti e future, rispettando la diversità culturale*, ovvero per rispondere alle finalità dell’ESS e ECG.

Attualmente la maggior parte dei Paesi europei adotta dei quadri di riferimento che descrivono - a livello generale - una serie di competenze che gli insegnanti dovrebbero possedere o sviluppare nel corso della loro carriera.

Tali quadri variano nel formato, nel livello di dettaglio, nel valore e nell’uso. In un recente studio⁴⁴, Lin Goodwin esplora la **relazione tra la professionalità docente e la globalizzazione**, per analizzare se e in che modo la prima è stata influenzata in relazione alla seconda. Analizzando le indicazioni di normative relative agli standard professionali previsti per gli insegnanti di **Hong Kong, USA e Australia**, la ricerca fa emergere due diverse immagini della professionalità docente - in un caso (USA e Australia) gli insegnanti

42. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA.

43. <https://asvis.it/rubrica-europa-e-agenda-2030/1339-11002/commissione-ue-tutti-gli-educatori-sono-educatori-alla-sostenibilita>.

44. Lin Goodwin (2021), Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism, European Journal of Teacher Education, DOI: 10.1080/02619768.2020.1833855.



sono maggiormente rappresentati come **dispensatori di contenuti e mediatori di conoscenza** con un forte riferimento a indicatori di efficacia (*effectiveness*), nell'altro caso sono descritti in maniera più fluida con riferimento a un **ruolo più decisionale e autonomo degli educatori** ingaggiati in un processo riconosciuto come multidimensionale e dinamico. La ricerca sottolinea anche che l'impatto della globalizzazione si percepisce in tutti e tre i sistemi educativi ma comunque in maniera prevalentemente collegata alla direzione imposta dall'imperativo economico (in USA l'obiettivo è "rendere i giovani in grado di essere adeguati all'ingresso nel lavoro nel mondo di oggi", scrive la Goodwin, in Hong Kong l'obiettivo è "preparare gli studenti alla crescente competizione della società della conoscenza") "il che - secondo l'autrice della ricerca - ci dovrebbe far preoccupare delle agende politiche che colonizzano la professionalità [...] quando stiamo vivendo una crisi mondiale che ci chiede di mettere da parte la politica e abbracciare la nostra umanità" (Goodwin, 2020). Estendendo l'auspicio di Goodwin, è importante operare affinché nell'immediato futuro **il riferimento valoriale alla sostenibilità influenzi gli standard professionali degli insegnanti** di tutti i Paesi attraverso una visione che vada oltre la globalizzazione come imperativo legato solo a logiche economiche o di competizione, e abbracci la cittadinanza globale.

In Italia non esiste un framework di riferimento per gli standard di competenza della professionalità docente intesa come "contenuto descrittivo delle competenze attese", se non a livello di proposta formulata da un apposito gruppo di lavoro nominato dal Ministero dell'Istruzione nel 2018⁴⁵. A valle di un lavoro di ricognizione nazionale e internazionale e facendo anche tesoro dell'**esperienza di uso del Bilancio delle competenze** adottato per sostenere l'autovalutazione dei docenti in anno di formazione e prova, il documento di lavoro struttura gli standard professionali in indicatori e in rubriche descrittive dei comportamenti "sul campo", che si proiettano nelle dinamiche della gestione della classe, negli stili comunicativi, nella capacità di costruire relazioni proattive con gli studenti, nella produzione e documentazione didattica, nel dialogo con una realtà culturale e sociale che sta cambiando. **Il documento presenta un quadro analitico di 12 standard professionali**, riferiti a cinque dimensioni della professionalità: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale.

La proposta di quadro di riferimento per il nostro Paese presenta **due principali e gravi limitazioni**: la prima è che **il quadro è rimasto a livello di proposta fin dal 2018** e quindi non ha avuto la possibilità di intraprendere quel percorso di sperimentazione e revisione che ne avrebbe certamente definito e perfezionato il valore d'uso, la seconda è che negli standard professionali previsti **non figurano in alcun modo oggi aree e dimensioni di competenza** collegate o **collegabili all'educazione civica, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile** che tutti i docenti sono chiamati a sostenere.

Il progetto europeo "A Rounder Sense of Purpose" si fa carico di questa mancanza e propone un framework rivolto proprio a educatori, basato su 12 competenze.

45. Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>.

A Rounder Sense of Purpose

di Francesca Farioli e Michela Mayer, IASS (Italian Association for Sustainability Science)

A partire dalla proposta UNECE⁴⁶ del 2012 sulle competenze per gli educatori, si è sviluppato il progetto europeo Erasmus Plus "A Rounder Sense of Purpose⁴⁷ - RSP) che ha messo a punto un modello di competenze progettato per tutti gli educatori, che lavorano a qualsiasi livello, e che desiderano fornire un'educazione allo sviluppo sostenibile.

Il modello è basato su 12 competenze per gli educatori:

Approccio Olistico	Immaginare il cambiamento	Ottenere la trasformazione
Integrazione		
<p>Approccio sistemico L'educatore aiuta gli studenti a sviluppare una comprensione del mondo in cui tutto è interconnesso, a cercare collegamenti tra i nostri sistemi naturali e sociali e a considerare le conseguenze delle nostre azioni.</p>	<p>Visione di futuro L'educatore aiuta gli studenti a esplorare alternative di futuro possibile e a usarle per riflettere su come i nostri comportamenti potrebbero dover cambiare.</p>	<p>Partecipazione L'educatore aiuta gli studenti a contribuire a quei cambiamenti che possono favorire lo sviluppo sostenibile.</p>
Coinvolgimento		
<p>Attenzione L'educatore aiuta gli studenti ad essere vigili in merito alle cause strutturali della insostenibilità della nostra società e a come si sta sviluppando, e li rende maggiormente consapevoli del bisogno urgente di un cambiamento.</p>	<p>Empatia L'educatore aiuta gli studenti a rispondere ai propri sentimenti ed emozioni e a quelli degli altri, e anche a sviluppare una connessione emotiva con il mondo naturale.</p>	<p>Valori L'educatore sviluppa tra gli studenti la consapevolezza di come convinzioni e valori siano alla base delle nostre azioni e di come i valori abbiano bisogno di essere negoziati e riconciliati.</p>
Pratica		
<p>Transdisciplinarietà L'educatore aiuta gli studenti a costruire collaborazione sia all'interno che all'esterno della propria disciplina, del proprio ruolo, delle proprie prospettive e valori.</p>	<p>Creatività L'educatore incoraggia il pensiero creativo e la flessibilità nei propri studenti.</p>	<p>Azione L'educatore aiuta gli studenti, in maniera proattiva e consapevole, a entrare in azione.</p>
Riflessione		
<p>Pensiero critico L'educatore aiuta gli studenti a valutare criticamente la rilevanza e l'affidabilità delle asserzioni, delle fonti, dei modelli e delle teorie.</p>	<p>Responsabilità L'educatore aiuta gli studenti a riflettere sulle proprie azioni, ad agire in modo trasparente, e ad accettare le proprie responsabilità personali sul lavoro.</p>	<p>Competenza decisionale L'educatore aiuta gli studenti, ad agire con cautela e tempestività anche in condizioni di incertezza.</p>

Il modello elaborato dal progetto RSP è stato sperimentato, approfondito e rivisto nel corso di un secondo finanziamento Erasmus plus del progetto, che ha anche avuto come obiettivo quello di collegare le competenze individuate con gli SDGs attraverso esempi di attività didattiche che usano le competenze RSP per formare ai vari Goal.

46. Unecce, Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development, 2012, in: <http://www.unecce.org/index.php?id=31922>.

47. <https://it.aroundersenseofpurpose.eu/>



Pur non essendo specificamente riferito ai docenti, l'invito del Consiglio europeo del 2020, contenuto nel documento Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro⁴⁸, a "esplorare la possibilità di elaborare una proposta per un quadro europeo delle competenze pertinente al fine di promuovere lo sviluppo e la valutazione delle conoscenze, delle competenze e degli approcci in materia di sviluppo sostenibile, da utilizzare su base volontaria", trova un seguito nel framework **GreenComp, il quadro Europeo di competenze per la sostenibilità** definito nel contesto dello European Green Deal come "catalizzatore per promuovere l'apprendimento della sostenibilità ambientale nell'Unione Europea.

ESS e ECG nella formazione docenti in Italia

Ricordando dalla definizione del Target 4.7 che i temi principali definiti per l'indicatore sono riconducibili a:

- diversità culturale e tolleranza;
- uguaglianza di genere;
- diritti umani;
- pace e non violenza;
- cambiamento climatico;
- sostenibilità ambientale;
- sopravvivenza e benessere umano;
- consumo e produzione sostenibili.

Possiamo restituire una valorizzazione quali-quantitativa degli indicatori del Target per quanto attiene alla dimensione "formazione degli insegnanti" nel nostro Paese, sotto articolando l'analisi rispetto ai tre stadi dello sviluppo professionale: formazione iniziale, formazione in ingresso e formazione in servizio.

48. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA.

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

INDICATORI	FORMAZIONE INIZIALE	FORMAZIONE IN INGRESSO	FORMAZIONE IN SERVIZIO
Caratteristiche	<p>La formazione iniziale dei futuri insegnanti della scuola primaria avviene attraverso il corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.</p> <p>La formazione iniziale per il secondo ciclo è stata recentemente riformata col d.l. 36/2022</p>	<p>L'anno di formazione e prova è normato dai d.m. 850/2015 e dal d.m. 310/2021. Il modello di formazione prevede 12 ore di formazione su alcune priorità tematiche definite di base nel d.m. 850/2015 e precisate o aggiornate annualmente con le circolari di avvio formazione. Il monte ore totale dedicato ai laboratori viene generalmente diviso in laboratori tematici di 3-6 ore ciascuno e i docenti possono scegliere quali temi frequentare</p>	<p>La formazione in servizio diventa "obbligatoria, permanente e strutturale" con la legge 107/2015. Il Piano Nazionale di formazione docenti 2016/19 (d.m. 797/2016) introduce nove priorità formative nazionali tra le quali figurano Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale. Le priorità annuali vengono poi specificate e aggiornate annualmente con le circolari di avvio formazione.</p> <p>Viene introdotta anche l'Unità Formativa Certificata come unità di misura quali-quantitativa per la formazione dei docenti. I percorsi formativi nel triennio 2016/19 vengono costruiti intorno a un monte ore totale pari a 20-25 ore.</p>
Su quali temi ECG e ESS è disponibile la formazione dei docenti.	<p>I piani di studi per l'insegnamento nella scuola primaria, personalizzati a livello di singolo ateneo, includono i temi ECG e ESS all'interno di altri insegnamenti quali pedagogia generale, pedagogia interculturale, chimica, geografia, biologia, ecc.</p> <p>Gli ambiti tematici oggetto della formazione iniziale per la scuola secondaria non sono specificati riguardo ai temi ESS e ECG.</p>	<p>Tra le priorità formative "stabili" definite attraverso il d.m. 850/2015 figura il tema Inclusione e aspetti interculturali. Sono circa 12.800 in totale i docenti che si formano su questo tema nel quadriennio 2017/18-2020/21 e corrisponde mediamente al 13% di docenti in formazione ogni anno.</p> <p>Nel 2017/18 vengono introdotti per la prima volta i temi dell'Agenda 2030, dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e della Cittadinanza Globale nei laboratori formativi. 23.000 insegnanti circa (il 75% del totale) in formazione quell'anno seguono un corso di 3 ore in presenza sugli stessi temi organizzati dalle scuole polo.</p> <p>A partire dallo stesso anno viene reso disponibile prima per tutti i docenti neo-assunti e poi per tutti i docenti il corso e-learning dell'ASviS su piattaforma Indire. Nel 2018/19 e 2019/20 non è più confermata l'obbligatorietà di frequenza del laboratorio sui temi Agenda, ESS e ECG, ma viene introdotta l'educazione alla sostenibilità tra le priorità annuali. Sono circa 5.700 (il 28% del totale) gli insegnanti che si formano su questo tema nel 2018/19 e circa 10.700 (il 40% del totale) nel 2019/20.</p> <p>Nel 2020/21 il tema della sostenibilità viene incluso nella priorità formativa relativa al curricolo di educazione civica. Sono circa 9.600 (il 42% del totale) gli insegnanti formati su questo tema.</p> <p>Nel 2021/22 tra le priorità formative per i laboratori figurano: insegnamento di educazione civica e sua integrazione nel curricolo; educazione sostenibile e transizione ecologica, con particolare riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola".</p> <p>Il corso viene erogato tramite l'ambiente scuola2030.indire.it gestito da Indire che dà corpo ad una delle azioni del Piano MIUR-ASviS del 2016.</p>	<p>La circolare di avvio della formazione nel 2017/18 "segnala l'esigenza di affrontare" il tema dell'integrazione multiculturale e cittadinanza globale, anche in connessione con il tema della sostenibilità di cui all'Agenda 2030.</p> <p>Nel 2018/19 tra le priorità formative, ovvero gli ambiti tematici per cui dovranno essere assicurate le iniziative formative per i docenti, figurano il tema delle competenze e delle connesse didattiche innovative anche sulla base degli orientamenti europei (Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018) e dai documenti italiani (Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018); inoltre figura il tema dell'integrazione multiculturale e cittadinanza globale, anche in connessione con il tema della sostenibilità di cui all'Agenda 2030.</p> <p>Nell'estate del 2020 viene varato il Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica, rivolto primariamente ai docenti referenti per tale insegnamento all'interno delle varie istituzioni scolastiche. Moduli formativi di almeno 40 ore (10 di formazione e 30 attività di tutoraggio e formazione dei colleghi nella propria scuola) vengono organizzati dalle scuole polo per la formazione e vedono coinvolti almeno 8.000 docenti referenti su tutto il territorio nazionale. Le priorità per la formazione docenti sia per l'a.s. 2019/2020 che per il 2020/21 includono invece il tema Educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019).</p> <p>Per l'a.s. 2021/22 le priorità includono le azioni connesse all'implementazione delle azioni previste dal Piano Nazionale "Rigenerazione Scuola" ma anche iniziative atte a promuovere pratiche educative inclusive e di integrazione anche per gli alunni nuovi arrivati in Italia (NAI), grazie al supporto di nuove tecnologie e alla promozione delle pratiche sportive</p> <p>Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica: https://www.miur.gov.it/web/guest/-/piano-per-la-formazione-dei-docenti-per-l-educazione-civica-di-cui-alla-legge-n-92-2019-assegnazione-delle-risorse-finanziarie-e-progettazione-delle-i?inheritRedirect=true&redirect=https%3A%2Fwww.miur.gov.it%2Fweb%2Fguest%2Fricerca-tag%2F-%2Fasset_publisher%2FoHki7zkjLkW%2Fdocument%2Fid%2F3677534</p>



<p>Se gli insegnanti sono formati per insegnare tenendo conto delle quattro dimensioni dell'apprendimento in ECG e ESS (conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti/comportamenti).</p>	<p>Le indicazioni metodologiche e operative per l'attuazione della formazione in servizio in accordo con la legge 107/2015 che sono definite nel Piano Nazionale di Formazione dei docenti 2016/19 sostiene un'idea di formazione che supporta la professionalità del docente-ricercatore e che viene ulteriormente precisata nel 2018 attraverso il Documento di lavoro del Ministero dello Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Questi documenti prefigurano un impatto multi-livello della formazione che va a incidere sulla dimensione personale e professionale, sulla dimensione didattica e su quella organizzativa, dando corpo alle quattro dimensioni dell'apprendimento: conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti.</p> <p>Una misura indiretta di questo indicatore può essere ottenuta andando a considerare i docenti in servizio che hanno fatto esperienza di una formazione di tipo esperienziale (partecipazione a reti di insegnanti, osservazione reciproca e coaching e visite di osservazione in altre scuole), che abilita l'applicazione di conoscenze in situazione e lo sviluppo di abilità e comportamenti. Secondo l'indagine TALIS 2018 sono circa il 32% gli insegnanti italiani della secondaria di secondo grado che hanno seguito attività di sviluppo professionale attraverso partecipazione a reti di insegnanti, il 25% attraverso l'osservazione reciproca e il coaching, il 17% attraverso visite di osservazione ad altre scuole. Tutti questi valori sono inferiori alla media OCSE.</p> <p>Per approfondire: https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro Di Stasio M. Una forma per la formazione: alla ricerca dell'unità formativa. In Pettenati M.C. (2021) (a cura di) Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari dai piani nazionali di formazione insegnanti. Ed. Carocci. OECD (2019) TALIS 2018 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/education/talis/</p>
<p>In quale dei quattro approcci di insegnamento dell'ECG e dell'ESS codificati, sono formati gli insegnanti, formatori ed educatori (ECG e ESS come materie separate, cross-curricolare, integrate, secondo un approccio sistemico alla scuola)</p> <p>In che misura dunque l'ECG e l'ESS sono integrate nella formazione degli insegnanti nel proprio Paese?</p>	<p>Gli approcci di insegnamento con cui sono formati gli insegnanti ai temi ESS e ECG rispecchiano l'indicazione normativa dei vari ambiti tematici indicati tra le priorità formative e possono essere così riepilogati:</p> <p>Competenze chiave Europa e Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari: approccio integrato, cross-curricolare e sistemico alla scuola.</p> <p>Inclusione e aspetti interculturali: approcci cross-curricolare e sistemico alla scuola.</p> <p>Educazione allo sviluppo sostenibile e Agenda 2030: approccio integrato.</p> <p>Educazione civica: approccio integrato, cross-curricolare e come materia separata.</p> <p>Azioni connesse al Piano Rigenerazione Scuola: approcci cross-curricolare e sistemico alla scuola.</p> <p>L'integrazione esplicita di questi temi nella formazione degli insegnanti in Italia è limitata solamente ad alcuni dei temi ESS ed ECG. In particolare, nelle indicazioni relative alle priorità formative nazionali a partire dalla riforma "La Buona Scuola" del 2015 sono esplicitati solamente temi attinenti a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diversità culturale e tolleranza, • sostenibilità ambientale, • consumo e produzione sostenibili. <p>Queste priorità vengono sostenute continuativamente nel tempo a livello di policy nelle circolari annuali di avvio formazione, anche se l'adesione all'offerta formativa è lasciata ai docenti su base volontaria.</p> <p>Mentre invece non figurano, perlomeno in modo esplicito, gli ambiti tematici relativi a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uguaglianza di genere, • diritti umani, • pace e non violenza, • cambiamento climatico, • sopravvivenza e benessere umano. <p>Il principale limite a un'analisi di impatto che potrebbe fornire utili risposte a tutti gli indicatori in questo ambito è che non è prevista un'azione sistematica e strutturale di accompagnamento e monitoraggio della formazione in servizio, mentre invece tale attività è prevista per la formazione in ingresso ed è operata annualmente da Indire su incarico del Ministero dell'Istruzione.</p>

Nota sulla colonna "Formazione in ingresso":

I dati quantitativi relativi ai docenti formati ogni anno sui temi ESS e ECG sono tratti dal capitolo Pettenati M.C., Tancredi A., Martinelli S., Chiarantini M. e Bei G. (2022) Fasi e dispositivi del modello neoassunti al settimo anno della sua applicazione: evidenze dai monitoraggi annuali in Pettenati M.C. (a cura di). L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata (oramai) popolare. Ed. Carocci 2022 (in corso di pubblicazione).

I dati riportati si riferiscono al quadriennio 2017-18-2020-21 mentre le frequenze relative all'a.s. 2021-22 non sono ancora disponibili

Nota sulla colonna "Formazione in servizio":

Il monitoraggio del Piano Nazionale di Formazione Docenti 2016/19 è documentato in Pettenati M.C. (2021) (a cura di) Paese Formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari dai piani nazionali di formazione insegnanti. Ed. Carocci. Non sono tuttavia disponibili dati quantitativi relativi al numero di docenti formati nei vari ambiti tematici indicati in tabella dal momento che finalità del monitoraggio si concentravano su altre aree di indagine.

Anche se i bisogni formativi dei docenti sui temi ESS e ECG non figurano tra gli indicatori del Target 4.7, ai fini delle politiche che possono essere definite in questo contesto, è utile osservare che dal monitoraggio pluriennale condotto da Indire⁴⁹ sull'intera popolazione dei docenti neoassunti nel triennio 2016/17-2018/19, per un totale di 80.000 docenti, circa il 40-45% degli insegnanti al termine dell'anno di formazione, esprime un **bisogno di formazione significativo e stabile nel tempo** sui temi "Cittadinanza Globale" e "Educazione alla Pace", e un bisogno crescente nel tempo (da 40% al 55% circa) sul tema "Educazione ambientale".

Un ulteriore punto di attenzione su questo tema riguarda i **formatori degli insegnanti**. Anche in assenza di un monitoraggio nazionale, riscontri localizzati sul territorio raccolti da Indire hanno evidenziato le difficoltà a reperire formatori qualificati per il compito di formare docenti ai temi dell'ESS e ECG. A oggi sappiamo che i formatori che hanno gestito queste formazioni sono docenti esperti e/o personale della scuola o personale di università ed enti di ricerca, che - ricevendo un incarico individuale - si sono adoperati nella realizzazione di percorsi più o meno articolati. Data la natura dei temi e degli approcci in gioco per i temi ESS ed ECG, un'ipotesi di lavoro che potrebbe contribuire ad aumentare sia l'efficacia che l'impatto della formazione su questi temi, è il dispiegamento di **equipes formative** che, mettendo in atto iniziative di *team teaching*, ovvero di **gruppi di esperti in ambiti diversi che progettano e gestiscono insieme la formazione** all'interno di obiettivi formativi condivisi, potrebbero sostenere un approccio interdisciplinare e valorizzare quella pluralità di vedute e ricchezza di competenze che la complessità di questi temi necessariamente richiede.

Infine, dal momento che anche i dirigenti scolastici devono svolgere un ruolo importante nella promozione di una **cultura di educazione alla cittadinanza in classe e a scuola**, promuovendo una cultura scolastica favorevole ed agevolando la partecipazione attiva di tutti i membri della comunità scolastica, è importante estendere anche a loro l'offerta di formazione di qualità su questi temi.

È infatti innegabile che, nel porre l'obiettivo di perseguire i temi dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza Globale, per tutte le professionalità e le persone coinvolte **dobbiamo mettere l'accento sulla "dimensione aggiunta"** che farà la differenza:

lo sviluppo personale, etico e morale dei docenti e il rafforzamento della loro capacità di presentarsi come modelli di una cittadinanza attiva, responsabile e globale.

Occorrerà pertanto tenere presente tutti questi elementi nell'attuazione della **riforma del settore dell'istruzione e della formazione** degli insegnanti in Italia avviata col d.l. 36 del 30 aprile 2022 dando spazio a proposte ad hoc, come meglio dettagliato nella Parte III.

49. Pettenati, Tancredi, Martinelli, Chiarantini e Bei (2022 in corso di pubblicazione), *Fasi e dispositivi del modello neoassunti al settimo anno della sua applicazione: evidenze dai monitoraggi annuali*, in Pettenati (a cura di), *L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata popolare*, Carocci.



Il Target 4.7 nella valutazione degli studenti

Come illustrato nella Parte I, la misura di quanto il Target 4.7 sia incluso nella valutazione degli studenti nel nostro Paese, è analizzata con i seguenti indicatori:

- se i temi ECG e ESS sono generalmente inclusi nelle valutazioni degli studenti;
- quali dimensioni dell'apprendimento in ECG e ESS (conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti/comportamenti) sono generalmente incluse nelle valutazioni o esami degli studenti;
- in che misura l'ECG e l'ESS sono integrate nella valutazione degli studenti nel vostro Paese.

Secondo il Rapporto Eurydice⁵⁰, l'analisi delle misure adottate dai Paesi europei per valutare l'educazione alla cittadinanza è resa complessa dal "ventaglio di obiettivi curriculari assegnati a tale area, oltre che dalla varietà di contesti in cui viene offerta. Gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento assegnati al curriculum sulla cittadinanza dai Paesi europei includono **l'acquisizione da parte degli studenti di un ampio insieme di conoscenze teoriche, lo sviluppo di competenze quali le capacità analitiche e il pensiero critico**, l'adozione di alcuni valori e atteggiamenti come il senso di tolleranza e anche la partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti nella scuola e nella vita della comunità". Sempre secondo il rapporto Eurydice, "una questione importante per questa area di apprendimento è la necessità di avere a disposizione **metodi di valutazione che considerino l'insieme di risultati dell'apprendimento** associati all'educazione alla cittadinanza e tutti i contesti in cui viene insegnata. In particolare, i metodi di valutazione devono essere in grado di adattarsi alla natura cross-curricolare della materia, nonché di tenere conto del fatto che l'educazione alla cittadinanza non viene offerta soltanto tramite il curriculum formale, ma anche attraverso **l'apprendimento nonformale e informale e il coinvolgimento degli studenti nell'ambito della vita scolastica e nei progetti**." Tra i metodi di valutazione mappati nell'indagine europea figurano: questionari a scelta multipla, composizione scritte o saggi, assegnazioni orali (es. esami o presentazioni), osservazione dell'insegnante, valutazione basata su progetti, portfolio, autovalutazione o valutazione tra pari, giochi di ruolo, casi di studio, lavori di gruppo, ecc.

Al momento dell'analisi comparativa condotta da Eurydice risalente al 2016/17, ovvero prima della reintroduzione dell'insegnamento dell'educazione civica, in ordine al tema della valutazione lo scenario rappresentato indicava che l'Italia, come numerosi Paesi europei, **non aveva linee guida per la valutazione dell'educazione alla cittadinanza**, di natura né di generale né specifica.

Oggi, con la legge 92/2019, l'Italia si colloca tra i Paesi che sono dotati di linee guida per la valutazione di tipo generale. Si dispone che l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica sia oggetto delle valutazioni periodiche e finali degli studenti (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 per il primo ciclo e dal d.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 per il secondo ciclo). I criteri di valutazione deliberati dal collegio dei docenti per le singole discipline dovranno essere integrati in modo da **ricomprendere anche la valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica**. La valutazione deve essere coerente con le competenze, abilità e conoscenze indicate nella programmazione per l'insegnamento dell'educazione civica e affrontate durante l'attività didattica.

Lo stesso d.m. 35 del 2020 che richiama queste indicazioni, prevede che ai fini della valutazione i docenti possano avvalersi di strumenti condivisi come rubriche e griglie di osservazione, **per dare conto del conseguimento da parte degli alunni delle conoscenze, abilità e del progressivo sviluppo delle competenze** previste nella sezione del curriculum dedicata all'educazione civica.

Nel triennio sperimentale 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023, basandosi sull'autonomia di sperimentazione delle scuole, la valutazione deve fare riferimento agli obiettivi/risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto.

A valle del triennio di sperimentazione della legge 92/2019, ovvero nell'a.s. 2023/24, la valutazione avrà a riferimento i traguardi di competenza e gli specifici obiettivi di apprendimento per la scuola del primo ciclo, gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei e i risultati di apprendimento per gli istituti tecnici e professionali definiti dal Ministero dell'Istruzione. **Questo ci collocherà dunque anche tra i Paesi europei che adottano linee guida** specifiche per la valutazione sui temi ECG e ESS.

50. Nel rapporto Eurydice (2018), il termine "educazione alla cittadinanza" si riferisce non soltanto dell'insegnamento e dell'apprendimento di questioni relative alla cittadinanza in classe, ma anche di esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte in ambito scolastico e nella società nel suo complesso, volte a preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini delle democrazie in cui vivono. In senso ampio quindi essa comprende i temi ascrivibili all'Educazione alla Cittadinanza Globale e allo Sviluppo Sostenibile.

2. Il Target 4.7 oggi in Italia

Un altro tema importante in questo contesto, è relativo alle prove nazionali degli studenti, ovvero le prove standardizzate stabilite a livello centrale che nel nostro Paese sono svolte dall'istituto Invalsi per gli apprendimenti di italiano, matematica e inglese. Diversamente da quasi la metà dei Paesi europei censiti nello studio di Eurydice, le prove nazionali **in Italia non sono previste nell'area dell'educazione alla cittadinanza**. In altri Paesi esse possono essere focalizzate su materie separate dedicate all'educazione alla cittadinanza, alla materia o alle aree di studio in cui l'educazione alla cittadinanza è integrata, oppure a qualunque tema cross-curricolare relativo all'educazione alla cittadinanza e possono avere finalità di certificazione oppure di monitoraggio e valutazione del sistema di istruzione nel suo complesso.

Un'importante sottolineatura contenuta nel Rapporto riguarda l'apprezzamento della cultura scolastica globale e integrata, presente laddove l'educazione alla cittadinanza si svolge in vari contesti di apprendimento che includono non soltanto il curricolo formale, ma anche la vita scolastica e le attività extra-curricolari. A riguardo, dal momento che la valutazione esterna delle scuole, o valutazione operata dai nuclei esterni valutazione, **"cerca di monitorare o migliorare la qualità della scuola nel suo complesso,** inclusa a volte anche quella dei singoli insegnanti, essa potrebbe **costituire uno strumento utile per promuovere aree di apprendimento come l'educazione alla cittadinanza"** (Eurydice, 2017).

Ad esempio, suggerisce il Rapporto, potrebbero essere analizzati diversi tipi di attività scolastiche, in relazione all'educazione alla cittadinanza: l'insegnamento in classe, l'ambiente a scuola/in classe, il coinvolgimento degli studenti e dei genitori nella vita scolastica, i rapporti con la comunità locale.

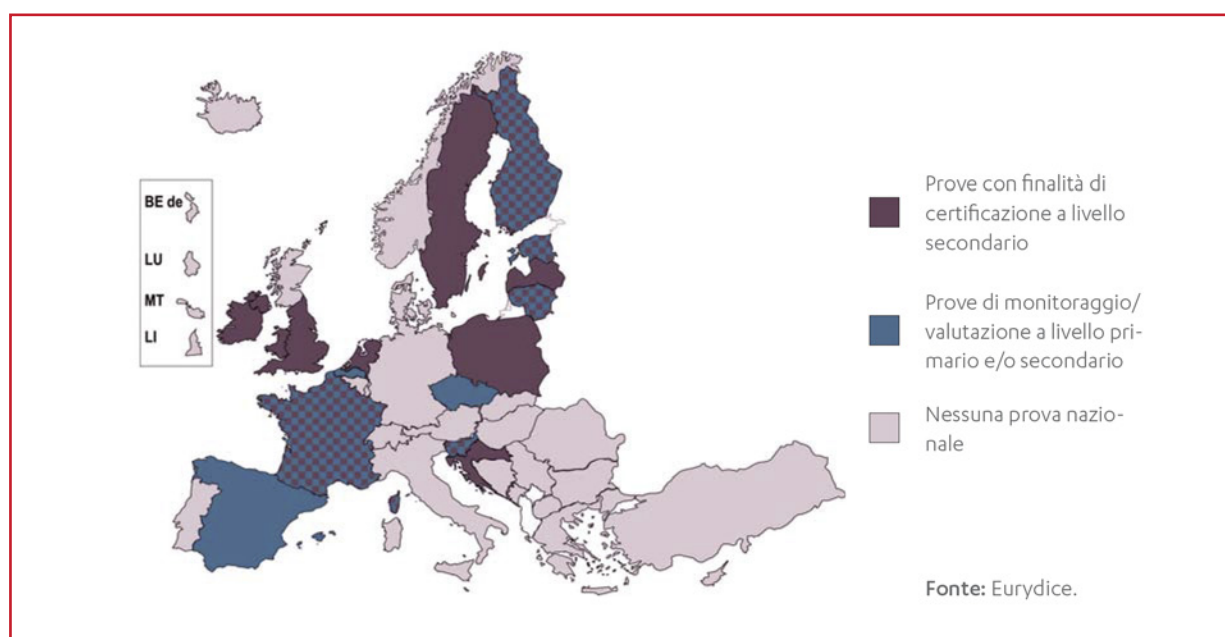


Figura 3 - Rapporto Eurydice - Prove nazionali di educazione alla cittadinanza: scopo principale e livelli di istruzione coinvolti, istruzione primaria e secondaria generale e IVET in contesto scolastico (ISCED 1-3), 2016/17



Definire competenze e abilità

Competenze e abilità hanno significati diversi sebbene a volte siano utilizzate in modo intercambiabile. Le **abilità** possono essere di vari tipi: **cognitive** (come alfabetizzazione e calcolo); **tecniche** (come quelle informatiche e professionali) o **‘soft’** come saper lavorare in gruppo, avere iniziativa, saper pianificare e organizzare, autogestirsi e imparare⁵¹.

Dall’altro lato le **competenze** sono solitamente considerate come **una combinazione di conoscenza, abilità e atteggiamenti** utili e necessari per consentire ai cittadini di affrontare efficacemente contesti di vita e di lavoro sottoposti a continui cambiamenti. Le competenze fanno riferimento anche ai valori che abbiamo o a caratteristiche personali che possediamo, pertanto sono un concetto ampio. La **prospettiva socio-costruttivista**, guarda alle competenze non come comportamenti o come cognizione, ma **sposta l’accento sulla dimensione dell’azione sociale** capace di plasmare e guidare la formazione e la presa di consapevolezza delle competenze come risorse per agire.

Nelle **Raccomandazioni europee** sulle competenze-chiave per l’apprendimento permanente del 18 dicembre 2006 si legge che le competenze sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. **Le competenze-chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno** per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione. Le Raccomandazioni dell’ UE si propongono come strumenti di riferimento per i Paesi dell’Unione europea al fine di assicurare che **le competenze chiave per la cittadinanza** e per l’apprendimento permanente, ritenute essenziali per ogni individuo in una società della conoscenza, **siano pienamente integrate nelle politiche nazionali** in campo educativo.⁵²

Riepilogando la situazione italiana riguardo al tema della valutazione in contesto di istruzione formale, possiamo dire che:

INDICATORI	ISTRUZIONE PRIMARIA E SECONDARIA
Se i temi ECG e ESS sono generalmente inclusi nelle valutazioni degli studenti.	Si veda tabella “Curricolo previsto” nella sezione “Il Target 4.7 nei curricula.”
Quali delle dimensioni dell’apprendimento in ECG e ESS (conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti/comportamenti) sono generalmente incluse nelle valutazioni o esami degli studenti.	Le Linee guida generali per la valutazione fanno riferimento a “conoscenze e abilità” e indicano che nel triennio 2020-23, la valutazione deve fare riferimento agli obiettivi /risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti avranno individuato e inserito nel curricolo di istituto nella loro autonomia di sperimentazione.
In che misura l’ECG e l’ESS sono integrate nella valutazione degli studenti nel vostro paese.	L’Italia adotta Linee guida generali per la valutazione dell’insegnamento dell’educazione civica e, in via sperimentale, fa riferimento a obiettivi di apprendimento relativi a conoscenze e abilità definite autonomamente dai singoli collegi dei docenti. Per l’a.s. 2023-24 sono attese Linee guida specifiche. L’Italia non organizza prove nazionali per l’educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. La valutazione esterna della scuola nel nostro paese tocca ambiti utili a rilevare ESS e ECG e in particolare include: l’ambiente a scuola e in classe e il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica.

[

51. Bourn (2018), *Understanding global skills for 21st Century Professions*.

52. Fondazione Agnelli (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino.

Sintesi dei principali quadri di competenza per il Target 4.7 a livello internazionale

Non è facile orientarsi nell'articolato dibattito sulle competenze relative al Target 4.7. Si propone qui una sintesi dei principali quadri di competenze relativi all'ECG e all'ESS, già presentati nella Parte I di questo quaderno. Anche da questa sintesi si evince che sebbene esistano ampie similitudini, ci sono **significative differenze nelle agende e negli orientamenti nazionali** che rappresentano una sfida rispetto ad avere misure concordate a livello internazionale sulle competenze trasformative.

Sviluppare e concordare un **quadro globale completo per le competenze trasformative** nell'ambito del Target 4.7 potrebbe essere un **passo positivo per creare sinergie tra i vari elementi dell'obiettivo**. Tuttavia, tenendo conto della moltitudine di approcci e idee che caratterizzano l'ECG e l'ESS, alcuni sostengono che concordare un quadro congiunto tra tutte le nazioni potrebbe anche non essere possibile.⁵³

UNESCO - Gruppo di lavoro sull'ECG: Competenze di cittadinanza globale, 2017	OCSE: Competenze Globali 2018	Consiglio d'Europa: Quadro di riferimento Competenze per la cultura democratica (RFCDD), 2016	UNESCO: Obiettivi di apprendimenti per lo sviluppo sostenibile (2017)	Unione Europea: Green COMP: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità
<p>Empatia</p> <p>Pensiero critico/risoluzione dei problemi</p> <p>Capacità di comunicare e collaborare con gli altri</p> <p>Risoluzione dei conflitti</p> <p>Senso e sicurezza della propria identità</p> <p>Valori universali condivisi (diritti umani, pace, giustizia ecc.)</p> <p>Rispetto per la diversità/comprendimento interculturale</p> <p>Riconoscimento delle questioni globali - interconnessione (ambientale, sociale, economica ecc.)</p>	<p>Capacità multidimensionale che comprende l'abilità di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esaminare questioni di rilevanza locale, globale e culturale; • comprendere ed apprezzare le prospettive e i punti di vista degli altri; • interagire in modo aperto, appropriato ed efficace tra diverse culture; • agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile. 	<p>Valori: valorizzare la dignità umana, i diritti umani, la diversità culturale, la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e lo stato di diritto</p> <p>Attitudini: apertura alle differenze, rispetto, senso civico, responsabilità, autoefficacia, tolleranza dell'ambiguità</p> <p>Capacità: Apprendimento autonomo, pensiero critico, ascolto e osservazione, empatia, flessibilità e adattabilità, buon comunicatore, cooperazione, risoluzione dei conflitti.</p> <p>Conoscenza e comprensione: comprensione critica di sé, della lingua e della comunicazione, delle questioni globali (politica, storia, culture/religioni, economie, ambiente, sostenibilità).</p>	<p>Competenza di pensiero sistemico</p> <p>Competenza di anticipazione</p> <p>Competenza normativa</p> <p>Competenza strategica</p> <p>Competenza di collaborazione</p> <p>Competenza di pensiero critico</p> <p>Competenza di autoconsapevolezza</p> <p>Competenza integrata di risoluzione dei problemi</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporare i valori della sostenibilità <ul style="list-style-type: none"> • Dare valore alla sostenibilità • Sostenere l'equità • Promuovere la natura 2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità <ul style="list-style-type: none"> • Pensiero sistemico • Pensiero critico • Inquadramento dei problemi 3. Visioni di futuri sostenibili <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizzazione sul futuro • Adattabilità • Pensiero esplorativo 4. Agire per la sostenibilità <ul style="list-style-type: none"> • Azione politica • Azione collettiva • Iniziativa Individuale

[rielaborata da Bridge 47 (2021), *Transformative Competencies. How to define and implement competencies for SDG Target 4.7*].
Testo aggiornato al 19 luglio 2022

53. Bridge 47 (2021), *Transformative Competencies. How to define and implement competencies for SDG Target 4.7*



Sintesi dei principali quadri di valutazione internazionale su grande scala per misurare il Target 4.7

PIATTAFORMA DI VALUTAZIONE	DOMANDE DI RICERCA	COLLEGAMENTI AL TARGET 4.7	ANNO DI SVOLGIMENTO
IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)- ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) Educazione civica e cittadinanza	Verificare gli antecedenti, i processi e gli esiti dei risultati e dell'impegno degli studenti nell'educazione civica e alla cittadinanza nei paesi membri partecipanti	Società e sistemi civici; Principi civici; Partecipazione civica; Identità civiche	2016 2022
OCSE Pisa Global Competences	Verificare le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti e le disposizioni verso le questioni globali tra i quindicenni dei Paesi partecipanti, nonché gli aspetti dell'occupabilità e della mobilità globale dei giovani.	Cultura e relazioni interculturali; Sviluppo socioeconomico e interdipendenza; Sostenibilità Ambientale; Istituzioni globali, conflitti e diritti umani.	2018
SEAMEO (Southeast Asian Ministers of Education Organization)- UNICEF SEA -PLM (South East Asia Primary Learning metrics) Cittadinanza Globale	Verificare gli atteggiamenti, i valori e l'impegno dei bambini e degli insegnanti verso i temi legati alla cittadinanza globale in sei paesi membri della SEAMEO.	Sistemi, problemi e dinamiche di cittadinanza globale; Identità e consapevolezza della cittadinanza globale; Impegno per la cittadinanza globale.	2019

[

Cosa valuta l'OCSE Pisa Global Competence 2018?

Nel corso dell'indagine OCSE PISA 2018⁵⁴ per la valutazione internazionale degli studenti, si esamina ciò che gli stessi studenti fanno in lettura, matematica e scienze e ciò che sanno fare con ciò che sanno. Nella settima edizione della valutazione triennale è stata valutata anche la Competenza Globale.⁵⁵

La Global Competency (GC) è una capacità multidimensionale che prevede di saper esaminare i problemi locali, globali e interculturali, comprendere ed apprezzare differenti prospettive e visioni del mondo, interagire rispettosamente e con successo con gli altri e condurre azioni responsabili nei confronti della sostenibilità e del benessere collettivo.

La valutazione delle competenze globali in PISA 2018 è composta da due parti: una **valutazione cognitiva**⁵⁶ e un **questionario di base**⁵⁷.

La **valutazione cognitiva** è stata progettata per testare le capacità degli studenti di esaminare criticamente questioni globali; riconoscere le influenze esterne sulle prospettive e sulle visioni del mondo; capire come comunicare con gli altri in contesti interculturali; identificare e confrontare diverse di azione per affrontare questioni globali e interculturali.

Nel **questionario di base**, agli studenti è stato chiesto di dichiarare: la loro familiarità con le questioni globali; quanto sono sviluppate le loro competenze linguistiche e comunicative, in che misura hanno determinati atteggiamenti, come percepiscono il rispetto per le persone provenienti da contesti culturali diversi e quali opportunità hanno a scuola per sviluppare la competenza globale.

Le risposte ai questionari per le scuole e per gli insegnanti hanno invece fornito un **quadro comparativo** di come i sistemi educativi integrano le prospettive globali, internazionali e interculturali in tutto il curriculum e nelle attività in classe.

Posto che i blocchi fondanti la competenza globale sono conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori, la strategia di valutazione di PISA 2018 mira a **testare conoscenze e competenze con i test cognitivi** e ad apprezzare competenze sociali e atteggiamenti attraverso il questionario studenti, lasciando necessariamente fuori dal processo di valutazione la dimensione valoriale.

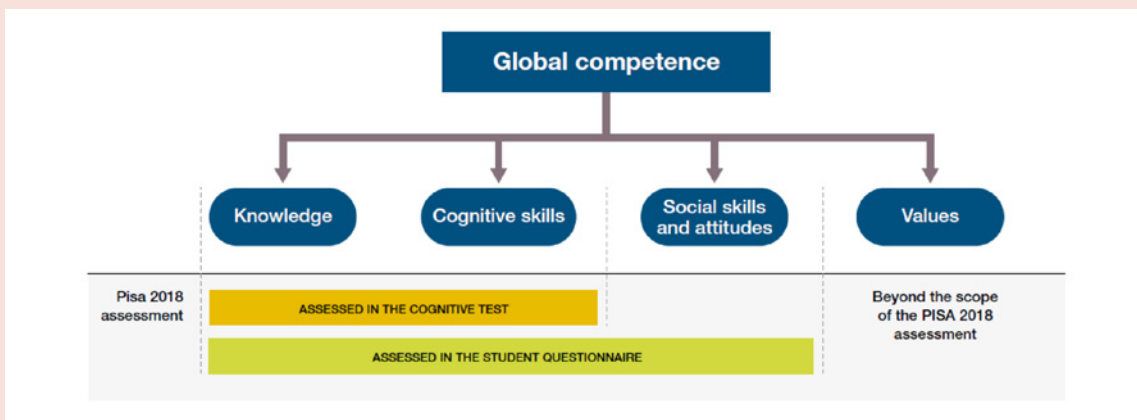


Figura 4 - The PISA approach to assessing global competence. Fonte: PISA 2018 ASSESSMENT AND ANALYTICAL FRAMEWORK © OECD 2019

54. L'indagine OCSE PISA Global Competence 2018 è anche trattata nella Parte I di questo Quaderno (pagina 32).

55. PISA Global Competence Framework: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.

56. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d1e7ccf0-en.pdf?expires=1608742773&id=id&accname=ocid84004878&checksum=0F893F8E2ECD417B0A55DAACCA34283A>.

57. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>.



Insieme, la valutazione cognitiva e il questionario di base rispondono alle domande:

- In che misura gli studenti sono in grado di esaminare criticamente questioni contemporanee di rilevanza locale, globale e interculturale?
- In che misura gli studenti sono in grado di comprendere e apprezzare molteplici prospettive culturali (compresa la propria) e di gestire differenze e conflitti?
- In che misura gli studenti sono preparati a interagire in modo rispettoso attraverso le differenze culturali?
- In che misura gli studenti si preoccupano del mondo e agiscono per fare una differenza positiva nella vita degli altri e per salvaguardare l'ambiente?
- Quali disuguaglianze esistono nell'accesso all'educazione per la competenza globale tra i Paesi e all'interno di essi?
- Quali approcci all'educazione multiculturale, interculturale e globale sono più comunemente utilizzati nei sistemi scolastici di tutto il mondo?
- Come vengono preparati gli insegnanti a sviluppare competenza globale degli studenti?

I risultati della valutazione sulla competenza globale sono pubblicati nel *Volume VI: Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD (2020).

L'Italia non ha aderito alla somministrazione dei test cognitivi agli studenti sulla **competenza globale**, pertanto i risultati per il nostro Paese sono disponibili solo relativamente ad alcune delle domande di ricerca poste alla base dello studio. Tuttavia elementi di conoscenza utili in questo ambito vengono dall'analisi dei risultati dei questionari di contesto rivolti a studenti, genitori, docenti e dirigenti scolastici.

Valutazione delle competenze nell'educazione nonformale

Ispirato da Revised version of Global Education Guidelines 2019 del Consiglio d'Europa

Valutare le **competenze in ambito nonformale** può essere un esercizio complesso, in quanto in genere si tratta di percorsi educativi di durata variabile, in cui si attivano molti stimoli cognitivi ed emotivi che richiedono un tempo di sedimentazione per essere compresi, e che vedono nelle attività di follow up, ovvero nel *"Agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile"*, la messa in atto di valori, conoscenze, attitudini e abilità di cittadinanza globale, che possono andare oltre i tempi di valutazione della formazione svolta. Per questo motivo, sempre più le azioni di cittadinanza globale sono integrate nei sistemi di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti.

Nei sistemi di monitoraggio e valutazione, definiti gli obiettivi pedagogici da parte del committente, il/i formatore/i **individuano in risultati di apprendimento e le competenze da sviluppare durante la formazione** a partire dai descrittori di quadri logici delle competenze riconosciuti a livello internazionale. Fra i più utilizzati a oggi per definire delle tassonomie utili a sviluppare dispositivi di valutazione e monitoraggio delle competenze di cittadinanza globale in ambito nonformale a oggi utilizzati, si evidenziano:

- Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (UNESCO)
- Quadro Di Riferimento Delle Competenze Per Una Cultura Della Democrazia (Consiglio d'Europa)

Sicuramente i nuovi quadri di competenze quali LifeComp e GreenComp rinnoveranno ulteriormente i criteri e le prassi per la valutazione.

I descrittori dei quadri di riferimento, enunciati sotto forma di risultati di apprendimento, **definiscono diversi livelli** di sviluppo di conoscenze e comprensioni critiche, valori, attitudini e abilità, **che vanno adattati dal formatore** in base al profilo dei partecipanti, ai temi e agli obiettivi del corso.

I metodi di valutazione delle competenze in ambito nonformale si compongono di due tipologie di attività:

- **questionari ex-ante ed ex-post**, per verificare se ed in che modo è cambiata la percezione dei discenti rispetto ai temi trattati, al senso di responsabilità e leadership, alle dinamiche interrelazionali, sia all'interno del gruppo che nell'organizzare le

azioni di cittadinanza progettate durante il percorso formativo;

- **focus group**, in cui piccoli gruppi di discenti, come nei questionari di valutazione, si esplorano le percezioni personali e il livello di consapevolezza e autoefficacia sia prima che dopo la formazione;
- **attività di valutazione non formali** durante il percorso formativo, quali:
 - gruppi di riflessione al termine di ogni sessione / giornata di formazione;
 - attività di autovalutazione delle competenze per individuare punti di forza e di debolezza, definire obiettivi personali e margini di miglioramento, attraverso diari, alberi delle competenze, interviste fra pari, feedback di gruppo e ogni altra attività che la creatività del formatore inventa.

Validazione e certificazione delle competenze nonformali

Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento nonformale e informale

https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_it.pdf

La raccomandazione del Consiglio UE del 2012 sottolinea che la convalida dell'apprendimento nonformale e informale consentono alle persone di:

- a) **ottenere una convalida delle conoscenze**, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento nonformale e informale, compreso, se del caso, mediante risorse educative aperte;
- b) **ottenere una qualifica completa** o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento nonformale e informale (Consiglio UE, 2012, p. 3, punto 1, corsivo aggiunto).

Per chiarire le caratteristiche fondamentali del processo di convalida, **la raccomandazione identifica quattro fasi** distinte riguardo ai **risultati di apprendimento** acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento nonformale e informale:

- Individuazione
- Documentazione
- Valutazione
- Certificazione della valutazione sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma

(Consiglio dell'Unione europea, 2012, p. 3, punti 2a-2d).



Strumenti di convalida

La raccomandazione sottolinea il bisogno di mezzi e strumenti adatti per la convalida degli apprendimenti nonformali e informali, richiamando l'attenzione sulla pertinenza degli strumenti di trasparenza europei e riconoscendone la possibile azione di sostegno al processo: 'promozione dell'uso degli strumenti di trasparenza dell'Unione, quali il quadro Europass e lo Youthpass, per facilitare la documentazione dei risultati di apprendimento' (Consiglio dell'Unione europea, 2012, p. 3, punto 3i); e chiede agli Stati membri di garantire che esistano '[...] sinergie tra i regimi di convalida e i sistemi di crediti applicabili nei sistemi formali di istruzione e formazione professionale, quali ECTS e ECVET' (p. 4, punto 3j); nonché di incoraggiare la partecipazione delle parti interessate, le quali '[...] dovrebbero promuovere e facilitare l'individuazione e la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti sul posto di lavoro o nel volontariato, utilizzando gli strumenti appropriati quali quelli sviluppati nel quadro Europass e Youthpass' (p. 4, punto 4a).

Bibliografia

- Aiello (2019a), *Building Global Citizenship and Sustainable Development Skills Through Work-Based Learning in Italian Upper Secondary School*, Gómez Chova, López Martínez, Candel Torres, *INTED2019 Proceedings*, IATED Academy.
- Aiello, (2019b), *Work-Based Learning in the Knowledge Society: Political-Ethical Socialization and Global Citizenship Education at School*, Scuola Democratica, 4, Il Mulino, pp. 207-223.
- ASviS-MIUR (2016), Protocollo d'Intesa n. 3397 del 6/12/2016.
- Baldacci (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli.
- Biesta (2013), *Responsive or responsible? Democratic education for the global networked society*, Policy Futures in Education, pp. 733-744. Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud (1997), *Carta dell'Educazione Interculturale*, in Consiglio d'Europa, Centro Nord-Sud (2008), *Linee Guida per l'Educazione Interculturale. Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, pp. 71-82.
- Cannella, Chipa, Mangione (2021), *Il Valore del Patto educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole*, in Mangione, Cannella, De Santis (2021), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, Strumenti e Percorsi emergenti*, I Quaderni della Ricerca, Loescher editore, pp. 23-47.
- CEDEFOP, Commissione europea (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning (Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale)*, Ufficio delle pubblicazioni.
- Cerini (2014), *Una certa idea di valutazione: apprendimenti, insegnanti, scuole, sistema*, Homeless Book.
- Cerini (2021), *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2017), *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Creemers (1994), *The effective classroom*, Cassell.
- De Bartolomeis (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne.
- Donati (2011), *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Il Mulino.
- d.P.R. 275/99 Regolamento autonomia istituzioni scolastiche.
- Engeström, Tuomi-Gröhn (1996), *Complex Learning Environments, Transfer and New Forms of Expertise in Vocational Training*, Research Proposal within the Framework of eu Cost Action 11 "Flexibility, Transferability, Mobility as Targets of Vocational Training".
- Epstein (1995), *School, family, community partnerships*, Phi Delta Kappan, 76, pp. 701-712.
- Epstein, Salinas (2004), *Partnering with families and communities*, in Educational Leadership, 61 (8), pp. 12-18.
- Europa (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Farioli, Mayer (2019), *Agenda 2030: quali competenze per docenti ed educatori*, Rivista dell'Istruzione 3, Maggioli.
- Farioli, Mayer (2022), *Breaking the Mold: Educators as Agents of Change*, in Vare, Lausset, Rieckmann, *Competences in Education for Sustainable Development. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_11.
- Frodeman, Klein, Pacheco (2017), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, Oxford University Press.
- Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (2015), *La Rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Documenti di ricerca n. 13, Franco Angeli Srl.
- Guasti (2013), *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curriculum*, Erickson.
- Harris, Jones (2020), *COVID 19 - school leadership in disruptive times* in School Leadership & Management, 4, Routledgepp, 243-247. Doi: 10.1080/13632434.2020.1811479.
- Lin Goodwin (2021), *Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism*, European Journal of Teacher Education, pp. 5-19, DOI: 10.1080/02619768.2020.1833855.
- Logozzo, Previtali, Stancarone, (2019), *La Rendicontazione sociale, come rendere pubblico il valore della scuola*, Tecnodid.
- MIUR, Direzione Generale del Personale Scolastico (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Working paper.



- OCSE/PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*, OECD PISA Global Competence Framework.
- OECD/Asia Society (2018), *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en>.
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.
- Paletta (2018), *Accountability e reti formative*, Bononia University Press.
- Paletta (2011), *Scuole responsabili dei risultati*, Il Mulino.
- Pier, Hough, Christian, Bookman, Wilkenfeld, Miller (2021), *Covid-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative*, Policy Analysis for California Education, <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>.
- Reggio (2010), *Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci.
- Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, Schaffer (2002), *World class schools: international perspectives on school effectiveness*, RoutledgeFalmer.
- Rogate, Tarquini (2004), *Il bilancio sociale negli Enti locali*, Maggioli.
- Ricci, Siboni, Nardo (2014), *La rendicontazione di sostenibilità. Evoluzione, linee guida ed esperienze in imprese, amministrazioni pubbliche e aziende non profit*, Hoepli.
- Rita, Mangione, Cannella (2021), *La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola*, in "Archivio di studi urbani e regionali", pp. 86-109, DOI: 10.3280/ASUR2021-132-S1006.
- Scheerens (2019), *Efficacia e inefficacia educativa*, Springer.
- Soresi et al. (2018), *Il progetto 'Stay passionate, courageous, inclusive, sustainable... Nuove piste e nuove strumenti per l'orientamento'*, Presentato al 18esimo convegno SIO: il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030, Roma, Giugno.
- Stringfield, Slavin (1992), *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*, in Creemers, Reezigt, *Evaluation of educational effectiveness*, Groningen, ICO, pp. 35-69.
- Thomassen, Stentoft (2020), *Educating students for a complex future-why integrating a problem analysis in problem-based learning has something to offer*, The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.
- Tuomi-Gröhn (2013), *Il transfer di sviluppo come obiettivo del praticantato nell'assistenza infermieristica pratica*, in Tuomi-Gröhn, Engeström (a cura di), *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*, Il Mulino, pp. 165-216.
- UNESCO (2015), *Global Citizenship Education. Topics and learning Objectives*, https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PublikationsDokumente/2015_UNESCO_GCED_Topics_and_learning_objectives.pdf.
- UNESCO (2015), *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- Vare, Arro, de Hamer, Del Gobbo, de Vries, Farioli, Kadji-Beltran, Kangur, Mayer, Millican, Nijdam, Réti, Zachariou (2019), *Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned*, SUSTAINABILITY, vol. 11, pp. 1890-1910.

Mettere in pratica il Target 4.7



3. Mettere in pratica il Target 4.7

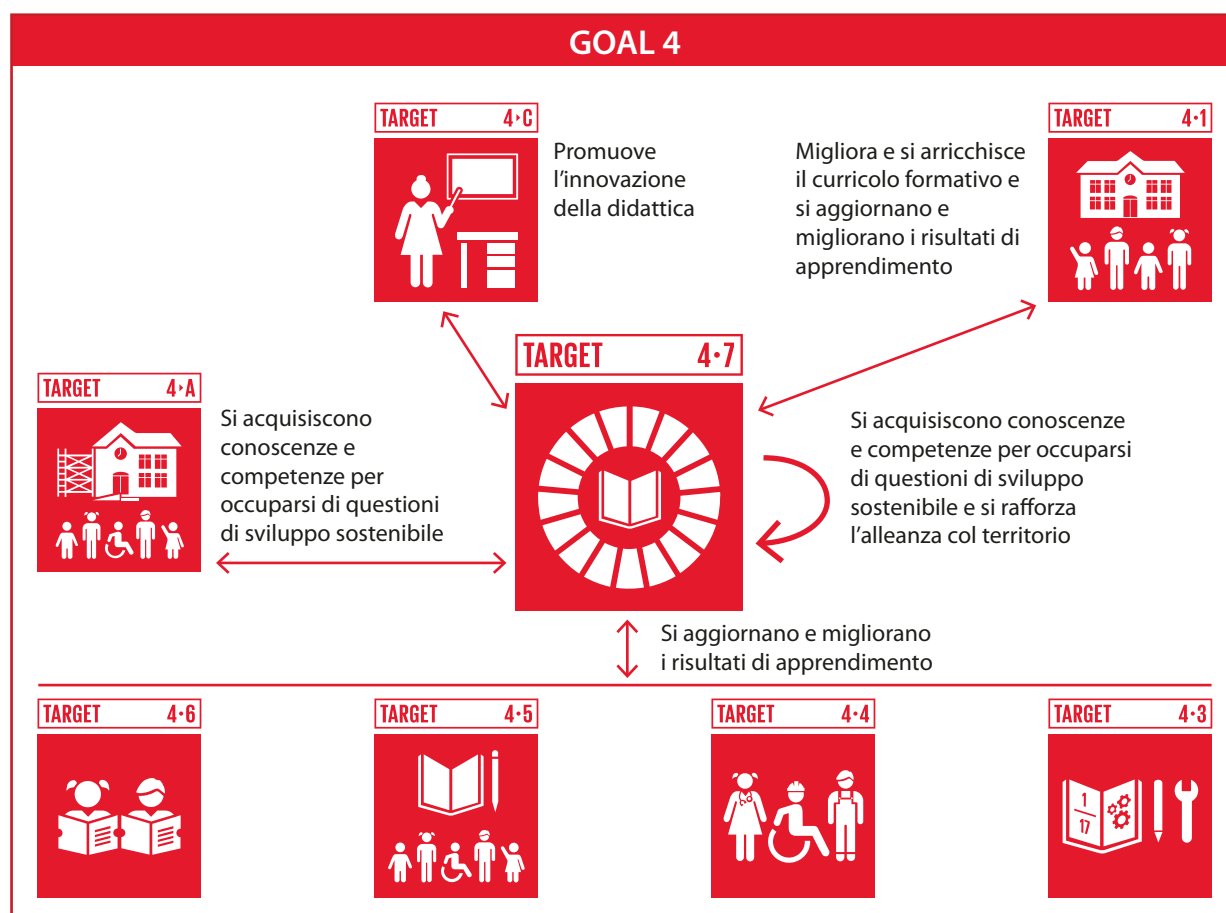
A conclusione di questa panoramica sul contesto nazionale, un elemento importante da evidenziare è la **stretta interrelazione tra il Target 4.7 e gli altri Target del Goal 4**, che a questo punto è possibile riepilogare nelle sue relazioni di causalità presentate nella ricerca Unesco¹ come dettagliato nella Parte I di questo Quaderno (si veda paragrafo “Dal Target 4.7 al Goal 4 a tutti gli altri Goal” a pagina 22) e sostenute da tutti gli argomenti finora presentati.

Vi è il rischio che la costruzione di competenze per lo sviluppo sostenibile possa essere considerata un elemento secondario rispetto ai problemi strutturali che si trova ad affrontare la scuola italiana.

Eppure abbiamo già ricordato che attori internazionali - come ad esempio l'UNESCO - evidenziano, anche attraverso risultati di ricerca scientifica, come **contenuti e metodologie ispirate agli approcci dell'ECG e dell'ESS contribuiscano a migliorare un'istruzione di qualità**, attraverso un apprendimento ecologico, interdisciplinare e attivo che sostenga gli studenti nell'accesso e nella produzione di conoscenza, sviluppando al tempo stesso la loro capacità di applicarla in modo consapevole e critico².

A questo punto diventa meno dogmatica in quanto rafforzata da evidenze, la relazione tra il Goal 4 e tutti gli altri Goal dell'Agenda, come esemplificato nell'immagine a seguire per cui questo legame è reso esplicito per tre Goal, ma può essere applicato a tutti.

Si acquisiscono conoscenze e competenze per occuparsi di questioni di sviluppo sostenibile e si rafforza l'alleanza con il territorio



1. Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., Hopkins, C. (2016), *Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research*, in "Journal of Education for Sustainable development", 10(2), pp. 226-242.
2. UNESCO (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*.



Oltre alla ricerca UNESCO, anche l'OCSE rafforza questi legami, evidenziando, ad esempio, il ruolo delle competenze di cittadinanza globale per il rafforzamento dell'occupabilità così come il fatto che approcci pedagogici improntati a principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà contribuiscono a strutture scolastiche adatte alla disabilità, alle differenze comprese quelle di genere e ad ambienti di apprendimento sicuri, non violenti ed efficaci per tutti.

Qualche parola in più sul concetto di "Educazione trasformativa"

Il concetto di approccio trasformativo all'educazione non nasce oggi. Jack Mezirow (1997)³ suggerisce che l'apprendimento trasformativo significa andare oltre la riproduzione della conoscenza per arrivare a una riflessione critica. **L'educazione è un processo utile ad accelerare la trasformazione delle nostre predisposizioni sul mondo**, che derivano dal nostro ambiente sociale e culturale e che danno senso alla nostra vita quotidiana. **L'apprendimento trasformativo può comportare dunque cambiamenti profondi nella nostra percezione e interpretazione del mondo e di noi stessi.**

3. Mezirow, J. (1997), *Transformative learning: Theory to practice*, in Cranton, P., "Transformative learning in action: New Directions in Adult and Continuing Education", 74, 5, 12.

3. Mettere in pratica il Target 4.7

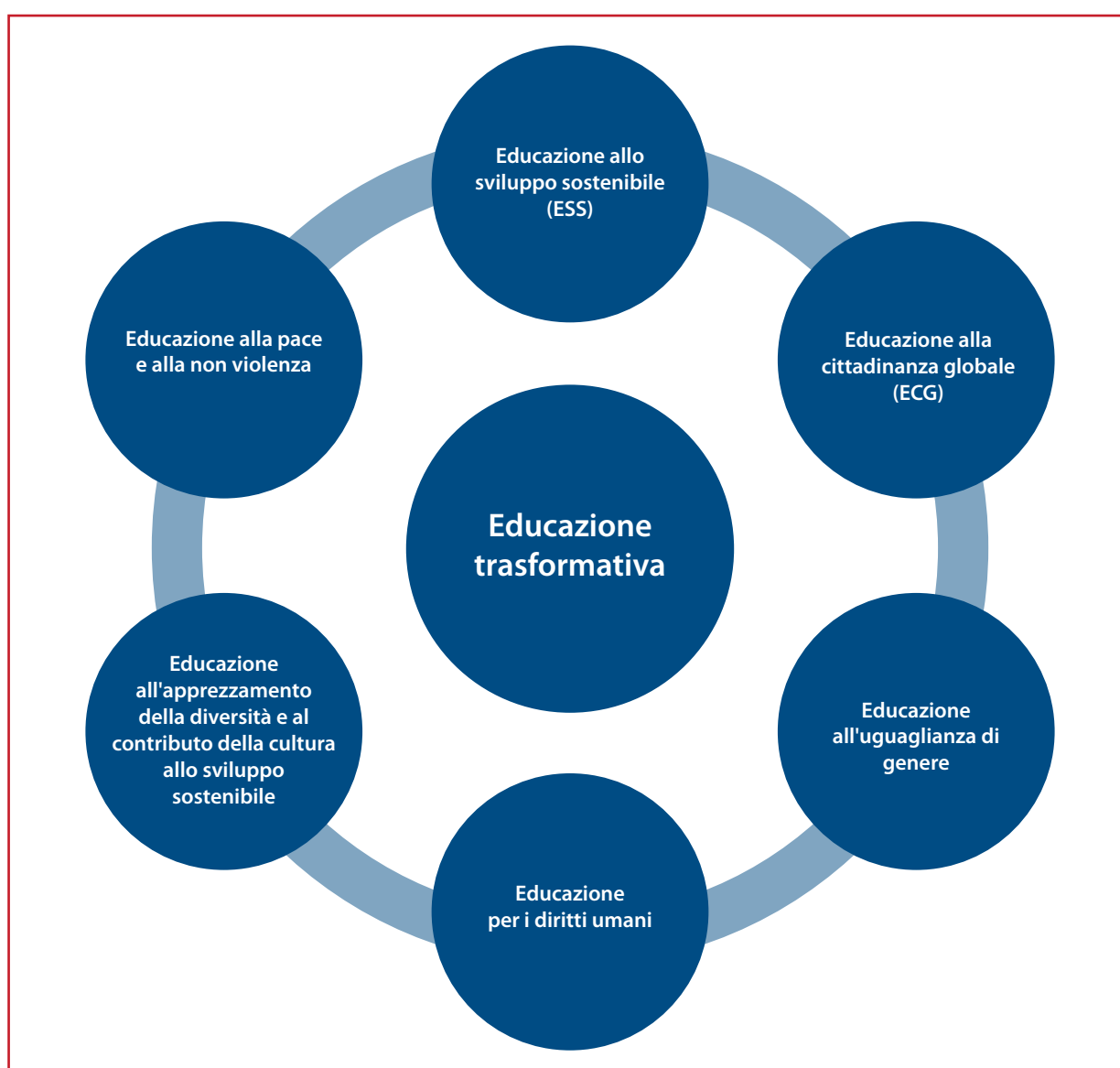
Il Rapporto Delors sull'apprendimento *"Il tesoro dentro di noi"* (UNESCO, 1996), per esempio, identifica quattro pilastri dell'apprendimento: **imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere e imparare a vivere insieme**. A questi l'iniziativa UNESCO *"Futuri dell'educazione"* affianca un ulteriore elemento dell'apprendimento: imparare a diventare e introduce anche il concetto di "rigenerazione"⁴.

A livello individuale l'educazione trasformativa avviene per gradi, quando i discenti diventano consapevoli che i loro assunti o convinzioni possono essere problematici e iniziano a esaminarli criticamente, integrando nuove prospettive nelle loro scelte.

A livello sociale essa si traduce potenzialmente in un contributo positivo alla ricerca di soluzioni alle sfide globali, causate anche dalla nostra inconsapevolezza di come le nostre predisposizioni, i nostri pensieri e le nostre credenze abbiano condizionato il modo in cui comprendiamo il mondo⁵.

Per molti autori ciò implica in modo imprescindibile **"disimparare" i vecchi modelli di comportamento per facilitare la transizione verso una società solidale** e in grado di co-creare un futuro sostenibile⁶.

A un approccio trasformativo all'educazione, in grado di consentire cambiamenti strutturali di presupposti di base, pensieri, sentimenti e azioni per trasformare il nostro mondo, fa appello l'Agenda 2030.



4. Bridge 47 (2021), *Transformative Education. Bridging Education for Change*.

5. Bridge 47 (2021), *Transformative Education. Bridging Education for Change*.

6. Pashby, K., de Oliveira Andreotti, V. (2016), *Ethical internalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability*.



Come abbiamo visto il Target 4.7 indica diversi approcci trasformativi: Educazione allo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, Educazione ai diritti umani, Educazione all'uguaglianza di genere, Educazione alla pace e alla non violenza, Educazione alla cittadinanza globale, Educazione all'apprezzamento della diversità culturale e al contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

Nonostante le diverse tradizioni, tutte le suddette "educazioni a" il più delle volte condividono obiettivi e valori simili, nonostante la differente enfasi tematica, e tutte richiedono un cambiamento trasformativo a partire dalla comprensione di se stessi, degli altri e del mondo in generale e un impegno per lo sviluppo sostenibile.

Bridge 47⁷ raccomanda di esplorare le sinergie tra queste educazioni per attuare la visione e gli obiettivi comuni, superando un pensiero a compartimenti stagni e suggerisce alcune domande da porsi per analizzare e conciliare diversi approcci educativi, chiarendo i propri obiettivi educativi e/o di comunicazione. Le domande sono relative alle dimensioni che le accomunano⁸.

Il riconoscimento e la creazione di sinergie tra diverse educazioni è un punto di partenza per un coordinamento e una combinazione efficaci per il raggiungimento del Target 4.7.



7. Bridge 47 (2021), pag.20. Bridge 47 è un network, nato da un progetto finanziato dalla Commissione Europea, che riunisce ONG da tutto il mondo per mobilitare la società civile a livello globale a fare la propria parte per creare un mondo più giusto, pacifico ed equo con l'aiuto dell'educazione alla cittadinanza globale (<https://www.bridge47.org>).

8. Liberamente tradotto da Bridge 47, (2021), *Transformative Education. Bridging Education for Change*, p. 21.

Condizioni necessarie per raggiungere il Target 4.7

A metà del loro periodo di attuazione, la misura dell'efficacia degli Obiettivi di sviluppo sostenibile rimane incerta anche perché mancano metastudi soddisfacenti che valutino l'impatto politico degli Obiettivi nei vari Paesi e a livello globale. In un recente lavoro pubblicato su *Nature Sustainability*⁹, sono stati considerati oltre 3mila studi scientifici sugli SDGs diffusi tra il 2016 e l'aprile 2021 per concludere che, se è vero che gli **Obiettivi hanno avuto un certo impatto politico sulle istituzioni e sulle politiche, dalla governance locale a quella globale, questo ha riguardato perlopiù gli aspetti di comunicazione**, influenzando il modo in cui i soggetti in gioco comprendono e comunicano lo sviluppo sostenibile. Inoltre, sono ancora rari i casi in cui gli SDGs hanno prodotto un impatto normativo e istituzionale più profondo, tale da modificare gli assetti legislativi e l'allocazione delle risorse.

Nello specifico ambito del Target 4.7, seppure in un contesto così frammentato di definizione e concretizzazione di policy, nonostante le occasioni mancate nei piani di recupero post-Covid, vi sono comunque molte risorse disponibili e pronte a sostenere una forma di apprendimento più olistica e trasformativa come quella invocata da questo Target.

L'introduzione del Target 4.7 nell'Agenda 2030 ha certamente contribuito a favorire nuovi approcci orientati a mettere insieme i settori dell'**apprendimento formale, informale e nonformale**, riconoscendo il ruolo vitale dell'educazione trasformativa per assicurare un futuro sostenibile al nostro pianeta.

Ma quali risorse e che tipo di mobilitazione sono necessarie per rendere questo Target **una priorità per un paradigma educativo che abbia al centro la conoscenza e le abilità necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile**, nella prospettiva dell'apprendimento permanente?

Certamente sono necessarie risorse finanziarie, ma sono altrettanto **fondamentali risorse quali istituzioni educative, quadri di competenze, strumenti e materiali** in grado di supportare un'educazione trasformativa, risorse umane e meccanismi che possano facilitare un dialogo globale; l'advocacy e una comunicazione trasformativa che dia priorità a etica e valori.

Il documento UNESCO¹⁰ *"Futures of education Progress report"* (2021) fornisce una fotografia critica sull'impe-

gno di risorse per questo Target, evidenziando come l'educazione in tutto il mondo sia oggi ben lontana dalle nostre aspirazioni per quanto riguarda i modi in cui le scuole e l'apprendimento in generale possono sostenere il benessere e l'equità per tutti e un rapporto sano con il pianeta (pag.10-11).

Il lockdown durante la pandemia e conseguentemente la didattica online hanno reso ancora più chiaro che **l'approccio trasformativo all'educazione dovrebbe essere una priorità**. Tuttavia, anche dal punto di vista di coloro che sostengono un'educazione più inclusiva, il Target 4.7 non sembra essere ai primi posti nell'agenda pubblica globale e questo rende più difficile attivare le risorse necessarie, a livello globale e nell'Unione Europea.

Il contesto dell'educazione trasformativa a livello globale appare frammentato e manca chiarezza in termini di investimenti finanziari globali per questo obiettivo. Nonostante questo vi sono numerose iniziative di alta qualità, forti coalizioni e progetti locali che si stanno sviluppando, anche a seguito dell'impatto della pandemia da Covid-19 sui sistemi educativi.

Proviamo ora a dettagliare le principali questioni relative alle risorse necessarie per il perseguimento del Target 4.7.

Risorse finanziarie

Le risorse finanziarie sono necessarie in particolare per la formazione di insegnanti ed educatori, per la creazione, distribuzione e diffusione di risorse educative e per lo sviluppo e la realizzazione di curricula improntati all'ECG/ESS; per il supporto a comunità di apprendimento informale, comunità di pratica. Se risorse economiche addizionali sono sempre difficili da reperire, **può cambiare tuttavia il modo in cui le risorse disponibili sono usate e allocate**, per esempio organizzando diversamente i sistemi educativi. Inoltre, non sempre i fondi pubblici e privati fanno riferimento agli Obiettivi dell'Agenda 2030.

Un recente lavoro di Bridget 47, basato su stime OCSE, mette in luce che l'investimento finanziario sull'ECG/ESS è globalmente lontano dal 3% dell'Aiuto Pubblico allo Sviluppo (APS) raccomandato dalla stessa OCSE, dall'UNDP e dal Consenso Europeo sullo Sviluppo del 2005.

Prima della pandemia da Covid-19, le nuove priorità della Commissione Europea e gli strumenti adottati

9. Biermann, F., Hickmann, T., Sénit, C. A., Beisheim, M., Bernstein, S., Chasek, P., ... & Wicke, B. (2022), *Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals*. *Nature Sustainability*, 1-6.

10. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.



offrivano la speranza di individuare risorse adeguate per questo Target. **Tuttavia, la discussione sul futuro dell'istruzione sembra essere oggi al di fuori di una prospettiva ECG/ESS.** Nei piani di ripresa e resilienza di quasi tutti i Paesi membri dell'UE, l'attenzione potrebbe essere maggiormente rivolta alla costruzione di competenze per lo sviluppo sostenibile¹¹.

Governance di sistema

Per una maggiore efficacia nel loro utilizzo, le risorse finanziarie hanno bisogno di essere canalizzate in strutture funzionanti. Ciò significa in molti casi **mobilitare, formare e dare nuove responsabilità e compiti alle strutture educative esistenti**, formali e non formali, agli attori e ai partenariati coinvolti, affinché possano mettere a punto e armonizzare i propri obiettivi.

Esistono politiche volte al raggiungimento del Target 4.7 approvate a livello nazionale e supportate da attori dell'educazione formale e nonformale. L'educazione trasformativa necessaria al Target 4.7 è realizzata infatti da diversi attori: educatori non formali, giovani, centri di comunità, centri anziani, reti di organizzazioni e istituzioni e coalizioni multiattore. Nel settore dell'apprendimento informale hanno un ruolo chiave l'industria dell'intrattenimento e dello sport, gli influencer dei social media, per citarne alcuni, che possono essere mobilitati per contribuire al Target 4.7. Sia le politiche sia le iniziative di questa molteplicità di attori difettano, in molti casi, di un adeguato livello di coerenza fra loro.

Azioni frammentate e non coordinate al livello di organizzazioni internazionali - UNESCO, UNICEF, OCSE, Banca Mondiale - così come a livello di Unione Europea, possono generare politiche educative incoerenti e strumenti di monitoraggio deboli. Nella sua Assemblea Generale del Marzo 2021 è emersa l'importanza di sviluppare sinergie anche all'interno della stessa UNESCO per lavorare a un'agenda comune e **umentare la cooperazione intersettoriale al fine di arrivare a una prospettiva globale dell'organizzazione e a una sinergia tra diversi approcci.** Si è suggerito per esempio che il settore dell'ESS lavorasse con il settore dell'educazione ambientale e di cultura e patrimonio¹². Probabilmente per lo stesso motivo l'UNESCO ha cominciato a pubblicare definizioni accorpate dell'ECG e dell'ESS, non sempre con esiti felici, ma dando un segnale di armonizzazione nella giusta direzione.

11. Bridge 47 (2021), *Resources for SDG Target 4.7*.

12. *Idem*, p. 12.

Competenze

Si è discussa ampiamente la necessità di nuove competenze per il raggiungimento del Target 4.7. La tensione tra una visione dell'educazione focalizzata a preparare i discenti per il mercato del lavoro e il bisogno di un approccio più olistico che contribuisca a **creare una migliore relazione tra persone e tra il genere umano e il mondo naturale**, e renda le abilità e le competenze un insieme di risorse necessarie per lavorare verso il Target 4.7. Inoltre i rapporti previsionali relativi alle grandi questioni globali predicono un futuro incerto a cui appare oggi inadeguato rispondere con un insieme di abilità "rigide" a favore di **capacità e abilità che mettano i discenti nelle condizioni di gestire l'incertezza** e rispondere a un ambiente mutevole e pieno di sfide.

La centralità di questa risorsa è dimostrata dai numerosi quadri di competenze elaborati negli ultimi anni da diversi organismi internazionali di cui abbiamo già avuto modo di parlare nelle prime due Parti di questo Quaderno.

Tali competenze sono altrettanto importanti per gli adulti in un'ottica di apprendimento permanente. **L'UE può dare l'esempio, visto che "l'aggiornamento e la riqualificazione" o "l'educazione degli adulti" fanno parte della nuova serie di iniziative per rifinanziare l'istruzione.** Alcuni degli investimenti potrebbero essere scorporati dall'istruzione formale (ad esempio, istruzione e formazione professionale) e le strategie di attuazione potrebbero includere l'istruzione nonformale e la convalida delle competenze come priorità.

Integrazione di nuove risorse e contenuti

L'ECG/ESS e tutte le educazioni che vi afferiscono contano su un ampio corpo di conoscenza e una grande quantità e qualità di risorse educative: manuali, metodi e approcci da usare in attività formative di diversa natura. Molti ritengono che oggi **non sia più necessario produrre nuove risorse, quanto piuttosto adattare quelle esistenti**, coordinandone e promuovendone l'utilizzo più diffusamente, tramite la costruzione di archivi "vivi", la loro traduzione e integrazione a supporto di un apprendimento significativo, in contesti educativi formali, non formali e informali. Altra priorità è inoltre la **valutazione dell'efficacia di risorse e interventi educativi**, tramite strumenti (al momento non molto numerosi) di valutazione e autovalutazio-

ne delle conoscenze, delle attitudini e delle abilità acquisite, con un intento formativo¹³.

Infine, ma non da ultimo, un **maggiore coinvolgimento del mondo accademico** potrebbe supportare una prospettiva di utilizzo più ampio di queste risorse, aumentandone la qualità e l'impatto.

Risorse umane, reti e partenariati

Gli attori dell'educazione e le istituzioni hanno bisogno di risorse umane per coordinare e promuovere misure politiche, economiche, sociali e ambientali in grado di sostenere e concretizzare il Target 4.7, a livello locale e globale: gli operatori sociali e il personale educativo, gli enti locali, i Ministeri dell'Istruzione, degli Affari esteri e dell'Ambiente, gli istituti di formazione per insegnanti. **Rafforzare le competenze delle risorse umane**, destinando personale e tempo sufficienti per queste aree di lavoro, **incoraggiando l'apprendimento tra pari**, e impiegando facilitatori qualificati in modo che possano diffondere le loro competenze, è fondamentale per fare progredire e dare visibilità all'Agenda 2030 e al Target 4.7.

Il ruolo dei facilitatori è importante per costruire il consenso e i partenariati. La costruzione di un dialogo significativo e concreto, come pure di partenariati duraturi e influenti, richiede linee guida chiare sul significato del partenariato e del dialogo nella pratica, in un'ottica di uguaglianza, rispetto e reciprocità¹⁴. Il Target 4.7 infatti è un impegno che non riguarda solo il sistema educativo, ma si fonda anche su un dialogo più esteso tra le diverse parti interessate, grazie a partenariati e reti.

Molti esperti ritengono che le coalizioni di parti interessate a lavorare insieme sul Target 4.7 possano fornire **una maggiore legittimità di base agli SDGs**, dando loro una forte base pubblica per una maggiore spinta a favore dell'Agenda 2030, come raccomanda anche la Strategia Italiana per l'ECG. Un approccio del genere è stato già perseguito dal Segretario Generale António Guterres per il 75° anniversario delle Nazioni Unite, dove tutti gli eventi sono stati sviluppati attraverso consultazioni pubbliche e delle parti interessate.

Le alleanze richiedono ovviamente tempo, risorse e un pensiero intersettoriale. Per questo occorre sostenere la conoscenza e l'azione collaborativa interdisciplinare, collegate - come abbiamo visto - alle nuove competenze.

Advocacy per difendere "Il nostro futuro comune"

L'*advocacy* per la sostenibilità e l'educazione trasformativa è fondamentale, soprattutto quando include la voce dei cittadini. Vi sono molti strumenti di monitoraggio degli SDGs, ma rimane la questione di quanto siano utilizzati e dimostrabilmente efficaci nel trasformare i risultati in elaborazione di politiche e strategie. La già citata ricerca sull'impatto politico degli SDGs¹⁵, suggerisce che **gli Obiettivi dell'Agenda 2030 hanno avuto un certo impatto sulle istituzioni e sulle politiche sul piano della comunicazione e del discorso pubblico**, ma non altrettanto a un livello normativo e istituzionale più profondo. A questo proposito, la dichiarazione ministeriale dell'High Level Political Forum, la principale piattaforma delle Nazioni Unite sullo sviluppo sostenibile che ha un ruolo centrale nel follow-up e nella revisione dell'Agenda 2030, sottolinea con un certo allarme che, in alcuni ambiti legati allo sviluppo sostenibile, come quelli dell'istruzione e della povertà, l'emergenza del Covid-19, la crisi climatica e la guerra in Ucraina hanno fatto perdere anni, se non decenni, di progressi.

Ulteriore limite è la mancanza di prospettiva che viene indicata da molti attivisti ed esperti come uno dei principali ostacoli al raggiungimento dell'Agenda 2030. **La pandemia da Covid-19 ha mostrato i problemi, ma dopo ogni interruzione c'è sempre un ritorno alla "normalità"** e c'è il rischio significativo di dimenticare le intuizioni utili sui bisogni reali della nostra società. Nell'intervista realizzata da Bridge 47, Robert Guevara dell'ICAE¹⁶ riflette sul fatto che le raccomandazioni politiche dello studio della Banca Mondiale "*Building Back Better: Achieving Resilience through Stronger, Faster, and More Inclusive Post-Disaster Reconstruction*" si sono concentrate giustamente sulla crisi dell'apprendimento nella scuola, tuttavia non sono

13. Bridge 47 (2021), *Resources for SDG Target 4.7*, p. 14. Per un esempio di strumento di valutazione applicato ai curricoli e costruito nell'ambito di un progetto finanziato dalla Commissione Europea <https://www.getupandgoals.it/risorse-educative/la-valutazione>, citato anche in Bridge 47 (2021), *Resources for SDG Target 4.7*.

14. Gutierrez, A. (2008), *Beyond Disappointment: Transforming Ideology and Practice in North-South Research Partnerships*, "Norrag News: The New Politics of Partnership: Peril or Promise?", vol. 41.

15. Biermann, F., Hickmann T., Sénit C., Beisheim M., Bernstein S., Chasek P., Grob L., Kim R.E., Kotzé L.J., Nilsson M., Ordóñez Llanos A., Okereke C., Pradhan P., Raven R., Sun Y., Vijge M.J., Vuuren D., Wicke B. (2022), *Scientific evidence on the political impact of the Sustainable Development Goals*, "Nature Sustainability", <https://www.nature.com/articles/s41893-022-00909-5.pdf>.

16. International Council for Adult Education, <http://icae.global/>.



trascurabili le **esigenze di apprendimento continuo di genitori e nonni** che la pandemia ha evidenziato. Non si può ignorare che *“I cambiamenti fondamentali necessari per affrontare le sfide attuali non sono possibili se gli adulti non imparano a vivere in modo diverso”*. Un buon esempio citato sempre da Robert Guevara a Bridge 47 è **l’esperienza della Repubblica Democratica del Laos “Whole government approach to Lifelong Learning”**: la consapevolezza che l’apprendimento *lifelong* dovesse essere più olistico e affrontare così tante questioni nella società, **ha fatto sì che il governo decidesse di sviluppare una politica trasversale del sistema educativo**. Ciò ha portato all’adozione di un decreto del Primo Ministro¹⁷ sull’apprendimento permanente nel 2020, con il Ministero dell’Istruzione e della Ricerca come ente capofila, ma in collaborazione con altri ministeri, agenzie e autorità locali.

La visione politica

La domanda chiave e di estrema attualità nel mondo degli addetti ai lavori resta: **come si cambia la mentalità dei decisori politici affinché decidano di affrontare le questioni più importanti e urgenti per l’umanità e il pianeta?** Considerate le urgenze evidenziate perfino dalle previsioni più prudenti sullo stato del nostro pianeta, come si possono cambiare i valori e l’etica che guidano l’economia e la politica globale? Una questione centrale e in parte poco esplorata è la formazione delle élite che ricoprono ruoli decisionali. Alla luce delle testimonianze raccolte per le sue raccomandazioni di policy, Bridge 47 propone diverse possibilità per investire nell’educazione dei decisori politici: **dal sostenere e progettare meccanismi democratici efficaci per il dialogo con i cittadini, a utilizzare una comunicazione trasformativa** in grado di mettere in luce i valori e le cornici di riferimento che informano linguaggio e contenuti, **all’adozione di un codice di condotta etico** che potrebbe aiutare i decisori a entrare maggiormente in contatto con le esigenze del pianeta.

Accanto a questo rimane però la questione della “comunicabilità” degli SDGs. Molti esperti di comunicazione ne hanno riconosciuto la difficoltà, in parte a causa di tutti i Target e indicatori che li accompagnano. In quest’ottica, il Target 4.7 non fa eccezione: seppure l’educazione trasformativa basata sui valori abbia un

ruolo centrale nell’affrontare le ferite sociali aperte, rimane qualcosa di intangibile e rimane la sfida di comunicare queste idee complesse al grande pubblico. Le raccomandazioni e i rapporti delle Nazioni Unite nel corso degli ultimi anni fanno appello alla necessità di **ripensare le nostre relazioni con il mondo e con la natura in un’ottica di pensiero sistemico** e studiosi e attivisti sottolineano la necessità di riconsiderare il pianeta e l’ambiente nelle nostre vite, necessità condivisa da numerose comunità indigene del pianeta. Altrettanto centrale è la dimensione delle politiche pubbliche e della responsabilità collettiva. In un articolo apparso su *Sinergias*¹⁸ e citato anche da Bridge 47¹⁹, Manuela Mesa sottolinea che le politiche che promuovono un’educazione trasformativa possono **cambiare “il modo di apprendere per superare i quadri mentali che separano e dividono le società”**, ricollegando anche “il modo di fare e il modo di essere (...) mettendo insieme razionalità ed emozioni”. Mesa invita a una diversa gestione dei nostri “beni pubblici globali (...) salute, conoscenza, biodiversità, tra gli altri” per sentirsi parte di una “comunità globale” con “corresponsabilità”.

Manuale sull’apprendimento per la transizione ecologica

La Raccomandazione sull’apprendimento per la transizione ecologica e lo sviluppo sostenibile²⁰ adottata dal Consiglio dell’UE nel giugno del 2022 è accompagnata da un documento di lavoro sotto forma di manuale - *“Learning for the green transition and sustainable development”* - che fornisce dettagli e evidenze a sostegno della Raccomandazione, compresi i risultati della consultazione pubblica svolta in vista della sua adozione.

Il manuale mette in evidenza le buone pratiche di tutta Europa e fornisce esempi concreti. Può servire come guida sia per i responsabili politici, gli educatori e tutti gli individui che per le organizzazioni che lavorano sulla sostenibilità ambientale nel settore dell’istruzione e della formazione.

Oltre a rappresentare lo stato dell’arte e le sfide per progredire nella direzione dell’apprendimento per la transizione ecologica, riportare l’attenzione sul framework GreenComp, e fornire un’ampia e dettagliata sintesi di tutte le azioni sinergiche con questo obietti-

17. <https://uil.unesco.org/document/lao-peoples-democratic-republic-prime-ministers-decree-lifelong-learning-issued-2020>.

18. <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista>.

19. Bridge 47 (2021), *Resources for SDG Target 4.7*, p. 23.

20. <https://www.consilium.europa.eu/it/press/press-releases/2022/06/16/council-adopts-recommendation-to-stimulate-learning-for-the-green-transition/>.

vo, il manuale richiama quelle che potremmo definire “condizioni” o “caratteristiche” ritenute essenziali per ottenere un cambiamento duraturo, che possono ispirare proposte e raccomandazioni attuative:

- cominciare l’educazione alla sostenibilità fin dalla prima infanzia;
- promuovere un’educazione alla sostenibilità che sia *lifelong* e in tutti i settori dell’educazione (nonformale, informale, formale) in ambienti di apprendimento adeguati, mobilitando le istituzioni educative nel loro complesso e investendo in infrastrutture sostenibili;
- realizzare un’educazione alla sostenibilità che sia coinvolgente e positiva: attiva, interdisciplinare, che sfrutti il potenziale del digitale, che promuova la *nature-based* e l’*outdoor education*, che sia ben strutturata nei curricula e nei programmi educativi, comprese le attività di valutazione, la valutazione istituzionale;
- sostenere lo sviluppo delle competenze degli educatori e i dirigenti verso un modello di *distributed leadership*;
- promuovere collaborazione e partenariati sia a livello cross-settoriale che a livello di comunità;
- promuovere l’empowerment e il coinvolgimento dei giovani, in risposta alle loro preoccupazioni sul futuro;
- sostenere lo sviluppo di competenze chiave, per la sostenibilità, competenze professionali e per la transizione digitale;
- fondare l’educazione alla sostenibilità su politiche forti, che siano sistematicamente monitorate e valutate.

La Commissione europea sostiene l’attuazione della Raccomandazione sull’apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile²¹, anche attraverso un gruppo di lavoro dell’UE dedicato a questo tema.

Il **gruppo di lavoro dell’UE sulla sostenibilità nell’istruzione scolastica** è composto da rappresentanti dei Ministeri dell’Istruzione e dell’Ambiente, delle parti sociali e delle organizzazioni interessate di oltre 30 Paesi europei e si riunirà regolarmente nei prossimi cinque anni per **condividere le esperienze e collabo-**

rare alla stesura di linee guida e risorse. Identificheranno e condivideranno buone pratiche ed esempi di sostenibilità nell’istruzione scolastica.

Dal suo insediamento, il gruppo di lavoro ha definito un **programma di lavoro per il periodo 2022-2023** sui seguenti temi:

- approccio *whole school* all’apprendimento per la sostenibilità ambientale;
- insegnamento e apprendimento, sviluppo delle competenze in materia di sostenibilità;
- progettazione di politiche efficaci per l’educazione alla sostenibilità ambientale;
- sviluppo professionale degli insegnanti;
- tecnologie digitali e apprendimento per la sostenibilità.

Per sostenere i suoi lavori, il gruppo si avvale di documenti di input preparati da consulenti esperti e che sono disponibili per consultazioni nel repository documentale²² dell’UE, tra cui si segnalano i seguenti approfondimenti:

- A whole school approach to learning for environmental sustainability²³
- School self-evaluation for sustainability²⁴
- Policy brief 1: Effective policy design in learning for sustainability²⁵
- Collaboration, partnership and whole-school approaches - Key questions and challenges²⁶.

21. <https://education.ec.europa.eu/news/learning-for-the-green-transition-and-sustainable-development>.

22. https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/documents?facets__field_eac_topics=381.

23. <https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>.

24. <https://education.ec.europa.eu/document/working-group-on-schools-learning-for-sustainability-input-paper-school-self-evaluation-for-sustainability>.

25. <https://education.ec.europa.eu/document/working-group-on-schools-learning-for-sustainability-policy-brief-1-effective-policy-design-in-learning-for-sustainability>.

26. <https://education.ec.europa.eu/document/working-group-on-schools-learning-for-sustainability-input-paper-collaboration-partnership-and-whole-school-approaches-key-questions-and-challenges>.



Mettere in pratica il Target 4.7

Alla luce dei paragrafi immediatamente precedenti e degli argomenti trattati nelle Parti I e II, è evidente che mettere in pratica il Target 4.7 richiede **un approccio sistemico che sappia cogliere le opportunità di indirizzo della scuola insieme ad una formazione coerente del suo personale**, per potere mettere in campo contenuti e didattiche utili a sostenere lo sviluppo delle competenze discusse, creando tutte le Condizioni realizzative descritte nella sezione precedente. Allo stesso tempo richiede una **valorizzazione e un recupero sistemico e chiaro della responsabilità educativa di diversi attori delle comunità**, anche in collaborazione con la scuola.

Le risorse, gli strumenti e gli esempi di seguito presentati sono stati scelti sia sulla base della autorevolezza della fonte che per l'originalità delle idee, ma non sono che punti di partenza parziali e certamente non esauriscono le possibilità e le piste di lavoro per mettere in pratica il Target 4.7.

Manuali, contenuti e strumenti per ESS e ECG

Global Content Framework ESS e ECG

Con l'intenzione di definire e operazionalizzare ESS e ECG ai fini della misurazione del Target 4.7, l'UNESCO ha condotto numerose ricerche basandosi su 78 Paesi, arrivando a identificare **una serie di principi e temi guida sintetizzati nella Tabella seguente**, che proponiamo, liberamente tradotta dalla versione originale²⁷ (p. 5), in quanto costituisce un'utile base per apprezzare la completezza delle risorse e dei contenuti citati nei paragrafi seguenti.

27. SDG indicator 4.7.1: Proposal for a measurement strategy. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/TCG6-REF-4-4.7.1-Proposal-for-measurement-strategy.pdf>.

3. Mettere in pratica il Target 4.7

	CATEGORIA	SOTTO-CATEGORIA
Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)	Interconnessione e cittadinanza globale	Globalizzazione
		Cittadini globali/internazionali, cultura/identità/comunità globali
		Pensiero globale-locale, locale-globale, pensare globale agire locale, glocale
		Migrazione, immigrazione, mobilità, movimento di persone
		Competizione globale/competitività/competitività globale/competitività internazionale
		Disuguaglianze/divari globali
	Parità di genere	Uguaglianza di genere / parità / parità (empowerment femminile, promozione della partecipazione femminile)
	Pace, non violenza e sicurezza umana	Pace, costruzione della pace
		Consapevolezza delle forme di abuso/molestie/violenza (violenza scolastica/bullismo, violenza domestica, violenza di genere, abusi/molestie su minori, abusi/molestie sessuali)
	Diritti umani	Diritti umani, diritti e responsabilità (diritti dei bambini, diritti culturali, diritti degli indigeni, diritti delle donne, diritti dei disabili)
Libertà (di espressione, di parola, di stampa, di associazione/organizzazione), libertà civili		
Giustizia sociale		
Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)	Democrazia/regime democratico, valori/principi democratici	Democrazia/regime democratico, valori/principi democratici
		Salute e benessere
		Salute fisica/attività/fitness
	Salute mentale, emotiva, psicologica	
	Stile di vita sano (alimentazione, dieta, pulizia, igiene, servizi igienici, *acqua pulita, essere/stare in salute)	
	Consapevolezza delle dipendenze (fumo, droghe, alcol)	
	Salute sessuale e/o riproduttiva	
	Sviluppo sostenibile	Sostenibilità economica, crescita sostenibile, produzione/consumo sostenibili, economia verde
		Sostenibilità sociale (coesione sociale e sostenibilità)
		Sostenibilità ambientale
		Cambiamento climatico (riscaldamento globale, emissioni di carbonio/impronta ecologica)
		Energie rinnovabili, energie alternative (fonti: solare, maree, vento, onde, geotermia, biomassa...)
		Ecologia, sostenibilità ecologica (ecosistemi, biodiversità, biosfera, ecologia, perdita di diversità)
		Gestione dei rifiuti, riciclaggio
	Scienze ambientali (geoscienze)	Sistemi fisici
		Sistemi viventi
		Sistemi terrestri e spaziali

Fonte: SDG indicator 4.7.1: Proposal for a measurement strategy.

<https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/TCG6-REF-4-4.7.1-Proposal-for-measurement-strategy.pdf>
(p. 5 traduzione italiana a cura dell'ASVIS).



MANUALE UNESCO - Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile - Obiettivi di apprendimento

Si tratta di un manuale²⁸ pubblicato dall'UNESCO nel 2017 e tradotto in italiano²⁹ anche da ASviS. È pensato per essere **una guida rivolta ai professionisti dell'educazione sull'uso dell'ESS nell'apprendimento e, conseguentemente il raggiungimento, degli SDGs**. La Guida identifica obiettivi di apprendimento indicativi e suggerisce argomenti, attività e metodi di realizzazione per ognuno degli SDGs, a diversi livelli, dalla progettazione di un corso a strategie nazionali, con suggerimenti che possono essere adattati a diversi contesti.

Il presupposto, ampiamente condiviso, della pubblicazione è che **non tutti i tipi di educazione sono compatibili con lo sviluppo sostenibile**. L'educazione che promuove la mera crescita economica può condurre infatti all'aumento dei modelli di consumo insostenibile. *"L'approccio dell'ESS rende capaci i discenti di prendere decisioni informate e agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società giusta per le generazioni presenti e future"* (p. 7). L'ESS è considerata:

- **parte integrante di un'educazione di qualità**, inerente al concetto di apprendimento permanente perché rilevante per ciascun discente alla luce delle sfide odierne;
- **olistica e trasformativa**, perché prende in considerazione il contenuto e i risultati di apprendimento, la pedagogia e l'ambiente di apprendimento;
- **centrata sull'apprendimento** più che sull'insegnamento;
- **basata su contesti di apprendimento e insegnamento centrati sull'allievo/a**, in grado di collegare l'apprendimento formale con quello informale;
- **orientata all'azione, alla collaborazione e alla partecipazione**.

La Guida è di facile consultazione e si suddivide in due parti. La prima è dedicata agli Obiettivi di apprendimento degli SDGs e la seconda all'implementazione dell'apprendimento per l'Agenda 2030, attraverso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

Obiettivi di apprendimento per realizzare gli SDGs

L'ESS può sviluppare competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità e rilevanti per tutti gli SDGs, ma anche specifici risultati di apprendimento su cui

lavorare per raggiungere un particolare SDG.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità a cui fa riferimento il manuale sono:

- Competenza di pensiero sistemico
- Competenza di previsione
- Competenza normativa
- Competenza strategica
- Competenza collaborativa
- Competenza di pensiero critico
- Competenza di autoconsapevolezza
- Competenza di problem solving integrato
-

Gli obiettivi specifici di apprendimento sono in congiunzione con le competenze trasversali sulla sostenibilità, secondo l'assunzione che vadano perseguiti insieme.

Inoltre, gli obiettivi di apprendimento sono identificati all'interno delle tre dimensioni dell'apprendimento: la dimensione cognitiva, la dimensione socio-emotiva, la dimensione comportamentale.

Si riporta di seguito a titolo esemplificativo come sono sviluppati gli obiettivi di apprendimento per l'Obiettivo 5 "Parità di genere". Il manuale offre tutti gli elementi per supportare la costruzione di Unità di apprendimento interdisciplinari sul tema.

28. È stato sviluppato dalla sezione dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile e la Cittadinanza Globale, Divisione per l'inclusione, la Pace e lo Sviluppo Sostenibile, Settore Educazione dell'UNESCO.

29. http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf.

1.2.5. OSS 5 | Uguaglianza di genere | Raggiungere l'uguaglianza di genere

ed emancipare tutte le donne e le ragazze

Tabella 1.2.5. Obiettivi di apprendimento per l'OSS 5 "Uguaglianza di genere"

<p>Obiettivi di apprendimento cognitivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il discente comprende i concetti di genere, uguaglianza e discriminazione di genere e conosce tutte le forme di discriminazione, violenza e ineguaglianza di genere (per esempio pratiche dannose quali le mutilazioni genitali femminili, gli omicidi d'onore e il matrimonio precoce, opportunità d'impiego e paghe inique, costruzione di linguaggi, tradizionali ruoli di genere, impatto sulle questioni di genere delle calamità naturali) e comprende le cause odierne e storiche dell'ineguaglianza di genere. 2. Il discente comprende i diritti fondamentali delle donne e delle ragazze, inclusi il diritto di esser libere dallo sfruttamento e dalla violenza e il loro diritto all'autodeterminazione alla riproduzione. 3. Il discente comprende i livelli di uguaglianza di genere nel proprio Paese e nella propria cultura in confronto alle norme globali (rispettando la sensibilità culturale), inclusa l'intersezionalità del genere con altre categorie sociali quali l'abilità, la religione e la razza. 4. Il discente conosce le opportunità e i benefici offerti dalla piena uguaglianza di genere e dalla partecipazione nelle fasi legislative e di governo, inclusi gli stanziamenti di bilancio, il mercato del lavoro e i processi decisionali pubblici e privati. 5. Il discente comprende il ruolo dell'educazione, che consente alla tecnologia e alla legislazione di rafforzare e assicurare la piena partecipazione di tutti i generi.
<p>Obiettivi di apprendimento socio-emotivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il discente è in grado di riconoscere e interrogarsi sulla tradizionale percezione dei ruoli di genere con un approccio critico, nel rispetto della sensibilità culturale. 2. Il discente è in grado di identificare e prendere parola contro tutte le forme di discriminazione e di discutere dei benefici della piena legittimazione di tutti i generi. 3. Il discente è in grado di stabilire una connessione con altri attori che operano per porre fine alla discriminazione e alla violenza di genere, di responsabilizzare coloro che potrebbero ancora essere irresponsabili e di promuovere il rispetto e la piena uguaglianza a tutti i livelli. 4. Il discente è in grado di riflettere sulla propria identità di genere e sui propri ruoli di genere. 5. Il discente è capace di provare empatia e solidarietà verso coloro che differiscono dalle aspettative e dai ruoli di genere personali o comunitari.
<p>Obiettivi di apprendimento comportamentale</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il discente è capace di giudicare il proprio contesto di vita per responsabilizzare se stesso o altri che sono discriminati a causa del loro genere. 2. Il discente è in grado di valutare, influenzare e partecipare ai processi decisionali sull'uguaglianza di genere e la partecipazione. 3. Il discente è in grado di supportare gli altri nello sviluppo dell'empatia tra i generi e nell'eliminare la discriminazione e la violenza di genere. 4. Il discente è capace di osservare e individuare la discriminazione di genere. 5. Il discente è in grado di pianificare, implementare, supportare e valutare le strategie per l'uguaglianza di genere.



Approcci pedagogici

Una certa rilevanza viene data nel manuale agli **approcci pedagogici dell'ESS**, collegati ai risultati di apprendimento. Gli approcci pedagogici più rilevanti sono:

- *Un approccio incentrato sul discente*
La pedagogia incentrata sul discente guarda agli studenti come discenti autonomi ed enfatizza lo sviluppo attivo della conoscenza piuttosto che il suo mero trasferimento e/o esperienze di apprendimento passivo. Si parte dalle informazioni preliminari in possesso dei discenti e dalle loro esperienze nel contesto sociale per stimolare i loro processi di apprendimento. Questo approccio richiede inoltre ai discenti di riflettere sulle proprie conoscenze e processi di apprendimento (metacognizione).
- *Un'azione orientata all'apprendimento*
In un'azione orientata all'apprendimento, i discenti si mettono in azione e riflettono sulle loro esperienze in termini di processi di apprendimento prefissati e di sviluppo personale. L'azione di apprendimento è una fase del ciclo esperienziale descritto dalla teoria di Kolb e articolato così: 1. Avere un'esperienza concreta; 2. Osservare e riflettere; 3. Formare concetti astratti per una generalizzazione e 4. Applicarli in nuove situazioni (p. 55).

Valutazione degli studenti

Infine il tema della valutazione dell'ESS. Una raccomandazione del manuale che si ritiene opportuno evidenziare è **l'importanza della coerenza tra gli obiettivi di apprendimento, i metodi di insegnamento e apprendimento e le misure di valutazione**, affinché si rafforzino a vicenda. Così, del resto, è raccomandato anche nelle Indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo (2012/2018). I risultati dell'apprendimento riguardano il livello raggiunto dagli studenti, piuttosto che gli obiettivi dell'insegnante, e sono solitamente espressi in termini di ciò che lo studente dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare una volta completato un livello o modulo. **Specificare i risultati dell'apprendimento** non soltanto aiuta gli insegnanti a strutturare e organizzare il loro insegnamento e informa gli studenti delle aspettative, ma **fornisce anche una base per stabilire criteri di valutazione che riflettano le aspettative** per quanto riguarda l'apprendimento. Poiché l'educazione alla cittadinanza ha spesso uno status cross-curricolare, tutti gli insegnanti condividono la responsabilità di renderla visibile in ogni materia. A tal riguardo, **sviluppare linee guida chiare sui risultati di apprendimento da raggiungere** entro i limiti di

determinate materie potrebbe essere particolarmente necessario per garantire che le competenze civiche e sociali siano effettivamente applicate. Tali risultati e la loro valutazione dovrebbero riguardare la dimensione delle conoscenze ma anche delle attitudini e delle capacità degli studenti. La valutazione di questi due ultimi aspetti è certamente più complessa e applicata meno sistematicamente.

Valutare i risultati dell'ESS e degli sforzi che cercano di riorientare i sistemi educativi è un'altra importante sfida da affrontare. **Per questo i programmi e le iniziative di ESS dovrebbero essere valutati a più livelli.** Vengono menzionati alcuni approcci: valutazione dei risultati di apprendimento su larga scala e a livello individuale (per esempio l'OCSE PISA e l'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza- ICCS); valutazioni nazionali più in linea con le priorità educative nazionali; valutazioni istituzionali per migliorare l'implementazione e l'erogazione dell'ESS nelle scuole; sviluppo di pratiche formative per la valutazione così da permettere agli insegnanti di valutare specifiche pratiche pedagogiche nelle classi; autovalutazione personale dei progressi individuali. **Il manuale inoltre raccomanda di affiancare alla valutazione dell'apprendimento anche una valutazione per l'apprendimento.** Gli educatori dovrebbero utilizzare anche metodi di valutazione più riflessivi e a base performativa, come l'autovalutazione e la valutazione tra coetanei, che coglie l'opinione dei discenti sulla trasformazione personale, una comprensione approfondita e dell'indagine critica, l'impegno e l'attività civica.

Oltre a valutare i risultati di apprendimento, il manuale considera molto importante monitorare ed **esaminare la qualità dei programmi di ESS in corso in termini di aspetti programmatici** (per esempio le aspettative di apprendimento, le risorse, le competenze di insegnamento e l'ambiente di apprendimento); di processi (per esempio le pratiche di insegnamento, le risorse di apprendimento, l'impegno dei discenti); di risultati (per esempio la conoscenza, le competenze, i valori e le attitudini, l'effetto trasformativo).

Pertanto lo **sviluppo di un quadro di indicatori** che stabiliscono gli standard per i risultati di apprendimento dell'ESS è fondamentale.

Il Manuale rappresenta uno strumento utile e forse ancora poco noto per sostenere la progettazione didattica ed è coerente con le ultime politiche educative italiane orientate al raggiungimento del Target 4.7:

- *"Indicazioni nazionali e nuovi scenari"*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - MIUR, del febbraio 2018

3. Mettere in pratica il Target 4.7

- **“Piano per l’Educazione alla Sostenibilità” del MIUR del 28 luglio 2017**, che recepisce gli Obiettivi dell’Agenda 2030 e li struttura su tutte le aree di competenza del Ministero, sottolineando l’importanza della trasversalità del tema dell’educazione alla sostenibilità, che non pone più solamente l’attenzione alle tematiche ambientali (sempre presenti e molto importanti), ma abbraccia più temi quali ad esempio la lotta alle ingiustizie e alle disparità di genere.
- **Piano Operativo Nazionale “Per la Scuola - competenza e ambienti per l’apprendimento”** per il 2014-2020, in particolare con l’Obiettivo Specifico 10.2 del PON, “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi”, che prevede il consolidamento, l’approfondimento e lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze di cittadinanza globale, al fine di formare cittadini consapevoli e responsabili in una società moderna, connessa e interdipendente.
- **Il Piano “RiGenerazione Scuola”** del Ministero dell’Istruzione (2021).
- **La Legge 20 agosto 2019, n. 92** “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”.

MANUALE UNESCO - Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento

Questa pubblicazione³⁰ del 2018 è la prima guida pedagogica dell’UNESCO sull’Educazione alla Cittadinanza Globale. Essa si basa su precedenti pubblicazioni

UNESCO ed è frutto di un lavoro di consultazione con esperti di diverse parti del mondo. Prima di essere pubblicata la guida è stata testata sul campo da educatori e educatrici di diversi Paesi e aree del mondo, per assicurarne la rilevanza in diversi contesti.

Il Manuale offre un orientamento per l’integrazione dell’ECG nei sistemi scolastici e suggerimenti su come tradurre i concetti di Educazione alla Cittadinanza Globale in temi e materie specifiche per ogni età e in obiettivi di apprendimento, in modo da poter essere adattata a diversi contesti locali.

Si rivolge a educatori, esperti e consulenti responsabili della redazione dei curricoli, formatori e anche politici, ma anche a operatori di contesti non formali e informali.

La traduzione italiana è a cura del Centro per la Cooperazione Internazionale di Trento, che nell’introduzione recupera la tradizione pedagogica italiana e, in particolare, i grandi maestri del 20esimo secolo: Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Don Lorenzo Milani, Alberto Manzi, Danilo Dolci. Il loro pensiero, basato sul **riconoscimento della centralità della persona e la sua capacità di incidere sulla società, sulla valorizzazione dei talenti che ciascuno possiede e sulla relazione ineludibile tra individuo e società** è quanto mai attuale e pertinente nell’affrontare le urgenze, interdipendenti, dell’educazione contemporanea (intercultura, diritti umani, disuguaglianze, ambiente, educazione civica), dettate dal rapporto con l’altro, con gli altri. Il loro pensiero è facilmente accostabile al concetto più recente di Educazione alla Cittadinanza Globale (p. 8).

Riquadro 1: Dimensioni concettuali fondamentali dell’educazione alla cittadinanza globale

Cognitive:

Acquisire conoscenze, analisi e pensiero critico circa le questioni globali, regionali, nazionali e locali e l’interazione e l’interdipendenza dei diversi paesi e dei diversi popoli.

Socio-emotive:

Sviluppare un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividerne i valori e le responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell’alterità.

Comportamentali:

Agire in maniera efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

30. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.



Cittadinanza globale qui intesa come **senso di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità condivisa**, come interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio tra il locale, il nazionale e il globale. Secondo il manuale UNESCO, l'ECG include tre dimensioni concettuali fondamentali dell'apprendimento: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale sulla base delle quali vengono identificati i principali risultati di apprendimento. Accanto a questi risultati di apprendimento, il manuale identifica **tre competenze fondamentali** che l'ECG intende sviluppare, collegate ai tre ambiti di apprendimento sopra menzionati.

- Essere informati e avere spirito critico.
- Essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità.
- Essere eticamente responsabili e impegnati.

Il focus dell'ECG rispetto all'ESS è dunque sulle disuguaglianze, sui diritti umani e su relazioni tra individui e gruppi umani.

Sulla base di queste caratteristiche/competenze, la guida presenta **nove aree tematiche**, tre per ciascuna caratteristica/competenza.

Riquadro 3: Principali risultati dell'apprendimento

Cognitivi:

- i discenti imparano a conoscere e comprendere le questioni locali, nazionali e globali e le relazioni e l'interdipendenza esistenti fra i diversi paesi e i diversi popoli;
- i discenti sviluppano competenze di pensiero critico e analisi.

Socio-emotivi:

- i discenti sperimentano un senso di appartenenza ad una comune umanità, condividono responsabilità e valori basati sui diritti umani;
- i discenti sviluppano atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e l'alterità.

Comportamentali:

- i discenti agiscono in maniera responsabile ed efficace a livello locale, nazionale e globale per un mondo più pacifico e sostenibile;
- i discenti sviluppano motivazione e volontà di intraprendere le azioni necessarie.

Riquadro 5: Aree tematiche

Essere informati e avere spirito critico

1. strutture e sistemi locali, nazionali e globali;
2. questioni che influenzano l'interazione e l'interdipendenza delle comunità a livello locale, nazionale e globale;
3. presupposti fondamentali e dinamiche di potere;

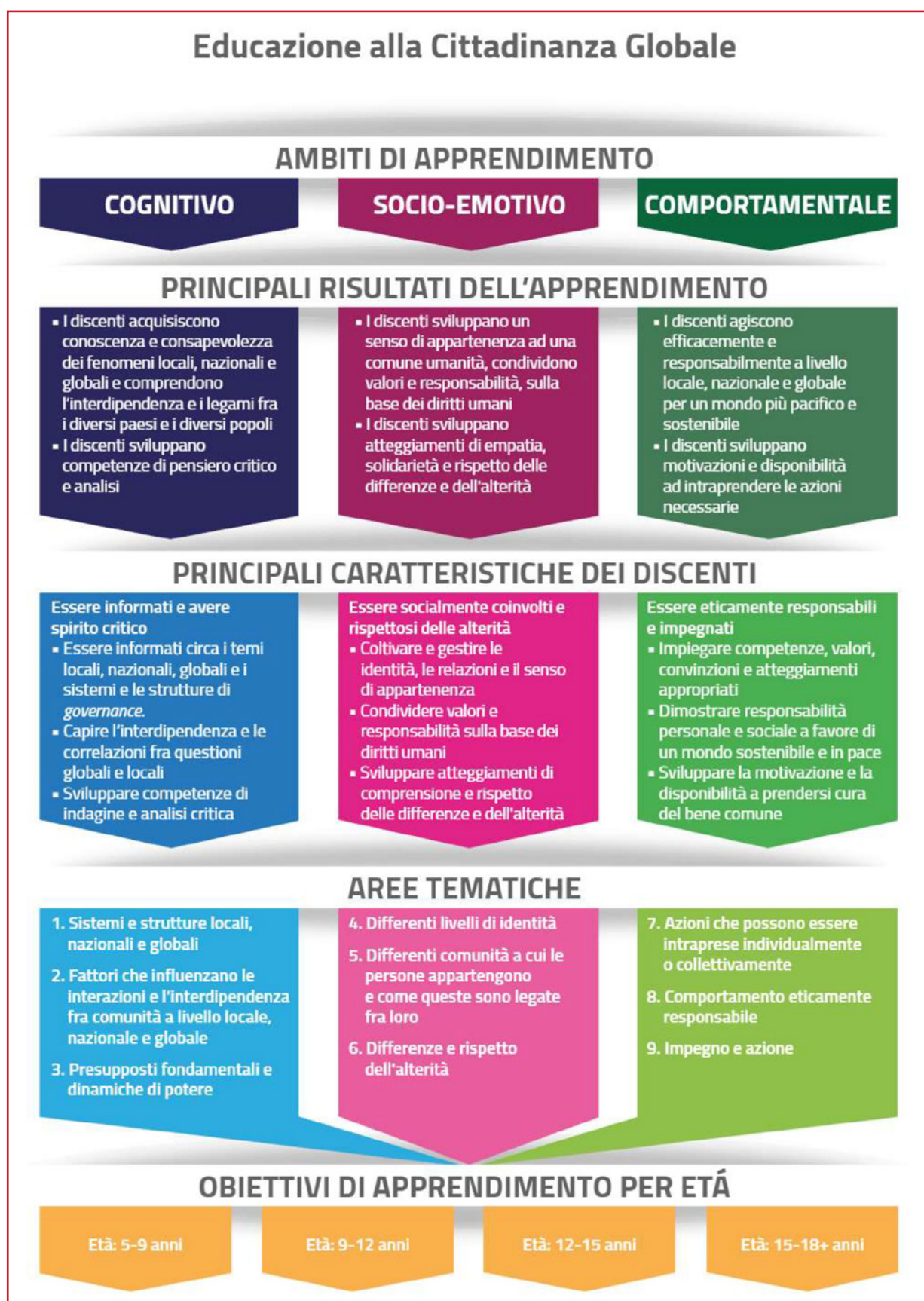
Essere informati e avere spirito critico

4. differenti livelli di identità;
5. differenti comunità a cui le persone appartengono e come sono collegate tra di loro;
6. differenza e rispetto per l'alterità;

Essere eticamente responsabili e impegnati

7. azioni che possono essere intraprese individualmente e collettivamente;
8. comportamento eticamente responsabile;
9. impegno e disponibilità all'azione.

Arriva infine a sviluppare obiettivi di apprendimento differenziati per età e aree tematiche, secondo questo schema.





La presentazione schematica dei vari obiettivi di apprendimento è funzionale a una presentazione chiara che può essere facilmente utilizzata per la progettazione di Unità di Apprendimento, **ma tutti i concetti sono interconnessi** nell'ambito degli effettivi processi di apprendimento e insegnamento.

L'ultima parte del manuale si concentra **sull'integrazione dell'ECG nei sistemi scolastici e in classe**.

Per quanto riguarda i sistemi scolastici, **la Guida identifica alcuni fattori che contribuiscono alla positiva attuazione dell'ECG**, tra cui la sua integrazione nella politica scolastica con forte coinvolgimento di tutte le parti, l'inclusione della dimensione locale, nazionale e globale, l'utilizzo del monitoraggio e della valutazione per il suo rafforzamento.

Per quanto riguarda l'inserimento dell'ECG in classe il manuale riconosce l'importanza di alcune importanti pratiche di insegnamento e apprendimento che:

- promuovano lo sviluppo in classe e nella scuola di un **ethos rispettoso, inclusivo e interattivo** (per es. parità di genere, inclusione, conoscenza condivisa delle regole della classe, dare voce ai discenti, disposizione dei banchi, uso dello spazio);
- introducano **approcci di insegnamento e apprendimento incentrati sul discente**, culturalmente attivi, indipendenti e interattivi, in grado di allinearsi agli obiettivi didattici (per es. apprendimento indipendente e collaborativo, conoscenza dei media);
- **prevedano dei compiti pratici** (per es. creare manifesti sui diritti dei bambini, elaborare programmi di costruzione della pace, creare una newsletter che si occupi di temi globali);
- si ispirino a **risorse di apprendimento globalmente orientate**, che aiutino i discenti a comprendere le connessioni fra la dimensione globale e il loro contesto locale (per es. utilizzo di tutta una serie di fonti e media, confronto fra diverse prospettive);
- utilizzino **strategie di valutazione e analisi in sintonia con gli obiettivi di apprendimento** e con altre forme di istruzione impiegate per promuovere l'apprendimento (per es. riflessione e auto-valutazione, valutazione fra pari, feedback dei pari, valutazione dell'insegnante, diari, dossier);
- offrano **l'opportunità ai discenti di imparare in diversi contesti**, non solo la classe e la scuola, ma anche la comunità, spaziando dal locale al globale (per es. partecipazione alla comunità, scambi internazionali via web, comunità virtuali);
- pongano **l'enfasi sull'insegnante/educatore come modello di comportamento** (per es. aggiornato

sui fatti correnti, attivo nella comunità, che pratica standard ambientali e di equità);

- utilizzino **i discenti e le loro famiglie come una risorsa** di insegnamento e apprendimento, soprattutto in contesti multiculturali (p. 54).

Infine, anche questo manuale affronta la questione della **valutazione dei risultati di apprendimento**. Nella valutazione dell'ECG si deve tenere conto di diverse questioni, quali per esempio:

- Quali sono gli ambiti principali di apprendimento da considerare in un piano di valutazione completo ed esaustivo?
- Come possiamo sapere se i discenti stanno effettivamente imparando? Quali indicatori si possono utilizzare?
- Cosa possiamo accettare come evidenza della comprensione da parte dei discenti e sviluppo di competenze?
- Quali valutazioni sono le più utili per raccogliere evidenze di apprendimento?

Data l'ampia gamma di obiettivi di apprendimento e competenze dell'ECG, si raccomanda l'utilizzo di un'altra ampia gamma di metodi di valutazione. **Si evidenzia un triplice ruolo della valutazione rispetto all'apprendimento: valutazione dell'apprendimento, valutazione per l'apprendimento e la valutazione come apprendimento.**

Queste indicazioni sono state recepite in parte dal Target 4.7 dell'Agenda 2030 e dai suoi indicatori, ma c'è ancora molto lavoro da fare sulla valutazione di impatto dell'ECG, nei contesti dell'educazione formale, nonformale e informale. **Nel caso dell'educazione formale si ritiene che lo svolgimento di un'efficace valutazione dei programmi di ECG dovrebbe essere integrato con le valutazioni già presenti nella scuola**, laddove possibile.

Anche questo Manuale è un'utile risorsa per la progettazione quotidiana di attività di ECG curricolari e non e per mettere in pratica il Target 4.7 dell'Agenda 2030, in linea con le principali indicazioni e sopra citati documenti di indirizzo del Ministero dell'Istruzione.

The World Largest Lesson

Il nome dello strumento fa capire immediatamente il respiro internazionale del più ampio database di risorse multilingue per l'educazione dedicate al supporto degli insegnanti per realizzare lezioni sugli obiettivi dell'Agenda 2030. Il database è a cura di Project Everyone³¹, in collaborazione con l'UNICEF e con il

31. Project Everyone è un'agenzia di comunicazione senza scopo di lucro ed è partner globale delle Nazioni Unite per l'advocacy e la sensibilizzazione sugli SDGs.

supporto dell'UNESCO. Le risorse hanno la caratteristica non solo di informare, ma anche di stimolare gli studenti e motivarli ad agire.

Le risorse sono **ben catalogate e descritte in base all'età dei destinatari, all'obiettivo, alla durata dell'attività e alla lingua** (inglese, francese, spagnolo), **oltre che in base agli SDGs** trattati nel Lesson Plan. Due esempi rendono meglio l'idea sull'attualità delle risorse che contiene il database: "*Artivism for nature*"³², un insieme di disegni di alberi caricati in una foresta virtuale come dimostrazione dell'impegno degli studenti ad agire positivamente per la natura e desiderare che lo siano anche gli altri; "*Spotlight for the space*"³³, una lezione per capire meglio come i satelliti ci aiutano a monitorare la temperatura della Terra, costruire un modello di un satellite e comprendere il ruolo delle immagini satellitari nella lotta contro il cambiamento climatico.

Le risorse sono realizzate non solo dai docenti, ma anche da personalità pubbliche, come l'ex-Presidente Ungherese János Áder³⁴ o Malala Yousafzai³⁵, con le animazioni di Sir Keith Robinson e Emma Thompson³⁶.

Oltre alle risorse, il portale lancia molte campagne, tra cui:

- "*Teaching the goals for the first time*"³⁷, destinata ai docenti che devono affrontare per la prima volta una lezione di educazione allo sviluppo sostenibile;
- "*Climate makers change*"³⁸, con un sito interattivo³⁹ dedicato dove è possibile scrivere e leggere messaggi di 100 parole sul cambiamento climatico provenienti da tutto il mondo;
- "*Generation Earthshot*"⁴⁰, dedicata agli studenti da 10 anni in su con idee su come cambiare il mondo, che pur non essendo un concorso si ispira al "*The Earthshot Prize*", lanciato nel 2020 dal principe William e dalla Royal Foundation per scoprire le migliori soluzioni per mitigare i disastri creati sul

nostro pianeta;

- "*Transforming Education*"⁴¹, che invita a usare i big data, vuole rafforzare la voce degli studenti con un sondaggio ludico di 10 minuti e ispira il Fact-ivism con una lezione sulle competenze sui dati per creare infografiche sul cambiamento necessario;
- "*Coding for goals*"⁴², una sfida globale che utilizza il microbit per innovare con gli SDGs.

È possibile ricevere nuove risorse prodotte da docenti di tutto il mondo attraverso la newsletter e contribuire con una propria risorsa.

Buone pratiche degli aderenti ASviS

Per accrescere lo spirito di coesione e partecipazione degli Aderenti alle attività dell'ASviS, nell'ambito delle attività legate all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e in occasione della Giornata internazionale dell'educazione⁴³, il 24 gennaio 2021 l'Alleanza ha lanciato sul proprio sito una sezione dedicata alla raccolta delle buone pratiche degli Aderenti sul tema⁴⁴.

Scopo dell'iniziativa è raccogliere e illustrare iniziative e riferimenti a materiali che abbiano la finalità di estendere la conoscenza dei temi dell'Agenda 2030 nella maniera più multidisciplinare possibile, quindi di costruire un database navigabile in cui dare visibilità alle iniziative organizzate e promosse dagli Aderenti all'ASviS che abbiano come obiettivo la formazione degli utenti sui temi legati all'Agenda 2030, con specifico riferimento a uno o più Obiettivi di sviluppo sostenibile.

La sezione Buone pratiche degli aderenti conta a oggi una quarantina di materiali e di iniziative prodotte da oltre venti soggetti aderenti. Corsi di formazione, documenti, webinar, call for ideas, strumenti didattici, laboratori: i progetti sono rivolti a studentesse e studenti delle scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado, università, cittadine e cittadini, e propongono

32. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/resource/artivism-for-nature/>.

33. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/resource/spotlight-from-space-taking-the-earths-temperature/>.

34. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/news/the-world-largest-lesson-in-hungary-presidential-lesson/>.

35. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/resource/malala-introducing-the-the-worlds-largest-lesson/>.

36. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/resource/animation-part-2-with-thanks-to-sir-ken-robinson-and-emma-watson/>.

37. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/campaign/getting-started/>.

38. <https://climatechangemakers.worldslargestlesson.globalgoals.org/>.

39. <https://climatechangemakers.worldslargestlesson.globalgoals.org/gallery>.

40. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/campaign/generation-earthshot/>.

41. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/campaign/transform-education/>.

42. <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/campaign/coding-for-the-goals/>.

43. <https://en.unesco.org/commemorations/educationday>

44. La sezione è accessibile dalla pagina dedicata all'educazione allo sviluppo sostenibile del sito dell'ASviS a questo link: <https://asvis.it/buone-pratiche-degli-aderenti/>.



percorsi di sensibilizzazione e formazione sull'Agenda 2030 con focus specifici su diversi temi, dal cambiamento climatico al consumo consapevole, dall'economia civile alle buone pratiche nel mondo delle imprese, dalla riduzione delle disuguaglianze alla finanza etica.

“Una storia globale dell'umanità” - Manuale di geostoria globale

*“Questo libro prende una ferma prospettiva non eurocentrica: il nostro centro non è l'Europa. Il testo considera la storia dell'umanità come il risultato delle interazioni e delle connessioni a diversi livelli, senza privilegiare un solo punto di vista. Al centro di questo libro abbiamo posto gli esseri umani nel loro rapporto con il pianeta Terra e non un'area specifica in cui vivono”.*⁴⁵

Come dimostrato da diversi studi⁴⁶ le risorse didattiche, a partire dai libri di testo, non solo trasferiscono la conoscenza, ma veicolano anche valori impliciti e includono una moltitudine di *messaggi aperti o nascosti (nei testi e nelle immagini)*.

Le “Linee Guida per l'Educazione Globale del Consiglio d'Europa” (2008) e la Guida UNESCO del 2015, ad esempio, ci ricordano che un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società del 21esimo secolo. Di solito i manuali di storia si concentrano in gran parte sulla storia dell'Europa e il suo rapporto con “il resto del mondo”. Il manuale “Una storia globale dell'umanità”⁴⁷ è stato realizzato, invece, con l'intento di **contribuire all'apprendimento della storia e della geografia con uno sguardo globale e trasversale alle vicende dell'umanità**. I principali autori del testo sono Eric Vanhaute, docente di World History all'Università belga di Gand, e Claudia Bernardi, docente all'Università italiana di Roma Tre, coadiuvati da un team didattico e grafico. Il CISP (Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli) ha coordinato l'intero processo nell'ambito del progetto co-finanziato dalla Commissione Europea “GET UP AND GOALS!”⁴⁸.

Il manuale, basato sull'approccio della storia globale, è stato pensato e progettato **per sviluppare competenze di tipo storico, ma anche e soprattutto di tipo trasversale**, essenziali per comprendere e agire all'interno di una società globale. Tra queste, la capacità di guardare un fatto da punti di vista diversi dal

proprio, la capacità di cogliere le interdipendenze, la capacità di passare da una scala locale di esame delle questioni a una scala continentale o globale, la capacità di cogliere continuità e discontinuità nei processi della storia umana.

I tre volumi dell'opera descrivono lo sviluppo della storia umana universale collegandolo all'evoluzione dei fenomeni legati agli SDGs dell'Agenda 2030, in particolare a quattro grandi temi: le migrazioni, i cambiamenti climatici, le disuguaglianze internazionali e le disuguaglianze di genere, costituendo un'opportunità per una revisione dei curricula di storia europei.

Da un punto di vista didattico il testo si propone di

- **raccontare la storia di tutti in modo chiaro:** la narrazione storica si concentra su fatti e meccanismi che hanno facilitato nel tempo le interconnessioni crescenti fra i popoli del pianeta. Il testo punta a interessare gli studenti e offre diverse carte geostoriche che aiutano a rafforzare la comprensione con un vasto apparato iconografico.
- **Aiutare studenti e insegnanti a scegliere gli elementi storici importanti:** il testo è sintetico, perché sceglie solo fatti e processi che, secondo le attuali evidenze della ricerca storica, hanno un'importanza cruciale per comprendere la formazione del mondo attuale e dei problemi del presente. I fatti storici sono moltissimi e allargare lo sguardo a tutti i continenti comporterebbe il rischio di moltiplicare a dismisura le pagine. In questo manuale si trovano, quindi, i più rilevanti fenomeni e meccanismi storici che hanno favorito il dispiegarsi degli assetti globali in cui l'umanità abita oggi.
- **Spiegare i grandi problemi dell'oggi:** il testo offre una ricostruzione storica di quattro grandi questioni che interpellano il mondo odierno: le disuguaglianze internazionali, la condizione femminile, i fenomeni migratori, i problemi climatici e ambientali. Questi problemi sono collegati con i principali Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

Com'è strutturato il manuale?

Il manuale è dotato di un apparato didattico, un innovativo set di mappe storiche didattiche ed è accompagnato da 12 unità di apprendimento che ne facilitano la sperimentazione in classe insieme a una Guida all'uso per insegnanti⁴⁹. **È destinato alla scuola**

45. Bernardi, C., Vanhaute, E. (2020), *Una storia globale dell'umanità*.

46. Fuchs, E., Bock, A. (2018), *The Palgrave handbook of textbook Studies*, Palgrave Macmillan, London; A.Valente. Et alt (2016).

47. Il manuale è gratuitamente consultabile e scaricabile a questo link: <https://www.getupandgoals.eu/geo-history-textbook-it>

48. www.getupandgoals.eu

49. <https://www.getupandgoals.eu/geo-history-textbook-it>.

secondaria di I e II grado. Può essere usato come libro di testo, si possono selezionare solo alcuni capitoli come complemento di altri manuali, si può usare in classe la sola parte didattica lasciando il testo storico come strumento utile agli insegnanti per preparare le lezioni e, infine, si possono utilizzare anche le sole mappe.

È stato tradotto nelle lingue - tra cui l'italiano - dei 12 Paesi europei che hanno partecipato alla sperimentazione, connotandosi come un testo transeuropeo, che vuole contribuire alla diffusione di una nuova narrazione storica nelle scuole per rafforzare la costruzione di un'Europa coesa e solidale con il resto del mondo. Nella progettazione didattica ed educativa sono stati utilizzati gli indicatori a cui fa riferimento il manuale UNESCO del 2015 e che sono stati ulteriormente sviluppati da un gruppo di ricerca⁵⁰ per misurare la costruzione di competenze di cittadinanza globale.

*“È necessario promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali. Questo è un problema capitale, e sempre misconosciuto”.*⁵¹

Un mondo sostenibile in 100 foto

“Un mondo sostenibile in 100 foto” è un libro del 2019, scritto da Enrico Giovannini e Donato Speroni, con una selezione di immagini a cura della photoeditor Manuela Fugenzi.

Nella selezione di fotografie e testi trovano spazio i fenomeni sociali, il mondo dell'energia, la povertà e le disuguaglianze, l'economia, l'innovazione e il lavoro, il capitale umano, la salute e l'educazione.

Il libro, oltre a rappresentare una sorta di finestra sul mondo che documenta la crisi sistemica che sta investendo l'intero Pianeta, pone l'attenzione sulle possibili soluzioni a sostegno del benessere collettivo. L'introduzione (*La grande sfida*) descrive il percorso necessario per arrivare davvero a un mondo sostenibile, come delineato dall'Agenda 2030.

Le cento foto, scelte per raccontare l'Antropocene e i problemi dello sviluppo sostenibile, sono raccolte in sei capitoli:

- Clima ed energia, la questione più urgente.
- Lotta alla fame e alla povertà.
- Lavoro ed economia circolare.
- Sanità e istruzione, pilastri del capitale umano.

- Salvare il Pianeta, salvare noi stessi.
- Vivere in pace, decidere insieme.

Il libro è destinato soprattutto ai giovani e alle scuole. Grazie al supporto di Enel, un'edizione online è scaricabile gratuitamente da docenti e studenti dal sito www.unmondosostenibile.it.

LifeComp into Action

In relazione al framework LifeComp⁵², il quadro europeo delle competenze chiave personali, sociali e di apprendimento citato nella parte I di questo Quaderno, **la Commissione Europea ha sviluppato “LifeComp into Action” per aiutare gli educatori a superare il divario tra la teoria e le pratiche pedagogiche quotidiane.** Si tratta di un manuale che fornisce agli operatori del settore educativo una selezione di principi, linee guida e strategie didattiche basate sulla ricerca e incentrate sullo studente per promuovere le competenze LifeComp. Il manuale pone l'attenzione su cinque principi generali indicati come abilitanti lo sviluppo delle LifeComp: la fiducia, la comunità, la riflessività, l'approccio centrato sullo studente e il già citato approccio *whole-school*.

Per ciascuna delle nove LifeComp definite nel framework, *“LifeComp into Action”* elabora delle linee guida atte a sostenerle attraverso una logica che aiuta gli educatori a:

- comprendere e definire il contesto (*Setting the scene*),
- muovere i primi passi per facilitare l'esercizio e l'approfondimento di quella competenza (*3,2,1...Action*),
- incoraggiare l'apprendimento esperienziale (*Promoting learning from experience*),
- fare uso di strumenti digitali utili alle finalità formative (*Going digital*),
- identificare fattori abilitanti (*Drivers*) e ostacoli (*Barriers*) allo sviluppo di quella competenza.

Inoltre, ciascuna Competenza è collegata a una o più tra le sedici metodologie (*Teaching Strategy*) illustrate nel manuale.

Oltre che per promuovere le competenze socio-emotive e metacognitive, *LifeComp into Action* è un valido strumento per ispirare gli educatori nelle loro pratiche di insegnamento quotidiano e per sviluppare strategie e pratiche personalizzate per promuovere queste competenze.

50. In seno all'ONG Centro Volontari per il Mondo, un gruppo di ricercatori liberi, collaborando anche con esponenti di importanti atenei della penisola, ha individuato questi IEG (vedi <http://www.cvm.an.it/italia-e-europa/educazione-alla-cittadinanza-mondiale-2/>).

51. E. Morin (1999).

52. <https://ec.europa.eu/jrc/en/lifecomp>.



Scaffold: uno strumento europeo per la progettazione didattica delle competenze chiave

M. Bacigalupo⁵³, JRC
O. Bekh⁵⁴, ETF

Le **competenze** sono ovunque e sono tante, tantissime. **Alcune sono trasversali** e si applicano a tutti gli ambiti della vita, come per esempio l'empatia, la capacità di lavorare insieme ad altri, quella di comunicare su canali digitali o di dare valore all'ambiente. **Altre sono professionali**, ad esempio programmare algoritmi per il machine learning, calcolare il risparmio energetico della sostituzione delle finestre in un appartamento, o il facilitare processi di cooperazione in contesti di conflitto.

Da più di 15 anni, la Commissione Europea raccomanda la promozione delle competenze chiave⁵⁵, quelle che si possono applicare in ogni contesto professionale e che si coltivano in processi di apprendimento permanente. I quadri di riferimento pubblicati dalla Commissione Europea - sulle competenze digitali, di imprenditorialità, sostenibilità e le competenze personali, sociali e di imparare a imparare⁵⁶ - in sostegno alle autorità nazionali non devono essere intesi come documenti normativi, bensì come strumenti di orientamento per progettare interventi che consentano agli studenti di sviluppare la gamma di competenze desiderata.

A livello di pratica educativa, docenti e educatori hanno un ruolo fondamentale nel tradurre le indicazioni dei quadri di riferimento in attività didattiche, per esempio decidendo:

- in che modo l'esperienza di apprendimento che stanno progettando unirà le competenze che vogliono che gli studenti sviluppino;
- quali sono i risultati di apprendimento specifici che ci si aspetta che gli studenti raggiungano;
- quali sono le metodologie didattiche più adatte allo sviluppo dell'insieme di competenze deside-

- rato insieme alle conoscenze, abilità e attitudini specifiche del dominio e al profilo dei loro studenti;
- quali metodi di valutazione si adattano meglio all'esperienza di apprendimento e alla valutazione delle diverse competenze lungo il percorso di apprendimento.

Per aiutare docenti e educatori a prendere queste decisioni, il Centro Comune di Ricerca della Commissione Europea (JRC nel suo acronimo in inglese) e l'Agenzia Europea per la Formazione Professionale (ETF) stanno sviluppando uno strumento di progettazione didattica innovativo.

Si tratta di un **mazzo di carte accompagnato da una guida** per educatori nei settori dell'apprendimento formale e nonformale che desiderano progettare attività. Il suo scopo è rendere i quadri delle competenze chiave semplici e utilizzabili da insegnanti ed educatori, offrendo suggerimenti di progettazione didattica e di valutazione.

Il mazzo è organizzato in set di carte tra cui: le carte "Impostazione" che aiutano a definire il contesto educativo, le carte "Programmazione" per il design dell'attività didattica, le carte "Competenze" relative ai vari framework DigComp, EntreComp, GreenComp, LifeComp, le carte "Competenze trasversali" che servono ai riferimenti tra i vari quadri delle competenze chiave, le carte "Metodologie" che presentano una libreria di metodologie didattiche, e le carte "Valutazione" che forniscono una libreria dei metodi utili per la valutazione delle competenze.

Il mazzo - che si chiamerà Scaffold - sarà uno **strumento da utilizzare prima di entrare in classe per preparare lezioni e attività di apprendimento** che promuovano combinazioni di competenze rilevanti per gli studenti. Gli insegnanti ed educatori che lo utilizzeranno avranno una visione chiara dell'attività educativa che stanno pianificando e saranno in grado di costruirla in modo creativo, in base ai propri obiettivi e ai bisogni dei loro studenti.

53. Margherita Bacigalupo, European Commission | Joint Research Centre https://joint-research-centre.ec.europa.eu/index_en.

54. Olena Bekh, European Training Foundation - L'Agenzia Europea per la Formazione Professionale (ETF) è l'agenzia dell'UE che aiuta i Paesi limitrofi all'Unione Europea a riformare i propri sistemi di istruzione, di formazione professionale e del mercato del lavoro. Il suo ruolo, unico nel suo genere, si basa sulle competenze del personale e sull'esperienza acquisita nel corso di quasi 25 anni di lavoro in stretta collaborazione con i governi, le imprese e le parti sociali nei Paesi limitrofi all'UE e in quelli circostanti. L'obiettivo è sostenere, in ognuno di tali Paesi, i processi finalizzati alla riforma dell'istruzione, della formazione professionale e del mercato del lavoro, con una serie di metodologie basate su dati concreti Chi siamo | ETF (europa.eu).

55. Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

56. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022), DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg; Bacigalupo, M., Kampylis P., Punie Y., Van Den Brande L. (2016), EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, EUR 27939 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg; Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020), LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg; Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M., (2022), GreenComp: The European sustainability competence framework; Punie, Y., Bacigalupo, M., EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.

Scaffold si basa sul quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave ed è **progettato per essere utilizzato per qualsiasi materia e in qualsiasi contesto formativo**. Essendo un mazzo di carte, è portatile e facile da usare in collaborazione, la sua struttura, inoltre, è pensata per incoraggiare la creatività e permettere la massima flessibilità d'uso.

Per ricevere informazioni sulla pubblicazione di Scaffold - prevista a fine 2022 - è possibile unirsi alla comunità di pratica gestita dall'Agenzia Europea per la Formazione Professionale (ETF)⁵⁷.

Metodi & approcci

Il Service Learning: competenze a servizio della comunità

La sintonia fra l'approccio pedagogico del *Service Learning* (SL), o apprendimento-servizio, e gli Obiettivi dell'Agenda 2030 è ben sintetizzato da Roser Batlle (2020): sensibilizzare studenti e studentesse sui diritti umani, permettendo loro di comprendere il valore degli Obiettivi di sviluppo sostenibile, è importante, ma sostenerli mentre pongono le **competenze a servizio della propria comunità, usando le mani e la testa per migliorare qualcosa e il cuore per sentire la vicinanza con gli altri**, li aiuta a incrementare le conoscenze, a esercitare le abilità pratiche e insieme a rafforzare comportamenti e valori positivi, permettendo loro sia di sviluppare le competenze che di migliorare come cittadini.

La realizzazione di percorsi di apprendimento-servizio permette quindi a docenti e studenti di **imparare e, contemporaneamente, di agire democraticamente all'interno della propria comunità**. Può essere descritta come una "pedagogia per la trasformazione positiva" o una "pedagogia della speranza" (Freire, 2014) che favorisce l'apprendimento unendo le competenze dei quattro pilastri per l'educazione del 21esimo secolo: imparare a conoscere, a fare, a essere, a vivere insieme (Delors, 1997). Le pratiche di SL rafforzano i valori della cittadinanza attiva e promuovono l'accettazione dei diversi punti di vista attraverso la realizzazione di attività che coinvolgono l'intera comunità, interna ed esterna alla scuola, consentono un apprendimento profondo rinnovando al contempo i legami di solidarietà orizzontale (Lotti, 2021).

Esperienze di scuole di ogni ordine e grado coerenti con questo approccio e direttamente connesse agli Obiettivi dell'Agenda 2030 sono documentate in Orlandini et al(2020) e Chipa et al. (2021); in particolare per attività che riguardano:

- **incentivare stili di vita sani** attraverso, ad esempio, attività che hanno portato gli studenti e la comunità a riflettere e realizzare azioni per ridurre lo spreco alimentare;
- **favorire comportamenti corretti nei confronti della comunità o del territorio di riferimento**. In queste esperienze sono state riqualificate aree urbane periferiche e degradate attraverso azioni di sensibilizzazione sul concetto di bene comune che hanno portato alla presa in carico collettiva di spazi verdi;

57. <https://www.etf.europa.eu/en>.



- **promuovere l'integrazione di studenti stranieri all'interno delle proprie comunità**, con percorsi educativi che hanno coinvolto gli studenti in qualità di tutor per lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, ma, al contempo, i percorsi hanno permesso la conoscenza e l'accoglienza reciproca;
- **sostenere studenti e famiglie in difficoltà** nel periodo del lock-down con l'obiettivo di ridurre il rischio di dispersione di soggetti a rischio, attraverso attività di supporto allo studio e sostegno reciproco in collaborazione anche con associazioni del territorio di riferimento;
- **adottare spazi di prossimità alla scuola insieme alla comunità**, in un'ottica di rigenerazione urbana, renderli nuovamente vivibili e accessibili cercando di superare così la rassegnazione attraverso la responsabilità della convivenza democratica.

Si tratta di esperienze realizzate all'interno di scuole del nostro Paese che permettono di rispondere agli Obiettivi dell'Agenda attraverso esperienze di apprendimento significative, perché partono da bisogni concreti, veri e sentiti delle comunità di cui le scuole fanno parte.

L'Attivismo didattico visuale per allenare lo sguardo sulla complessità

Uno sguardo, secondo la fotografa Joël Meyerowitz, è come un risveglio: *"Magari non sei in grado di cambiare il mondo, o forse sì, ma il mondo di certo, ti cambia"*, sottolineando così l'aspetto empatico e socio-emozionale della fotografia e dell'interazione con il mondo.

Quando utilizziamo le immagini non guardiamo mai a una cosa, ma guardiamo sempre alla relazione tra la cosa e noi stessi (Berger, 2015). Questo è uno dei principi sul quale si basa l'attivismo didattico visuale inteso come metodologia: **non solo "guardare" ma anche "vedere" attraverso un processo di decostruzione**. Quando usiamo le immagini in classe chiediamo agli studenti e alla classe non solo e non tanto il significato di un'immagine o di produrre un'immagine *tout court*, ma chiediamo di esplicitare in che modo i significati sono incorporati in esse e come il loro significato derivi anche dalle interazioni sociali e dalla biografia di ciascun osservatore. In ogni immagine, infatti, ci sono due aspetti inscindibili: l'aspetto connotativo (ciò che l'immagine significa) e l'aspetto denotativo (ciò che l'immagine mostra). L'autore dell'immagine connota

la sua immagine verbalmente grazie a una didascalia che ne chiarisce il significato per sé e per gli altri.

Con l'attivismo didattico visuale, lo sguardo plurale dell'intera classe sostiene lo sviluppo del pensiero critico, ma passa anche attraverso l'esperienza di relazione democratica, fondamentale per sviluppare l'educazione alla cittadinanza.

L'attivismo didattico visuale permette anche di "rinforzare l'empatia, superare le barriere disciplinari [...]" oltre che "avviare all'azione, ovvero innescare azioni educative contributive per la creazione di valore a partire dalle varie prospettive disciplinari" (de Maurissens, Pettenati, 2020).

L'applicazione della metodologia proposta prevede **tre fasi** (Losacco, de Maurissens, 2021):

- **photo elicitation o foto stimolo**. La *photo elicitation* è stata anche definita da Collier (1967) una fase "apri-scatole" per la sua capacità di aprire a nuove interpretazioni su tematiche complesse. Basandosi sulla polisemia delle immagini, viene presentata un'immagine o una serie di immagini. L'insegnante diventa mediatore delle diverse interpretazioni che le immagini suscitano e può così aprire un dibattito che sarà plurale e interdisciplinare. Caratterizzando il significato dell'immagine ogni studente si fa interprete del mondo e comunica agli altri il suo punto di vista letto attraverso le proprie lenti culturali. Un buon esempio⁵⁸ per un'efficace *photo elicitation* sono le immagini enigmatiche di Zanele Muholi⁵⁹, nata in Sudafrica, fondatrice nel 2002 dell'Empowerment of women (FEW), che si auto-definisce un'**attivista visuale**. Muholi con i suoi ritratti vuole rendere visibile la tensione sociale fra le libertà previste dalla costituzione Sudafricana e la realtà della violenza omofobica affrontata ogni giorno dalla comunità LGBTQIA+. Le sue immagini fanno riflettere sui pregiudizi e stereotipi di chi le guarda.
- **Native image making o produzione di immagini**. Nella seconda fase, al discente viene chiesto di scattare una o più immagini. Questo significa che viene chiesto di operare una selezione di senso (Faccioli, Losacco, 2008). La produzione di immagini verrà confrontata e discussa in classe con un ascolto attivo per fare emergere i due aspetti inscindibili di qualsiasi immagine: la denotazione e la connotazione.
- **Attivismo didattico visuale**. Quest'ultima fase consiste in un progetto di partecipazione attiva con l'obiettivo finale di produrre attraverso immagini

58. Riportato da Losacco, de maurissens (2021).

59. <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/zanele-muholi>.

o video un cambiamento sociale, offrendo non solo qualcosa su cui riflettere ma anche possibili soluzioni pragmatiche per la messa in atto del cambiamento stesso. Per citare un esempio, il video "Albatros"⁶⁰, definito un *free public artwork* del fotografo attivista Manuel Maqueda, che dal 2009 ha rappresentato il problema della plastica negli oceani fotografando migliaia di giovani albatros che giacevano morti a terra con lo stomaco pieno di micro-plastiche. Una di quelle immagini è stata ripresa dal volume "Un mondo sostenibile in 100 foto"⁶¹, dal quale i docenti possono trarre ispirazione per realizzare la prima fase della *photo elicitation*.

Con questa metodologia, le immagini possono farsi tramite di quella complessità che caratterizza i temi della sostenibilità e che necessita di uno "sguardo euristico", ovvero di uno sguardo che poi può diventare azione. È la metodologia stessa che abilita "delle scorciatoie analitiche, [grazie ai] metodi che utilizziamo per risolvere problemi che riducono la complessità del mondo in parti gestibili" (Harper, 2012).

L'educazione umanistica per realizzare Pace e Prosperità per le Persone e il Pianeta

L'attenzione alla dimensione "umanistica" della sostenibilità esprime un bisogno e una nuova visione che si riflettono anche nell'ambito dell'educazione attraverso le riflessioni di diversi educatori, pedagogisti e filosofi. Rispondere agli obiettivi espressi dal Target 4.7 richiede **un approccio etico che rifletta, parimenti, le multidimensioni di cui si compone la realtà** e che contraddistinguono lo stesso essere umano, inteso nella sua complessità.

Riportare al centro della formazione l'idea di "umano" significa in primo luogo riconoscere che non si tratta tanto di una caratteristica "biologica", quanto di una dimensione, di una "attitudine" da ricercare e sviluppare; per questo è necessario **riconnettere il momento educativo con la vita nel suo complesso e guardare allo sviluppo della persona in modo integrale**, così che, esprimendo il proprio unico potenziale, il singolo possa anche agire e intervenire efficacemente sulla società e sull'ambiente.

È Morin a suggerire il concetto di **Antropoetica, un'etica cioè che abbracci una visione complessa dell'uomo interpretandolo come un'entità "trinitaria" che riguarda: l'individuo, la società e la specie**

e dove ogni elemento intesse una relazione dialogica con l'altro. L'individuo, infatti, appartiene al contempo alla società e alla specie umana. Quindi, se è vero che ogni individuo contribuisce a creare e a co-costruire la società attraverso l'interazione con gli altri individui è altrettanto vero che egli è influenzato e plasmato dalla società stessa. La stessa relazione dialettica avviene nel rapporto individuo-specie per cui: "la specie produce gli individui che producono la specie" (Morin, 2012), da cui deriva che l'etica stessa è un concetto multidimensionale che comprende un'etica individuale (la nostra sfera intima, familiare e personale), un'etica per la società (come il sistema democratico che ci richiama a un tempo a diritti e a doveri) e un'etica planetaria, da "quando l'Umanità ha cessato di essere una nozione soltanto ideale ed è divenuta soprattutto una nozione etica" (ivi).

Da dove partire, quindi, per promuovere questa forma "integrata" di etica? Maria Montessori nel delineare nuovi percorsi educativi per un *mondo nuovo* descrive l'interrelazione che lega gli animali alla natura in un rapporto in cui non solo l'ambiente risponde alle necessità biologiche degli animali, ma in cui gli animali stessi collaborano con la natura svolgendo una funzione determinante nel giusto equilibrio della vita, da cui conclude che "Il mondo non è stato creato per il nostro piacere: piuttosto noi siamo stati creati per evolvere il cosmo" (Montessori 2000, p. 51). E proprio i bambini, fin dalla più tenera età, sono i primi e più importanti potenziali agenti di questo cambiamento: "Gli adulti possono ammirare un ambiente e ricordarlo, ma il bambino ha la capacità di assorbito inconsciamente e farne una parte della sua psiche: così facendo, incarna in se stesso le cose che vede e ode, come il linguaggio, operando delle vere e proprie trasformazioni [...] Ne consegue che, se vogliamo modificare i costumi e le abitudini di un Paese, o se vogliamo accentuare più vigorosamente le caratteristiche di un popolo, dobbiamo agire sul fanciullo, perché ben poco si potrebbe fare in questa direzione attraverso gli adulti. Per cambiare una generazione o una nazione, per esercitarvi un'influenza verso il bene o il male, per ridestare la religione o sviluppare la cultura, dobbiamo guardare al bambino che è onnipotente" (ivi, p. 53).

Altri due pedagogisti, Dewey e Makiguchi, in contesti molto diversi (Stati Uniti e Giappone) e da posizioni diverse, hanno espresso però negli stessi anni la medesima preoccupazione per **un'educazione che ha perso il legame con la realtà**: "La scuola sperimentale di Dewey e le proposte di Makiguchi [...] possono essere considerate

60. <https://www.albatrossthefilm.com/watch-albatross>.

61. Giovannini, E., Speroni D. (2019) *Un mondo sostenibile in 100 foto*, Immagini a cura di M.Fugenzi, Laterza.



tentativi di colmare il divario tra la vita e l'istruzione, divario che preoccupava profondamente entrambi. Secondo Makiguchi non si dovrebbe considerare "l'istruzione una preparazione alla vita, ma ciò che mette le persone in condizione di imparare nel processo della vita" (Ikeeda 2013, p.18). E per Dewey "La scuola è il solo luogo al mondo dove è più difficile acquisire esperienza - la madre di tutte le discipline" (ivi, p. 16). La competenza globale proposta dai diversi framework citati in questo Quaderno può costituire quindi un **quadro di riferimento importante per sostenere uno sviluppo integrato della persona**, che sappia orientarsi all'interno di una società di massa, come quella odierna, in cui il singolo tende, invece, molto spesso a provare sentimenti di impotenza e inazione. Una forma di educazione che si proponga di curare valori e atteggiamenti, oltre che conoscenze e abilità, insegna fin da bambini a comprendere la fitta relazione esistente tra i diversi elementi della realtà, a coglierne il valore e a sentirsi parte di un tutto più grande su cui poter esprimersi e agire, giacché "Gli esseri umani non si curano delle cose che non hanno per loro alcun significato: non si accorgono nemmeno della loro esistenza. Solo le cose che hanno un qualche effetto su di noi richiedono una precisa presa di coscienza da parte nostra: più sono importanti per la nostra vita, meno possiamo permetterci di ignorarle" (Makiguchi 2000, p. 43). Secondo Makiguchi, **la stessa natura dell'uomo è duplice, a un tempo individuale e sociale**, e si dà la possibilità di realizzare la felicità solo attraverso un "dialogo" tra singolo e società: un individuo non può esprimere sé stesso se non in relazione con l'ambiente e la società in cui vive.

Per dare maggiore concretezza, nell'immagine a seguire viene ripreso un esempio relativo alla competenza "Esaminare questioni di importanza locale, globale e culturale" dal framework OCSE PISA Global Competence 2018 e la sua descrizione citata nel documento di presentazione dello stesso framework, e se ne fornisce una meta-descrizione alla luce delle teorie pedagogiche sopra citate. **Una società non può prosperare se non è orientata al benessere degli individui che la compongono.** "Dove esiste progresso e soddisfazione individuale c'è anche prosperità, ricchezza e salute nell'intera collettività. **Quando invece l'individuo è oppresso, la società si indebolisce e si deteriora.** Essa può prosperare soltanto se i suoi componenti sono uniti nell'impegno di creare valore. Alla luce di ciò diventa molto importante che la famiglia e la "comunità" collaborino per stabilire lo scopo dell'educazione (Makiguchi, 2000, pp. 4-5). **Qual è oggi lo scopo della nostra educazione?** Forse potremmo auspicare che si muova sempre più in una direzione autenticamente "umana", ovvero che sia spinta dal desiderio di sviluppare le qualità e le potenzialità degli individui affinché portino il loro contributo nell'ambiente, nella società e nel mondo per innescare un progresso non legato a criteri di ordine economico o politico, ma secondo quel movimento circolare ben rappresentato dalle 5 P proposte dal programma dell'Agenda 2030: Pace e Prosperità nella società sono possibili se si persegue il benessere e la promozione delle singole Persone, allo stesso modo un individuo realizza pienamente se stesso solo entrando in relazione e avendo cura anche degli altri (Partnership) e dell'ambiente (Pianeta) in cui vive.

Conoscenza e comprensione profonda di aspetti attinenti alla Giustizia sociale e equità e Globalizzazione e interdipendenza

Gli insegnanti non dovrebbero essere maestri che si offrono come termini di paragone ma compagni nella scoperta di nuovi modelli (Makiguchi cit. in Ikeeda 2013, 95).

Percepire se stessi come un microcosmo inserito in un più vasto macrocosmo sociale e partecipare, nel rapporto, il proprio valore personale (Makiguchi 2000, 75)

Abilità di esercitare il Pensiero critico e creativo

Abilità di Consapevolezza di sé e riflessione, Azione informata e riflessiva

Per autoriflessione [si intende] il superamento dello stadio infantile o primitivo [...] attraverso il riconoscimento dei propri contributi all'esistenza altrui, buoni o cattivi che siano stati" (Makiguchi 2000, 75)

Conoscenza e comprensione profonda di aspetti attinenti alla Giustizia sociale e equità e Globalizzazione e interdipendenza, Diritti Umani

Valori e atteggiamenti di convinzione che le persone possono realizzare il cambiamento

Nel suo corso di storia, una studentessa studia l'industrializzazione e la crescita economica nei paesi in via di sviluppo, e come queste siano stati influenzati dagli investimenti stranieri. Apprende che molte ragazze della sua età lavorano in cattive condizioni nelle fabbriche fino a dieci ore al giorno, invece di andare a scuola. Il suo insegnante incoraggia ogni studente a portare un capo di abbigliamento in classe e guardare l'etichetta per vedere dove è stato prodotto. Dal dialogo in classe coi compagni favorito dal docente, la studentessa si scopre sorpresa di notare che la maggior parte dei suoi vestiti sono stati prodotti in Bangladesh. La studentessa si chiede in quali condizioni in cui sono stati prodotti i suoi vestiti. Guarda i siti web di vari negozi di grandi marche per vedere se i siti web possono parlarle dei loro standard e delle loro politiche di produzione. Scopre che alcune marche di abbigliamento sono più attente ai diritti umani nelle loro fabbriche rispetto ad altre, e scopre anche che alcune marche di abbigliamento hanno una lunga storia di cattive condizioni nelle loro fabbriche. Legge diversi articoli giornalistici sulla questione e guarda un breve documentario su YouTube. Sulla base di ciò che scopre, immagina le persone che hanno lavorato ai capi che indossa e percepisce gratitudine e senso di interconnessione. Inizia a comprare vestiti del commercio equo e solidale e a sostenere le produzioni locali entrando in contatto coi produttori della sua regione e diventa una sostenitrice della produzione eticamente responsabile.

Rielaborazione da "Esaminare questioni di importanza globale: un esempio" (OECD 2018, 9) In: (Martinelli, S. & Pettenati, M.C., 2021)

Riconnettersi con la natura per contrastare l'amnesia ambientale generazionale

In una recente ricerca (de Maurissens, Mansion, 2021) nella quale sono stati intervistati circa 220 bambini tra 6 e 12 anni, **solo il 15% riferisce di aver fatto esperienza di natura e la descrive in termini sensoriali**, ad esempio affermando "il fruscio del vento mosso da una leggera brezza mi dà una sensazione di calma" (12 anni) "la mattina [su] quest'albero si posano tanti uccellini che mi svegliano dolcemente" (10 anni), oppure "lo sfondo azzurro del cielo mi fa pensare al mare, le nuvole in questa foto potrebbero sembrare la schiuma delle onde" (8 anni).

Gli autori della ricerca hanno rilevato che i giovani studenti sono prevalentemente preoccupati per l'ambiente e ignorano o considerano marginalmente gli effetti positivi che potrebbe avere la natura sulla loro salute psico-fisica anche in relazione alla loro esperienza di studenti, come ad esempio l'effetto rilassante e il recupero dell'attenzione (Kaplan, 1989; Kaplan, 1995). Sebbene l'educazione alla sostenibilità ambientale sia assolutamente necessaria, l'approccio educativo prevalente attualmente privilegia la dimensione cognitiva a scapito di quella socio-emotiva ed enfatizza la necessità di protezione e conservazione dei nostri ambienti naturali introducendo messaggi allarmistici nelle attività didattiche.

L'approccio educativo centrato sul paradigma della "riconnessione con la natura" poggia invece su una interpretazione dello sviluppo sostenibile che fa anche leva su un'esperienza positiva, personale e sensibile (fatta con i sensi) con la natura.

Se come genere umano abbiamo passato il 99,9% del nostro tempo evolutivo nella natura, oggi stiamo perdendo il contatto quotidiano col ricco mondo naturale: specialmente per i più giovani, per le persone svantaggiate e/o che vivono in contesti urbani sia nei Paesi sviluppati che in quelli emergenti si avvera spesso quella che Pyle e Louve nel 1993 hanno chiamato "l'estinzione dell'esperienza della natura". Considerando che l'80% della popolazione mondiale nel 2050 vivrà in ambiente urbano⁶² quali saranno le conseguenze per le generazioni future?

Hubert Mansion, il fondatore de l'Université dans la Nature,⁶³ afferma che: "La perdita di interazione con la natura non solo riduce un'ampia gamma di benefici per la salute e il benessere, ma **scoraggia anche le emozioni, gli atteggiamenti e il comportamento**

positivo nei confronti dell'ambiente, il che implica un ciclo di disaffezione per la natura".

Si rischia pertanto un'**amnesia ambientale generazionale**, ovvero quel fenomeno secondo cui ogni generazione tende a considerare la condizione di degrado del proprio ambiente come una condizione normale (Kahn, Kellert, 2002). Per fare un esempio, se i genitori testimoniano la devastazione del loro giardino mentre viene distrutto, ad esempio, per fare spazio alla costruzione di un'autostrada, probabilmente ne soffriranno per tutta la vita. Ma per i loro figli che nascono con l'autostrada in fondo al giardino, quello non potrà che essere lo standard di giardino. **Di generazione in generazione, costruiamo i nostri riferimenti su ciò che la natura dovrebbe essere, su ciò che vediamo intorno a noi e cioè sulla base della nostra esperienza.**

La riconnessione con la natura è una necessità e un'opportunità educativa che può avere molto a che vedere con la scuola e in generale con i presidi educativi. Come già teorizzato da Wilson (1984), fondatore della biosociologia, molto si potrebbe fare con la **biofilizzazione**, ovvero per la realizzazione di luoghi che ci ricordano la natura intesa come *physis*, come un processo vitale.

Nonostante siano ingredienti importanti, il principio della biofilizzazione, naturalmente, va ben al di là di mettere qualche piantina e di fare didattica outdoor o della scuola del bosco, ma mira dunque a **ripristinare quel legame esperienziale anche sensoriale**, per molti spezzato.

Possiamo immaginare **una scuola dove gli studenti e le studentesse possano usare la natura**, ad esempio, per ripristinare la loro attenzione, guardando fuori dalla finestra dell'aula e sperando di vedere un albero? Forse un principio di risposta a questo quesito può essere cercato nelle **Linee Guida sugli ambienti di apprendimento**⁶⁴ realizzate dal Ministero dell'Istruzione e da una commissione di esperti, come inquadramento politico, concettuale e operativo degli interventi a partire da quelli del PNRR.

Dai sensi alla citizen science per provocare il cambiamento

Uno dei problemi dei comportamenti sostenibili è la poca visibilità delle azioni dei singoli individui: risparmiare sull'acqua, andare in bicicletta o mangiare meno

62. <https://ourworldindata.org/urbanization>.

63. <https://www.unature.org/en/home/>.

64. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Linee+guida.pdf/d859a07d-6aad-baef-32b7-9d0c929d57?t=1651501306679>.



carne sono sforzi che facciamo in molti, ma i risultati spesso non sono percepibili agli occhi della comunità. **Alcuni studi, tuttavia, danno valore alle azioni dei singoli attraverso campagne che riescono a unire gli sforzi di molti.** Come CurieuzenAir⁶⁵, un progetto di *citizen science* a Bruxelles, che ha visto la partecipazione di 3mila residenti che hanno misurato nelle loro strade la concentrazione di biossido di azoto (NO₂) per un mese utilizzando un dispositivo di misurazione posizionato sulla facciata della loro casa. Benché la qualità dell'aria nella capitale sia migliorata negli anni, i risultati hanno avuto un grande impatto in termini di giustizia sociale, in quanto l'aria nei quartieri socialmente vulnerabili si è evidenziata essere molto peggiore (indicatore "pessimo" equivalente alla concentrazione di NO₂ >50 µg/m³) rispetto ai quartieri verdi e ricchi (indicatore "molto buono" con una concentrazione di NO₂ compresa tra 0 e 15 µg/m³). Questo esempio di *citizen science* in cui la partecipazione dei cittadini fa parte del disegno iniziale della progettazione è anche **un esempio di cultura di sostenibilità diffusa** in cui, dati alla mano, i cittadini "spingono" le autorità a prendere delle decisioni a favore della collettività. Anche in Italia esistono iniziative del genere su più scale e in più città, come ad esempio il progetto ComunitAria⁶⁶ che, pur svolgendosi in un quartiere di una città, ha avuto il merito di misurare non solo l'aria outdoor, ma anche indoor, fornendo evidenze che dimostrano come quest'ultima sia addirittura peggiore.

Non importa quanto sia piccolo un progetto ed esteso il territorio che coinvolge, ma certamente **la dimensione locale è spesso la porta di ingresso della transizione ecologica su scala globale** (Kazepov, 2022). Un altro progetto di cultura di sostenibilità diffusa e di *citizen science* è l'Osservatorio degli odori⁶⁷ con il Progetto europeo Horizon 2020 D-Noses⁶⁸ che ha chiesto ai cittadini di annusare gli odori nel loro ambiente. In città abbiamo tendenza a chiudere i nostri sensi rispetto ai luoghi della natura. In particolare **l'olfatto**, uno dei nostri sensi più antichi che nell'età adulta distingue più di 10mila odori differenti attraverso l'epitelio olfattivo. Con l'app del progetto vengono misurati l'intensità, la diffusività, la qualità e il potenziale di piacere o di fastidio degli odori. La mappa interattiva ci permette di capire il territorio attraverso il nostro naso. Per gli educatori sono disponibili dei corsi online di tipo MOOC (Massive Open Online Course) sugli impatti ambientali sociali sanitari degli odori con alcuni strumenti per affrontare il problema nel proprio contesto.

65. <https://curieuzenair.brussels/en/home/>.

66. <http://cdca.it/comunitaria/>.

67. <https://odourobbservatory.org/it/>.

68. <https://dnoses.eu/>.

69. <https://earth.fm/>.

Oltre l'olfatto, è l'udito il primo senso che viene continuamente offeso in città. Il rumore ambientale, e in particolare proveniente dal traffico stradale, rimane un grave problema ambientale compromettendo la salute e il benessere di milioni di persone in Europa (EEA; UE2020). Il rumore riguarda molto da vicino in particolare anche le nostre scuole. La ricerca di Stansfeld (2005) condotta su 2mila bambini che frequentano scuole vicino agli aeroporti di Londra, Madrid e Amsterdam ha dimostrato che esiste una correlazione significativa tra rumore e rendimento scolastico, oltre a un aumento dei casi di dislessia. **Altri studi hanno dimostrato che la costruzione di un nuovo aeroporto, quello di Monaco di Baviera, ha diminuito la capacità mnemonica e la capacità di lettura** (Hygge et al., 2000). Anche per il rumore, esistono app e mappe interattive utili per misurarlo e sarebbe interessante una mappa delle "scuole rumorose". Un'inchiesta rileva che, in Francia, il 69% degli adolescenti si addormenta con le cuffie e il 33% di loro ha un cosiddetto "ascolto a rischio", ovvero un ascolto che supera le otto ore al giorno. In relazione a questo fenomeno, dal punto di vista educativo potrebbe essere interessante fare ricorso ad app quali "Ascolta la natura"⁶⁹ che permette di ascoltare suoni della natura da tutto il mondo.

Dal momento che si stima che, nel 2050, l'80% della popolazione mondiale vivrà nelle città, diventa sempre più importante aumentare la consapevolezza di come, quanto, perché e dove sollecitiamo i nostri sensi e in che modo questa sollecitazione incide sul nostro benessere.

Il Servizio Civile Universale

Il Servizio Civile Universale (SCU) è la scelta volontaria di **dedicare alcuni mesi della propria vita, all'educazione, alla pace tra i popoli e alla promozione dei valori fondativi della Repubblica italiana**, attraverso azioni per le comunità e per il territorio.

I settori di intervento in Italia e all'estero nei quali gli enti propongono i progetti che vedono impegnati gli operatori volontari sono:

- assistenza;
- protezione civile;
- patrimonio ambientale e riqualificazione urbana;
- patrimonio storico, artistico e culturale;

3. Mettere in pratica il Target 4.7

- educazione e promozione culturale, paesaggistica, ambientale, dello sport, del turismo sostenibile e sociale;
- agricoltura in zona di montagna, agricoltura sociale e biodiversità;
- promozione della pace tra i popoli, della nonviolenza e della difesa non armata;
- promozione e tutela dei diritti umani;
- cooperazione allo sviluppo;
- promozione della cultura italiana all'estero e sostegno alle comunità di italiani all'estero.

L'ispirazione del Servizio Civile Universale alla solidarietà, alla cittadinanza attiva, alla tutela dei diritti inviolabili e all'impegno per la pace e la buona convivenza è chiaramente da considerare quando si argomenta sui temi dell'educazione alla pace e della gestione dei conflitti in un'ottica di educazione alla cittadinanza, così come anche previsto dall'Obiettivo 16 dell'Agenda Onu 2030 dedicato a "Pace, Giustizia e Istituzioni solide".

Alcuni specifici sotto-Target del citato Obiettivo 16 tendono infatti alla disseminazione della cultura della non violenza e del dialogo sociale, dei diritti umani e della cittadinanza attiva rivolgendosi in modo particolare ai più giovani, ma anche alla comunità intera e alle istituzioni, affinché tutti siano agenti di cambiamento all'interno delle comunità stesse e contribuiscano allo sviluppo di società pacifiche e più inclusive. Non solo i principi istitutivi, ma forse sono ancora di più le iniziative e i progetti declinati a livello territoriale a rendere riconoscibile la mission dello sviluppo sostenibile, afferente all'Obiettivo 16, che tende a modelli sociali pacifici, più equi, giusti e inclusivi. **Svolgere il servizio civile significa, attraverso un progetto di impegno volto a rispondere a un determinato bisogno di un territorio, prendersi cura del bene comune, contribuire in prima persona allo sviluppo di ambienti sociali accoglienti, adoperarsi per la diffusione di una cultura della solidarietà e testimoniare una spiccata attenzione nei confronti del valore della pace.**

Si può quindi mettere l'accento sull'interrelazione tra cinque principi fondamentali dell'ambito sociale a cui tende il Target 16.b "promuovere e far rispettare le leggi e le politiche non discriminatorie per lo sviluppo sostenibile" e le azioni di disseminazione del Servizio Civile Universale: la dignità della persona umana, il bene comune, la sussidiarietà, l'inclusione, la solidarietà".

Il concetto di pace, nella sua dimensione di sociale, trova concretizzazione in una condotta di vita volta a esercitare e promuovere il rispetto della dignità e dei diritti fondamentali di ogni persona, riconoscendo e valorizzando le diversità e dunque operandone l'inclusione a tutti livelli dell'agire.

La convergenza tra le finalità realizzate dal Servizio Civile Universale e l'Obiettivo 16 dell'Agenda Onu, in un'ottica di educazione alla pace, è evidente anche nel modello di "Piano Triennale 2020-2022 per la programmazione del SCU" predisposto dal Dipartimento per le politiche giovanili e il Servizio Civile Universale della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Il piano prevede infatti diverse linee di indirizzo, tra le quali almeno tre fanno espresso riferimento ai Target dell'Obiettivo 16, ovvero:

- il contrasto a violenza e bullismo e il potenziamento degli strumenti per la legalità;
- la tutela dei diritti dei minori, il perseguimento dei principi di inclusione sociale e cittadinanza attiva;
- la promozione di un nuovo equilibrio globale basato sulla cooperazione e la pace.

Nel modello istitutivo del SCU, il fondamento alto di società pacifica proprio dell'Obiettivo 16 si edifica dunque a ogni livello di azione: a partire dai nostri luoghi di vita quotidiana, nelle abitazioni, nella scuola, nella città, nel tessuto vivo del Paese; coltivando, nell'ambito dei progetti, relazioni aperte e solidali, di **cura civile nei confronti dell'"altro"**, dal quale trarre linfa per la propria crescita di cittadino, consolidando la fiducia di poter incidere nel compimento del bene comune in una dimensione più allargata e globale, diventando lievito risolutore di possibili controversie sociali, culturali e politiche.

Tale visione larga del SCU come istituto di "educazione alla pace" è stata inoltre alla base dell'istituzione dei **"Corpi Civili di Pace"** (CCP) disciplinati, in via sperimentale, dalla Legge di Stabilità 2014 con l'obiettivo di **"promuovere in modo imparziale la solidarietà e la cooperazione, a livello nazionale e internazionale, con particolare riguardo alla tutela dei diritti sociali, ai servizi alla persona e all'educazione alla pace fra i popoli, al monitoraggio del rispetto dei diritti umani, al sostegno della popolazione civile"**. I Corpi Civili di Pace, quale progetto interno al programma del Servizio Civile Universale, hanno negli anni impegnato centinaia di volontari in azioni di pace non governative in aree a rischio di conflitto o in caso di emergenze ambientali. I giovani volontari sono diventati così, in tale sperimentazione progettuale, veri e propri promotori dei principi fissati dall'Obiettivo 16 dell'Agenda ONU 2030, operando per prevenire l'aggravarsi delle situazioni di conflitto e trasformando le dinamiche di scontro e violenza mediante attività di mediazione, dialogo, riconciliazione, informazione riguardo diritti e principi democratici e dando infine un contributo ricorrente e continuativo per indirizzare le comunità verso il bene comune.



Territori, reti, associazioni e movimenti

L'attuazione del Target 4.7, così come di tutta l'Agenda 2030, dipende in larga misura dal coinvolgimento di diversi attori della comunità, a livello locale e globale. In questo paragrafo si **evidenzia il tipo di contributo che enti locali, reti, associazioni, movimenti possono dare al raggiungimento del Target 4.7**, mettendo in luce le responsabilità educative di ciascuno. Accanto al recupero di queste responsabilità è importante rafforzare la coerenza e la collaborazione tra diversi settori nell'affrontare sfide sistemiche e nel contribuire alla conoscenza, alle abilità e alle competenze di ciascuno per contribuire alla sostenibilità delle relazioni tra esseri umani e tra questi e il pianeta che abitano, nel presente e per il futuro.

Il ruolo degli enti locali per il Target 4.7

Gli enti locali e l'Agenda 2030

Sebbene nascano da un'agenda globale, gli SDGs vengono attuati vicino ai cittadini, con i cittadini e per i cittadini. **Quasi due terzi dei 169 Target devono essere attuati a livello locale.** Dei 17 Obiettivi, il Goal 11 si rivolge specificamente alle città e alle comunità locali: *"rendere le città e gli insediamenti umani sicuri, resilienti e sostenibili"*. Tuttavia, anche gli altri 16 Obiettivi hanno una dimensione territoriale significativa. Negli ultimi cinque anni, l'appropriazione dei temi della sostenibilità da parte dei governi regionali e locali e delle loro associazioni è aumentata. **Anno dopo anno sono stati presi provvedimenti per integrare l'Agenda 2030 nelle specifiche realtà territoriali.** Secondo lo studio 2020 di PLATFORMA⁷⁰, risulta che delle 34 associazioni di città e regioni di 28 Paesi europei che hanno risposto, l'82% conosce e fa riferimento agli SDGs e li utilizza come riferimento importante nelle proprie strategie, rispetto al solo 31% del 2019. A seconda del contesto, rimangono sfide diverse da affrontare: la percezione dell'Agenda 2030 come imposta dall'esterno, la difficile traduzione sistematica delle dichiarazioni politiche in piani strategici e operativi, la responsabilizzazione dei governi urbani locali, l'integrazione degli SDGs tra i dipartimenti settoriali interni alle amministrazioni locali o la necessità di aumentare la sensibilizzazione e la partecipazione dei cittadini.

In Italia l'attuazione dell'Agenda 2030 dipende in larga misura dalla capacità di comuni, province, re-

gioni di apprendere, di favorire gli scambi e di agire insieme ad altri attori contro le sfide globali. Gli enti locali possono agire direttamente per contrastare i cambiamenti climatici, comportamenti e narrazioni discriminatorie, mancanza di canali democratici e di partecipazione, la violenza di genere e le disuguaglianze di accesso all'istruzione, ai sistemi sanitari e all'acqua pulita, per esempio.

Molti governi locali hanno già dimostrato il loro ruolo di pionieri della sostenibilità e la capacità di influenzare la posizione nazionale su alcune questioni, come nel caso della **riduzione delle emissioni di CO2**. È stata la città di New York la prima a dichiarare lo stato di emergenza climatica. Da allora, circa 1.900 governi locali in più di 30 Paesi hanno dichiarato lo stato di emergenza climatica⁷¹.

Va però brevemente ricordato che l'insieme degli SDGs non è sempre abbracciato integralmente da ogni forza politica e che vi sono spesso sensibilità diverse sulle varie dimensioni della sostenibilità: non è detto che a un impegno contro l'emergenza climatica corrisponda un uguale impegno contro le disuguaglianze, per esempio, spesso a scapito di visioni e politiche più sistemiche.

Enti locali e Target 4.7: ambiti di intervento

La transizione verso modi di vita sostenibili richiesta dall'Agenda 2030 prevede la partecipazione di una massa critica di *stakeholder* e cittadini. Diversi addetti ai lavori ritengono che un ruolo chiave per gli enti locali sia agire da facilitatori di diversi attori. **I Comuni per esempio possono favorire l'impegno delle comunità locali in molti modi:** hanno i mezzi per riunire tutte le parti interessate di una comunità e gli strumenti per impegnarsi in una prospettiva di medio termine; hanno accesso o gestiscono direttamente le scuole, le strutture pubbliche come le biblioteche e i finanziamenti. Possono dunque agire come punti di collegamento tra diverse parti interessate e raggiungere la comunità più ampia⁷².

In linea con la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS), **molti enti locali in Italia hanno costruito o stanno costruendo le proprie strategie e agende per lo sviluppo sostenibile, tramite processi partecipativi che hanno coinvolto la società civile e la cittadinanza.** Sono molteplici infatti i modi in cui gli enti locali possono contribuire al Target 4.7, non

70. <https://platforma-dev.eu/wp-content/uploads/2020/09/CEMR-PLATFORMA-SDGs-2020-EN-Final.pdf>.

71. Platforma (2021), *Municipalities and regions take action on global citizenship education. The road towards 2030*.

72. Idem.

solo promuovendo attività di ECG e ESS, ma anche costruendo nuove risposte alle sfide identificate in diversi settori.

La SNSvS colloca **l'educazione, la sensibilizzazione e la comunicazione tra i "vettori di sostenibilità"**, leve fondamentali per avviare, guidare, gestire e monitorare l'integrazione della sostenibilità nelle politiche, nei piani e progetti, in linea con il processo trasformativo innescato a livello internazionale dall'Agenda 2030. La **"cultura della sostenibilità"**, da promuovere a tutti i livelli (impresa, società civile, istituzioni, ricerca) e in tutte le sedi educative, formali e non formali, in un'ottica di *life-long learning*, è considerato il vettore principale per innescare la trasformazione del modello di sviluppo attuale.

L'azione diretta degli enti locali per contribuire al raggiungimento del Target 4.7 può declinarsi in diversi ambiti, nel rispetto delle specificità e delle potenzialità di ogni territorio⁷³.

1. **Elaborazione di piani di azione territoriali per l'attuazione dell'ECG/ESS**, con relativi processi e indicatori di monitoraggio e valutazione, in grado di armonizzare diversi attori e iniziative e coinvolgere i differenti settori delle amministrazioni locali. È importante che tali piani di attuazione siano integrati con le altre strategie dell'ente. Un esempio molto concreto è dato dalla Regione Marche, che ha approvato la prima Legge Regionale sull'Educazione alla Cittadinanza Globale (Legge n. 23 del 10 giugno 2020), integrandola con la Strategia regionale per lo sviluppo sostenibile.
2. **Allocare risorse aggiuntive per il Target 4.7**, a integrazione di bandi nazionali e internazionali, anche con il supporto di fondazioni private già attive nella promozione dello sviluppo locale. Un'assegnazione di risorse può contribuire significativamente non solo alla quantità di iniziative ECG/ESS, ma anche alla loro qualità. Si creerebbero le condizioni per premiare partenariati tra soggetti diversi; identificare criteri di monitoraggio e valutazione che tengano conto dell'effettivo impatto delle iniziative; ragionare su una programmazione di lungo corso; raccordare le politiche locali con le politiche nazionali, europee e internazionali.
3. **Formare operatori di diversi ambiti**: scuola, salute, servizi sociali, politiche giovanili, politiche culturali, pianificazione territoriale, lavoro,

ricerca, mezzi di informazione, operatori di organizzazioni non governative, accanto alla formazione di insegnanti, operatori dell'educazione nonformale e ai funzionari della pubblica amministrazione. La costituzione o integrazione di tavoli intersettoriali regionali e comunali potrebbe promuovere la formazione di tutti i soggetti con ruolo di responsabilità educativa. Nell'ambito dei coordinamenti territoriali si presenterebbe quindi l'opportunità di ragionare sul posizionamento del proprio territorio e dell'Italia rispetto all'indicatore 4.7.1⁷⁴ e al riconoscimento e alla validazione delle competenze.

4. **Promuovere iniziative di coordinamento fra enti e attori locali** per favorire l'azione complementare dei diversi attori educativi di un territorio.

Tali iniziative potrebbero tradursi in **tavoli permanenti di chi si occupa di ECG/ESS** nel mondo dell'educazione formale e nonformale e **piattaforme di lavoro comune** per elaborare congiuntamente un **Piano per l'Offerta Formativa** per le scuole del territorio e obiettivi formativi comuni, formazione docenti, percorsi educativi ESS/ECG, **proposte di alternanza scuola lavoro e service learning nonché la facilitazione del processo di accreditamento degli attori che promuovono l'ECG/ESS** presso gli uffici scolastici regionali e le scuole. Dispositivi organizzativi di questo tipo potrebbero contribuire a integrare l'ECG/ESS in attività quali: l'educazione civica a scuola; il lavoro sugli indicatori OCSE/PISA; le iniziative legate all'Agenda 2030; le regole per il *public procurement*; i movimenti giovanili; il mondo del consumo responsabile; le iniziative legate al Summit delle diaspore, per citarne alcune.

Inoltre, è importante che le scelte e le azioni intraprese dall'ente locale nella prospettiva dell'Agenda 2030 (sociali, ambientali, culturali, economiche) siano promosse, monitorate e comunicate *"quale elemento qualificante degli enti locali, delle aziende municipalizzate e degli enti pubblici in genere, per innescare un circolo virtuoso istituzione-cittadini (sulla base del principio del chiedere responsabilità ambientale e sociale ai cittadini mostrando innanzitutto tale responsabilità nelle scelte dell'istituzione)"*⁷⁵.

A questo proposito si sottolinea che anche le recenti politiche educative tendono a valorizzare

73. *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni e Enti Locali* (2021).

74. Indicatore 4.7.1 (in che misura (i) l'educazione alla cittadinanza globale e (ii) l'educazione allo sviluppo sostenibile, compresa la parità di genere e i diritti umani, sono integrati a tutti i livelli in: (a) politiche educative nazionali; (b) curricula; (c) formazione degli insegnanti; e (d) valutazione dello studente).

75. *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni e Enti Locali* (2019), p. 15.



l'importanza della collaborazione tra scuole e territori per la qualità degli apprendimenti degli studenti. Basti pensare alla promozione dei già citati patti educativi territoriali da parte del Ministero dell'Istruzione e all'art. 8 della Legge 192/2018 sull'insegnamento dell'educazione civica.⁷⁶ La sfida rimane il passaggio dalla politica alla pratica, ma non mancano esperienze e sperimentazioni di grande valore in diversi territori.

5. **Realizzare attività di ECG/ESS nel mondo dell'economia, del lavoro e dell'impresa.** Gli enti locali possono farsi promotori di protocolli d'intesa fra enti locali, imprese, fondazioni bancarie per **sostenere il dialogo e la coprogettazione tra mondo dell'impresa e dell'ECG**; per la formazione professionale sulla responsabilità sociale dell'impresa, sulla figura del *sustainability manager*, sulle competenze trasversali in ambito aziendale, per il potenziamento del volontariato aziendale, che includa una formazione su ECG/ESS rivolta a tutto il personale aziendale, nonché la promozione di norme che prevedano incentivi e sgravi fiscali per la rendicontazione in bilancio di indicatori di gestione etiche e di responsabilità sociale e ambientale, solo per citare alcuni esempi⁷⁷.

Dal 1976 la Commissione Europea, attraverso il programma DEAR⁷⁸, riconosce il ruolo degli enti locali in questo ambito, sostenendoli, insieme alle organizzazioni della società civile, nella promozione di campagne di informazione e progetti di educazione formale e nonformale, co-finanziando iniziative pluriennali su temi quali il consumo responsabile, le pari opportunità, il cambiamento climatico e le povertà.

La prospettiva dell'ECG/ESS negli enti locali ha il potenziale di aiutare a creare spazi per concepire e tessere nuove risposte a tutte le sfide critiche rappresentate nell'Agenda 2030, supportando l'attuazione degli SDGs con l'obiettivo di non lasciare nessuno e nessun luogo indietro. La cittadinanza globale e la sostenibilità delle relazioni tra le persone e tra esse e il pianeta, si costruiscono a partire dalle piccole comunità.

La responsabilità educativa delle città e le reti di città educative e in apprendimento

La pandemia da Covid-19 ha portato alla luce con maggiore chiarezza l'importanza di riscoprire la funzione educativa di diversi attori dei territori, in primis gli enti locali, a supporto della scuola. Accanto a questo ha evidenziato quanto **i processi di apprendimento delle giovani generazioni e degli adulti**, in grado di costruire le competenze necessarie per lo sviluppo sostenibile, **siano facilitati dall'esempio delle proprie comunità di riferimento**.

Franco Lorenzoni racconta di come a giugno del 2020 un gruppo di insegnanti, genitori e ragazzi ha consegnato al Sindaco di Milano un elenco di proposte concrete per la riapertura delle scuole. Il **progetto "Scuola Sconfinata"** provava a delineare un "progetto educativo unitario", proponendo, tra le altre cose, gruppi di lavoro insieme a rappresentanti del comune, dei municipi, degli insegnanti, delle associazioni pedagogiche, del terzo settore, delle agenzie culturali, degli architetti, ma anche dei servizi sanitari, del tribunale dei minori e delle università, perché **per immaginare e progettare una città capace di sostenere il processo educativo e partecipare al suo sviluppo c'è bisogno delle più diverse professionalità**.⁷⁹

L'idea è quella di "una città capace di tornare a scuola e di una scuola in grado di aprirsi alla città". Lorenzoni, nell'articolo in cui racconta questa esperienza, cita l'insegnamento del pedagogista russo Vygotskij, che negli anni Venti formulò la **teoria della "zona di sviluppo prossimale"**: l'educazione ha il compito di porre accanto al soggetto da educare un'area di crescita che, grazie alla prossimità, riesca ad agganciarlo ma nello stesso tempo lo spinga a fare di più, ad andare oltre. Si prevede dunque l'azione educativa della famiglia, della scuola ma anche della città. Per fare questo è prioritario trovare nuovi spazi per educare, affinché i bambini e tutti i cittadini possano "usare" la città e sentirla propria.

Negli anni, accanto alle reti internazionali ed europee di città per lo sviluppo sostenibile, allo stesso scopo sono nate esperienze di reti di città che vale la pena continuare a osservare.

76. L'art.8 della legge (Scuola e territorio) dichiara che *1. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica è integrato con esperienze extrascolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva.*

"I comuni possono promuovere ulteriori iniziative in collaborazione con le scuole, con particolare riguardo alla conoscenza del funzionamento delle amministrazioni locali e dei loro organi, alla conoscenza storica del territorio e alla fruizione stabile di spazi verdi e spazi culturali."

77. *Piani territoriali per l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): indicazioni per Regioni e Enti Locali* (2019).

78. Development Education and Awareness Raising.

79. <https://www.internazionale.it/opinione/franco-lorenzoni-2/2020/06/09/citta-scuola-studenti#:~:text=L'idea%20di%20una%20citt%C3%A0,scuola%20mai%20realizzato%20in%20Italia.>

L'Associazione internazionale delle città educative (AICE), nata nel 1990 a Barcellona, ha aggiornato nel 2020 la propria **Carta delle città educative**, al fine di adattarne gli obiettivi alle nuove sfide ed esigenze sociali. **La città viene vista come un agente educativo permanente, plurale e poliedrico, in grado di rafforzare i fattori educativi e di trasformazione sociale.** In una città educativa, l'educazione supera le pareti della scuola e coinvolge l'intera città, in cui tutte le amministrazioni si assumono le proprie responsabilità al fine di educare e trasformare la città in un luogo di rispetto per la vita e le diversità. Parliamo di cittadinanza globale, ma non esiste ancora uno spazio globale di cittadinanza. Più della metà della popolazione mondiale vive in contesti urbani, che costituiscono dunque uno dei fattori che maggiormente contribuisce al cambiamento climatico globale. Di conseguenza le città, i loro territori e le loro popolazioni sono vulnerabili sotto diversi punti di vista. Gli effetti del cambiamento climatico, la dipendenza alimentare o energetica, il consumismo smisurato e l'inquinamento. **Le città di tutti i Paesi devono fungere, dalla loro dimensione locale, da piattaforme di sperimentazione e consolidamento di una piena cittadinanza democratica**⁸⁰. Sono nove le città italiane che aderiscono alla Rete delle città educative: Siracusa, Agrigento, Ravenna, Bologna, Genova, Venezia, Vicenza, Busto Garofalo, Torino.

Anche l'UNESCO nel 2015 ha istituito una **Global network of learning cities**⁸¹, una rete di comunità e di città di apprendimento. A oggi 229 città in 64 Paesi fanno parte della rete che si propone di:

- promuovere l'apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari;
- rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità;
- facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro;
- estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento;
- migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento;
- coltivare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

Le città italiane che a oggi aderiscono a questo network sono Torino, Fermo, Palermo, Lucca, Trieste.

Approccio di sistema e Reti di scuole

È stato già ampiamente condiviso quanto un'educazione improntata a una prospettiva globale e di sostenibilità sia ormai diventata un imperativo per l'apprendimento e l'insegnamento del 21esimo secolo e una necessità per le scuole e le comunità toccate sempre più direttamente dalle interconnessioni create dalle migrazioni globali, diversità culturali e linguistiche, disuguaglianze sociali, territoriali e di genere, l'impatto delle nuove tecnologie sul lavoro e la vita associata e una miriade di problemi ambientali. È altrettanto ampiamente condiviso che **l'ECG e l'ESS non possono limitarsi a essere solo una materia del curriculum o un approccio pedagogico, ma costituiscono un atteggiamento etico**⁸², una visione del mondo che enfatizza i diritti umani e i diritti della Terra, l'interconnessione di tutti gli esseri umani tra loro, con l'ambiente e con il pianeta, la consapevolezza delle nostre responsabilità globali di fronte alle sfide principali che stiamo affrontando oggi. Sviluppare un quadro etico di riferimento, a fondamento della cittadinanza globale, può facilitare la **costruzione di scuole e comunità in cui le politiche, l'insegnamento e l'apprendimento, i contenuti dei programmi di studio e l'impegno della comunità diventino componenti transgenerazionali** alla base di relazioni e azioni giuste sul nostro pianeta. Questo quadro di riferimento è alla base di un approccio integrato alla scuola, in cui l'ECG e l'ESS non siano semplicemente una lista di attività o adempimenti da gestire.

Un **approccio sistemico alla scuola** significa (i) realizzare interventi per un periodo di tempo prolungato affinché siano efficaci; (ii) incorporare questi interventi nelle politiche, nelle pratiche, nell'insegnamento e nelle attività scolastiche; (iii) coinvolgere tutti gli attori impegnati nella scuola, dai responsabili delle politiche e insegnanti ai genitori e alla comunità in generale.

Nel panorama internazionale esistono diverse esperienze di sistema e/o di rete di scuole, anche di lungo corso.

In Irlanda per esempio il programma nazionale *WorldWise Global Schools* ha l'obiettivo di sostenere le scuole a integrare un'ECG/ESS di qualità in tutti gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento, fornendo un'ampia gamma di supporti, dalla formazione docenti alle risorse didattiche a finanziamenti di progetti da realizzare all'interno della scuola e della comunità.

80. <https://www.edcities.org/>.

81. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>.

82. Shultz, L., Eelfert M. (2018), *Global citizenship education in ASPnet Schools: an Ethical Framework for Action*.



Nell'ambito del programma è stato lanciato il premio "Passaporto Globale", un marchio di qualità riconosciuto dall'UE. Il premio offre alle scuole un quadro di riferimento per integrare l'ECG/ESS nell'intera comunità scolastica. Si tratta di un accreditamento inizialmente frutto di un processo di autovalutazione all'interno della scuola e successivamente verificato dall'esterno ed è aperto a tutte le scuole secondarie⁸³.

Le scuole valutano il loro livello di attività di cittadinanza globale in base a sei categorie (i "timbri" del passaporto): Curriculum, Attività extracurricolari, Capacità e impegno degli insegnanti, Capacità e impegno degli studenti, Leadership e politiche scolastiche, Impegno della comunità.

L'esperienza delle scuole globali è stata replicata anche in altri Paesi europei. Altri quadri di riferimento includono o esplicitano maggiormente diverse dimensioni quali l'etica della scuola, il livello di partecipazione e coinvolgimento degli studenti alla vita scolastica e ai percorsi di apprendimento, la qualità della comunicazione interna ed esterna sull'Agenda 2030, lo stile di consumo nell'approvvigionamento di materiali e risorse e nella formazione del personale scolastico⁸⁴.

Come rendere la scuola sostenibile e globale, dunque? Integrando le questioni chiave locali e globali nel curriculum; offrendo al personale docente e non docente un'adeguata preparazione su questi temi; praticando metodi di insegnamento e apprendimento in modo interattivo e partecipativo, promuovendo attivismo e pensiero critico, i cambiamenti attitudinali e la cittadinanza globale; organizzando gli spazi e le funzioni della scuola con il minimo impatto ambientale; collegando gli sforzi della scuola con le attività di sviluppo sostenibile nella comunità locale. Per diversi istituti è già possibile identificarsi in queste caratteristiche⁸⁵. Per altri diventare una scuola sostenibile e globale richiede un periodo di tempo più lungo, per essere efficace.

Il problema della scuola non è certamente la mancanza di materiale per l'ECG e l'ESS, ma come piani-

ficare l'integrazione sistematica dell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale in tutto il curriculum, in linea con i principali documenti di indirizzo del Ministero dell'Istruzione.

In quest'ottica, le reti di scuole hanno un potenziale e un valore aggiunto non di poco conto.

La rete di scuole storicamente più estesa e nota è la **Rete delle Scuole Associate all'UNESCO** (UNESCO Associated Schools Network-ASPnet)⁸⁶, nata nel 1953 con l'obiettivo di promuovere le idee e i valori dell'UNESCO rafforzando la dimensione umanistica, etica, culturale e internazionale dell'educazione e oggi impegnata al raggiungimento del Target 4.7.

ASPnet dichiara di utilizzare **tre approcci complementari**:

- 1) **Creare** - sviluppare, verificare, disseminare materiali educativi innovativi e promuove approcci di insegnamento/apprendimento basati sui valori e sulle priorità dell'UNESCO.
- 2) **Insegnare e Apprendere** - Costruire capacità, insegnamento innovativo e apprendimento partecipativo in specifiche aree tematiche di ASPnet per consentire a dirigenti scolastici, docenti, studenti e a tutta la comunità scolastica di integrare i valori dell'UNESCO.
- 3) **Interagire** - dare ai propri soggetti coinvolti l'opportunità di collegare e scambiare esperienze, conoscenze e buone pratiche con scuole, individui, comunità, decisori politici e società intera.

La rete conta circa 11.500 scuole associate in oltre 180 Paesi⁸⁷, di cui 23⁸⁸ sono le scuole italiane, di ogni ordine e grado.

Negli ultimi anni si sono sviluppate anche altre **reti di scuole**, promosse da diversi attori istituzionali e non, con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo sostenibile. Molte di queste reti hanno un focus per lo più sulla dimensione ambientale. Se ne menzionano alcune tra le più note e partecipate anche in Italia: la rete delle Eco schools⁸⁹, delle Green Schools⁹⁰, delle Global Schools⁹¹, la Rete nazionale Scuol@ Agenda 2030⁹², nata dalle scuole che hanno per prime partecipato al concorso "Facciamo 17 Goals!" lanciato nel 2017 e promosso dal MIUR e dall'ASviS.

83. <https://www.worldwiseschools.ie/global-passport/>.

84. <https://www.getupandgoals.it/risorse-educative/guida-per-le-scuole-sostenibili-e-globali>.

85. Approfondimenti ed esempi a criteri di qualità per "Scuole per lo Sviluppo Sostenibile" sono anche disponibili nel documento: https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-i/Scuole_ESS.pdf.

86. <https://www.unesco.it/italianellunesco/detail/193> e https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx.

87. <https://www.unesco.it/italianellunesco/detail/193>.

88. <https://www.miur.gov.it/web/guest/unesco-scuole-associate-aspnet>.

89. <https://www.eco-schools.it/>.

90. <https://www.green-school.it/>.

91. <https://www.globalschoolsprogram.org/>.

92. <https://retescuolagenda2030.wordpress.com/>.

Il panorama appare molto variegato e non sempre c'è un coordinamento tra le diverse iniziative, ma il segnale è di grande fermento. Secondo alcune esperte⁹³, il potenziale trasformativo di queste reti può aumentare se si adottano maggiormente approcci partecipativi, coinvolgendo attivamente studenti e insegnanti e incoraggiando le scuole a condividere informazioni ed esperienze, nello spirito di una vera comunità di pratiche. In questo modo la rete in sé diventa un attore vitale del processo educativo, con potenzialmente migliaia di scuole e di studenti che attraversano i confini geografici, culturali, di genere e di classe, comunicando direttamente.

Altro elemento rilevante in questo senso è la dimensione della valutazione formativa collegata al quadro di riferimento adottato e con un approccio di sistema alla scuola. **Come si fa a sapere se un intervento ECG/ESS sta funzionando o meno?** Come già richiamato in altre parti del Quaderno, è importante inoltre prevedere strumenti di valutazione, relativi ai processi messi in campo e alle competenze, come parte integrante delle risorse formative e organizzative messe a disposizione o co-progettate con la scuola⁹⁴.

[CASO] Un movimento per una scuola "competente"

Progettare e implementare una didattica per competenze orientate a preparare gli studenti alla complessità e al futuro è una sfida che può essere affrontata a tanti livelli: dalla singola aula all'intera istituzione scolastica fino alle reti di scuole. Quando è un'intera istituzione scolastica che si muove in questa direzione, l'obiettivo è far tesoro e mettere a fattor comune quell'immenso capitale di risorse umane, intellettuali, culturali, esperienziali che è presente nella scuola del nostro Paese per renderlo trasferibile e accessibile a tutti, secondo il "sogno" dell'intelligenza collettiva di Lévy (1994).

Con questa finalità è nato il **Movimento delle Avanguardie Educative** (AE), fondato da Indire nel 2014 assieme a 22 scuole italiane impegnate nella trasformazione del modello educativo della scuola (Laici et al., 2015; Mosa, Mughini, 2021). Oggi il Movimento conta oltre 1300 scuole aderenti (maggio 2022) e partecipanti alla *community of practice* (Wenger, 2006) basata sulle logiche del mentoring tra istituti. Infatti,

la comunità di AE ha una governance distribuita e si compone di vari attori (scuole capofila, fondatrici, Ambassador, scuole Polo). Il Movimento si è dotato di un documento, il **Manifesto delle Avanguardie Educative**, che delinea i principi pedagogici ispiratori della comunità. Nel Manifesto sono presentati i sette orizzonti di senso che indicano la cornice culturale e la direzione del cambiamento verso cui tendere e i principi di funzionamento con i quali vengono disseminate le proposte di cambiamento organizzativo e didattico, ossia dal basso (direzione bottom-up) o dall'alto (direzione top-down), centralizzate o periferiche (Kampylis et al., 2013).

Il Movimento di Avanguardie Educative promuove l'adozione di **metodologie didattiche attive finalizzate a rendere centrale lo studente** nel proprio percorso di apprendimento in stretta coerenza con la visione di contribuire a preparare studenti preparati a diventare protagonisti di un futuro complesso: la Flipped Classroom; il Debate (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021); MLTV Rendere visibili il pensiero e l'apprendimento (Mughini, Panzavolta, 2020); l'Apprendimento intervallato; la Didattica per scenari; l'Apprendimento autonomo e tutoring; etc. e si intrecciano a interventi di natura strutturale che impattano sulla revisione degli ambienti di apprendimento (Tosi, 2019) e sui tempi del fare scuola (Chipa, Mosa & Orlandini, 2022). Una didattica per competenze richiede, da una parte, spazi flessibili che consentano movimento e setting diversificati per supportare una pluralità di approcci didattici. Su questa coordinata insistono idee sostenute dal Movimento quali "Spazio flessibile", "Aule laboratorio disciplinari" e "TEAL" (Panzavolta & Cinganotto, 2020). Dall'altra la didattica per competenze chiama in gioco la necessità di disporre di più tempo per lavorare in profondità su artefatti o compiti di realtà (idea "Uso flessibile del tempo"), come pure di un framework che favorisca il superamento delle divisioni disciplinari (idea "Oltre le discipline").

Reti per l'Educazione alla Pace

A livello europeo esistono dei framework e delle reti che promuovono la pace e l'educazione alla pace come il **European Peace Research Association** (EuPRA)⁹⁵, che a sua volta fa parte dell'International Peace Research Association (IPRA). Anche in Italia,

93. Shultz, L., Elfert M. (2018), *Global citizenship education in ASPnet Schools: an Ethical Framework for Action*.

94. <https://www.getupandgoals.it/risorse-educative/guida-per-le-scuole-sostenibili-e-globali>.

95. European Peace Research Association (EuPRA), <http://europepeace.org/eupra/>, (consultato il 4/04/2019).



al livello universitario, esiste **RUniPace**⁹⁶, il Network delle Università per la Pace di cui il CISP (Centro Interdisciplinare “Scienza per la Pace” - Università di Pisa) è centro di riferimento. Il network è promosso dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università italiane) e ne fanno parte oggi 64 atenei.

Facendo proprie la Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 e la stessa Risoluzione 70/1 del 2015 “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”, che afferma che **“lo sviluppo sostenibile non può essere realizzato senza la pace e la sicurezza, e queste a loro volta saranno a rischio senza uno sviluppo sostenibile”**, il network RUniPace promuove, sia internamente che esternamente all’accademia, la riflessione sulla responsabilità sociale di tutte le discipline e l’attenzione alla costruzione e al consolidamento della pace con mezzi pacifici come vocazione costitutiva dell’accademia e come perno delle attività di ricerca, didattica, formazione e terza missione e sostiene gli Studi per la Pace come disciplina accademica a forte caratterizzazione interdisciplinare e in chiave di ricerca/azione, nella quale sono legate teoria e pratica di trasformazione della realtà.

Inoltre, ha come obiettivo quello di favorire l’educazione alla pace, alla nonviolenza, alla non discriminazione e al dialogo. Valorizza il ruolo delle donne nei processi di pace a ogni livello e contribuisce alla creazione di condizioni favorevoli alla leadership delle giovani generazioni nei processi di pace.

Alle Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione civica a scuola⁹⁷ si lega la precedente nota ministeriale n. 4469 del 14/09/2017⁹⁸ attraverso cui il MIUR ha inviato alle scuole italiane le “Linee guida per l’educazione alla pace e alla cittadinanza globale”, un argomento che in questo momento storico-sociale è di particolare interesse.

Tali interventi mirano a mettere al centro della didattica lo studente per renderlo consapevole e responsabile delle sue scelte e che intravedono nel dialogo e nel confronto il terreno fertile per formare i cittadini della società moderna (Novara, 2011).

Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile

Le università hanno indubbiamente un ruolo importante nei processi di sviluppo sostenibile del territorio: attraverso le tre missioni che la costituiscono, l’istruzione superiore rappresenta l’istituzione che più delle altre può **contribuire alla definizione di soluzioni, politiche e azioni orientate alla sostenibilità**.

Tra le misure e le politiche che l’università può attuare per promuovere processi di sviluppo sostenibile, quella educativa e formativa ha centralità, per promuovere il cambiamento di mentalità necessario, ma anche per sostenere e contribuire alla formazione di quelle competenze di cittadinanza e trasversali fondamentali per potersi dire cittadini attenti, informati, attivi.

Per tali ragioni la **Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile**⁹⁹ (RUS), promossa dalla CRUI e costituita formalmente presso questa il 21 luglio 2016, **ha promosso al suo interno la creazione di un Gruppo di Lavoro** che si propone fondamentalmente di:

- condividere buone pratiche di educazione allo sviluppo sostenibile;
- promuovere la definizione e l’implementazione di un insegnamento di *sustainability literacy* trasversale a tutti i corsi di studio delle università italiane.

In risposta alle richieste del Manifesto dei Magnifici Incontri del 2019¹⁰⁰, il Gruppo di lavoro Educazione sta concentrando, inoltre, la sua attenzione sulla formazione in servizio dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado e dell’università facendo in modo che essa risponda il più possibile alle esigenze di educazione allo sviluppo sostenibile che la scuola, gli stessi atenei e la cittadinanza chiedono.

La centralità che i percorsi di *sustainability literacy* assumono anche a livello di istruzione terziaria ha portato il Gruppo Educazione della RUS a definire **una proposta di insegnamento trasversale di “Sostenibilità” il cui scopo è quello di promuovere**, tra le comunità universitarie, da un lato **la conoscenza dei temi e delle questioni dell’Agenda 2030** e dall’altro lo sviluppo di quelle competenze di sostenibilità e civiche necessarie a divenire professionisti e cittadini responsabili e in grado di prendere decisioni informate.

96. <https://www.runipace.org/>.

97. <https://www.miur.gov.it/web/guest/cittadinanza-e-costituzione>.

98. <https://www.usr.sicilia.it/index.php/tutte-le-news/976-linee-guide-per-l-educazione-alla-pace-e-alla-cittadinanza-globale#:~:text=Il%20MIUR%20con%20nota%20n,nella%20stesura%20dei%20propri%20PTOF>.

99. <https://reterus.it/obiettivi-e-finalita/>.

100. <https://www.cruai.it/archivio-notizie/le-universita%C3%A0-per-la-sostenibilit%C3%A0-2.html>

Valutazione della qualità della ricerca: Terza Missione e Agenda 2030

L'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) ha recentemente concluso le attività di valutazione relative alla VQR 2015-19 (Valutazione della Qualità della Ricerca). Per la prima volta, **università ed enti pubblici di ricerca sono stati valutati anche per quanto riguarda le attività di Terza Missione**, ovvero per quelle "attività con le quali le Istituzioni entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali [...] Terza Missione è il contesto e il confine in cui ricerca e società si incontrano, interagiscono attraverso uno scambio di idee che genera un'evoluzione costruttiva".

Ogni struttura in valutazione era chiamata a **conferire un numero di casi di studio di Terza Missione (a seconda della grandezza dell'Istituzione) e descriverlo in termini del/dei campi d'azione cui il caso era riferito**. I campi di azione venivano valutati rispetto ai parametri "Dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto; Rilevanza rispetto al contesto di riferimento; Valore aggiunto per i beneficiari; Contributo della struttura proponente".

I campi d'azione ammissibili erano dieci e tra essi figurava, per la prima volta, quello relativo a "Attività collegate all'Agenda ONU 2030 e Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs)".

La presentazione del rapporto finale ANVUR sulla VQR 2015-2019¹⁰¹ ha messo in luce che, sui 676 casi di studio totali presentati dalle 134 istituzioni in valutazione, solo il 7,7% (52 casi) aveva come campo d'azione primario attività afferenti all'Agenda 2030. Eccezione fatta per il campo di attività relativo al *Public Engagement* che ha raccolto la maggioranza dei casi (32,8%), gli altri otto campi hanno ricevuto un'attenzione comparabile con quella relativa ad attività di Agenda 2030.

Si tratta di risultati che meriterebbero un approfondimento di tipo qualitativo e successivo un dibattito istituzionale per comprendere se e come le istituzioni hanno compreso la declinazione della loro Terza Missione in termini di contributo all'Agenda 2030, ma anche per comprendere meglio come il sistema nazionale di valutazione della ricerca potrebbe migliorare la declinazione dei campi d'azione e l'analisi d'impatto dei casi per abbracciare in modo più sistemico l'Agenda come cornice concettuale di riferimento globale per tutti i campi della Terza Missione¹⁰².

101. <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2015-2019/rapporto-finale-anvur-e-rapporti-di-area/>.

102. L'elenco completo delle istituzioni e dei Casi presentati nei vari ambiti è disponibile a questo link: https://prodotti-vqr.cineca.it/web/app.php/cerca_terza.

103. https://europa.eu/climate-pact/ambassadors_it.

104. <https://www.euclipa.it/>.

105. <https://www.euclipa.it/progetti/nudgeforclimate/>.

[CASO] Gli Ambasciatori del Patto Europeo per il Clima

Per sostenere il Patto Europeo per il Clima, l'Unione Europea ha avviato nel 2021 una campagna per il coinvolgimento di **Ambasciatori**¹⁰³: cittadini comuni e persone di diversi settori della società provenienti da tutta Europa, appassionati dell'azione per il clima, che vogliono vedere e realizzare un cambiamento. All'interno della grande community europea, in continua espansione, **EuCliPa**¹⁰⁴, la comunità spontanea degli Ambasciatori italiani, si è organizzata per **promuovere azioni di sensibilizzazione sui problemi del cambiamento climatico attraverso appelli ai media, interviste rilasciate a media radiofonici, partecipazione a eventi, tavole rotonde ecc. ma anche creando gruppi di lavoro su specifiche tematiche**.

In ambito educativo, EuCliPa ha avviato l'azione **#NudgeforClimate**¹⁰⁵, che si propone di sensibilizzare e incentivare all'azione a favore del clima tutti i protagonisti del mondo della scuola attraverso una guida che accompagna all'applicazione di *nudge*, cioè di "spinte gentili", che possono essere applicate da studenti, insegnanti e personale della scuola per cambiare alcuni piccoli o grandi comportamenti che possono avere un impatto decisivo nel contrastare il cambiamento climatico. Nel 2021-2022 EuCliPa ha condotto un'attività di accompagnamento formativo online su due incontri che ha visto coinvolti centinaia di docenti nel territorio italiano e prevede nell'a.s. 2022-2023 un ulteriore percorso formativo per insegnanti e un'analisi di impatto su dieci scuole secondarie di secondo grado distribuite sul territorio nazionale.

I movimenti giovanili per i valori dell'Agenda: clima, pace, diritti dei lavoratori, parità di genere

Nelle sezioni precedenti di questo Quaderno è stato evidenziato come le tematiche relative all'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale siano prevalentemente considerate nel dominio dell'istruzione formale. **Le associazioni e i movimenti giovanili** che in tutto il mondo realizzano progetti con e per i giovani su vari argomenti, **costituiscono**



contesti di apprendimento nonformale e informale di competenze per la cittadinanza locale e globale.

A titolo di esempio, si citano **cinque movimenti sociali promossi da giovani attiviste** negli ultimi anni che hanno profondamente influenzato le giovani generazioni in intere nazioni o addirittura in tutto il mondo:

- #Fridays for future, promosso dal 2018 dalla giovane attivista Greta Thunberg con l'obiettivo di rafforzare le azioni sul clima;
- #Wednesdays ForWater, guidato dall'americana Mari Copeny, che ha sollevato il problema dell'acqua pulita nel mondo;
- Rise up Climate Movement, promosso da Vanessa Nakate, la prima attivista del Fridays for Future in Uganda, che ha avviato una campagna per la salvaguardia della foresta pluviale della Repubblica Democratica del Congo;
- Mee too in Cina, sostenuto da Li Qiaochu, che ha lottato per i diritti dei lavoratori e delle donne in Cina aderendo alla campagna Me too;
- Pah (Platform of Mortgage Victims), Piattaforma per le vittime di mutuo, creato in Spagna da Ada Colau nel 2011 opponendosi agli sfratti a fianco degli *indignados* e iniziando trattative con le banche.

Sono queste cinque giovani attiviste che con altri hanno portato in piazza più di sette milioni di persone in più di cento Paesi. A ben guardare gli ambiti delle loro rivendicazioni - **clima, acqua pulita, diritti dei lavoratori delle donne, vittime dei mutui** - salta all'occhio come queste siano riferite a quelle che Kate Raworth chiama le "basi sociali" nel suo disegno di sostenibilità teorizzato nell'Economia della ciambella (Raworth, 2017).

Una questione sociologica importante e dibattuta è **dove vadano a finire le proteste dei giovani e se e come esse abbiano influenza sui processi decisionali** (Cavalli, 2013). Dal report ISTAT (2020) risulta che in Italia "la mancanza di partecipazione nei confronti dei temi politici riguarda circa il 30% dei giovani tra 18 e 34 anni e sfiora quasi il 50% tra i 14 e i 18. Emerge altresì che per il 74,8% la partecipazione politica è indiretta, mentre solo l'8% dei giovani è coinvolto attivamente. Tuttavia, il medesimo rapporto mostra come, a fronte di una partecipazione attiva scarsa ma stabile, anche la partecipazione politica indiretta sia in calo" (Di Donati et al 2021).

Le Istituzioni si stanno attrezzando tra programmi, campagne di sostegno e di promozione per aumentare impatto e rappresentatività dei giovani. A livello internazionale, l'ONU ha recentemente lanciato la cam-

pagna "*Be Seen, Be Heard*¹⁰⁶" per colmare "il divario intergenerazionale di potere, influenza e fiducia che costituisce una delle maggiori sfide del nostro tempo" (Wickramanayake, inviato dell'ONU per i giovani, 2022). Alcuni esempi interazionali di giovani che sono scesi in piazza ma che poi hanno continuato il loro impegno con incarichi governativi sono Tang, 35 anni, la prima e più giovane Ministra transgender al mondo, di Taiwan. Tang, ministra per le nuove tecnologie, sta rivoluzionando non solo l'approccio all'oggetto specifico del suo incarico, ma anche il modo di fare politica. Un altro esempio è Shamma bint Suhail Faris Mazrui, 22 anni, Ministro per la Gioventù degli Emirati Arabi diventando così la più giovane Ministra del mondo.

In Italia non mancano comunque delle iniziative come la **Rete Giovani 2021**, che è composta da più di 90 associazioni giovanili per un confronto intergenerazionale. Il lavoro della rete è confluito nella pubblicazione di un manifesto nel quale si legge: "Noi siamo una generazione nuova, cresciuta in seno alle diversità e capace di prosperare in esse. L'incertezza e il cambiamento sono le nostre forze".

Nel 2021 l'ASviS ha organizzato un importante evento¹⁰⁷ intitolato "**Vogliamo decidere sul nostro futuro! I giovani valutano i piani italiani per il Next generation Eu**" per favorire un momento di ascolto e confronto pubblico tra le giovani generazioni su quale futuro disegnare per il Paese alla luce del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Non c'è dubbio che tutte le istituzioni, e tra queste in particolare le istituzioni educative, debbano **dialogare in modo stabile con i giovani e con i loro movimenti**: sono loro i nuovi attori di cui lo Stato dovrà tener conto. Sono loro che **"hanno aiutato la democratizzazione nei regimi autoritari, ma hanno anche contribuito ad approcci più partecipativi nelle democrazie rappresentative"** (Della Porta, Diani, 2020). I giovani, che parlano un linguaggio altro e utilizzando tecnologie diverse con modalità nuove, rappresentatività e modi di comunicare diversi, possono e devono contribuire a interpretare politicamente il futuro.

La scuola dovrebbe attribuire un ruolo diverso ai propri studenti nei processi di apprendimento e superare le contraddizioni di un sistema che spesso non è sintonizzato con la realtà e per questo perde di significatività.

Lo riassumono bene, forse, le parole di Greta Thunberg: **"I miei insegnanti sono divisi. Come persone pensano che quello che sto facendo è giusto, ma come insegnanti dicono che dovrei smettere."**

106. <https://unric.org/it/be-seen-be-heard-per-sostenere-la-partecipazione-politica-dei-giovani/>.

107. <https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/19-8799/i-giovani-si-confrontano-sul-futuro-dellitalia-alla-luce-del-next-generation-eu>.

[CASO] Un Codice per buone pratiche di ESS e ECG - L'esperienza dell'Associazione irlandese per l'educazione allo sviluppo

IDEA (Irish Development Education Association) è la rete nazionale per l'educazione allo sviluppo¹⁰⁸ in Irlanda e una voce di spicco nel settore. Rappresenta oltre 80 membri impegnati nella pratica, nella promozione e nel progresso dell'ECG e dell'ESS in contesti formali, non formali e informali.

Dal 2016 IDEA ha cominciato a lavorare ad un "**Codice di buone pratiche**", identificando una serie di principi di riferimento e indicatori per le attività di ECG/ESS. Nel 2018 ha accompagnato i suoi membri nella sperimentazione di una bozza del Codice, fino al suo lancio nel 2019.

Il "*Code of Good Practice for Development Education*" è primo nel suo genere in Irlanda e può rappresentare un apripista a livello internazionale. Il codice è un quadro di riferimento per la qualità degli interventi di ECG/ESS e la rete Europea di Educazione Globale (GENE) gli ha conferito il *Premio Qualità nell'Educazione Globale* 2021.

Perché questo strumento?

Le ONG di CONCORD (la confederazione Europea delle ONG che lavorano sullo sviluppo sostenibile e la Cooperazione Internazionale) si sono date già, dal 2007, un **Codice di condotta per le immagini e i messaggi da adottare nelle loro attività di comunicazione e sensibilizzazione sui temi dello sviluppo**. L'impegno prioritario a cui hanno aderito è scegliere immagini e messaggi che rispettino la dignità umana, basandosi sui valori del rispetto, dell'uguaglianza, della solidarietà e della giustizia ed evitare immagini e messaggi che possano promuovere stereotipi, sensazionalizzare o discriminare persone, popoli, situazioni o luoghi.

Gli educatori si trovano a dover rispondere a questioni globali complesse e in continuo mutamento. La prospettiva dell'ECG/ESS implica **mettere continuamente in discussione il nostro pensiero**, riesaminare i nostri obiettivi e valutare criticamente cosa facciamo, riflettendo sulle nostre pratiche. Tutto questo contribuisce alla qualità dei nostri interventi.

Inoltre, vi sono altri due aspetti che rafforzano il valore di una riflessione sulla qualità degli interventi di ECG/ESS. Da una parte la **necessità di stabilire un terreno comune per valorizzare la sostanza di definizioni e terminologie** che l'Agenda 2030 ha portato alla ribalta

e che a volte sono usate impropriamente. Dall'altra la **necessità di un terreno di dialogo e scambio tra le diverse prospettive e visioni di ECG/ESS**, che necessariamente inizia dalla traduzione dei principi in pratiche educative e comunicative e non da ultimo di politiche.

Qui di seguito il testo integrale del Codice, liberamente tradotto dalle redattrici. Nella traduzione si è lasciata l'espressione educazione allo sviluppo, nella definizione che ne dà IDEA. Come si vedrà, questo lavoro affronta sia le premesse e i processi educativi dell'ECG/ESS sia l'importanza di un impegno organizzato e sistemico per il Target 4.7. L'esperienza del codice irlandese può essere uno spunto per ulteriori piste di lavoro (adattandolo e sviluppandolo in altri contesti) per migliorare il livello e la qualità degli interventi di ECG/ESS e il raggiungimento del Target 4.7.

108. IDEA utilizza l'educazione allo sviluppo (development education) come termine che include l'educazione alla cittadinanza globale, l'educazione allo sviluppo sostenibile e i termini correlati. I suoi membri talvolta utilizzano termini diversi, a seconda della natura del loro lavoro o delle loro aree di specializzazione.



Code Principles and Indicators



01 Contribute to KNOWLEDGE in Ireland about global development

- 1.1 Examine connections between the lives of people in Ireland and globally, as well as other local and global actors.
- 1.2 Critically engage with models of development including dominant and alternative perspectives.
- 1.3 Acknowledge and address bias, assumptions and subjectivity in our own knowledge base.



02 Explore the ROOT CAUSES of local and global injustices and inequalities in our interdependent world

- 2.1 Ensure an analysis of the cause and effect of injustices is at the centre of our educational processes, alongside an analysis of what drives global justice.
- 2.2 As practitioners and learners, examine our own roles as global citizens as part of our exploration of the root causes of injustice.



03 Be explicit about the ETHOS OF DEVELOPMENT EDUCATION – global solidarity, empathy and partnership, and challenging unequal power relations across all issues we work on

- 3.1 Encourage participants to approach issues as global citizens, building a sense of working together for global change, not solely ‘helping others’.
- 3.2 Place critical questioning about power relations at the centre of our education practice, asking ‘who gains?’ and ‘who loses?’ in the issues under discussion.



04 Encourage CRITICAL THINKING in our exploration of local and global justice issues and seeking of solutions

- 4.1 Include diverse and challenging perspectives from both local and global contexts.
- 4.2 Enable critical exploration of how global systems work.
- 4.3 Create a safe space for open and respectful dialogue and build confidence in working with controversial issues.



05 Use PARTICIPATORY, CREATIVE methodologies

- 5.1 Use participative methodologies that reflect our Development Education ethos.
- 5.2 Continuously develop the use of participatory methodologies through our practice, learning from within the Development Education sector and other education sectors.
- 5.3 Create a space for learning that is relevant and appropriate for the groups we work with.



06 Produce and use QUALITY RESOURCES and MATERIALS, based on continuous learning

- 6.1 When producing resources, ensure high quality standards by testing and piloting during resource development.
- 6.2 Monitor and evaluate use of resources to understand engagement and associated learning.
- 6.3 Use resources which are up-to-date, accurate and balanced from varied, reliable sources, including from places/communities under discussion where possible.
- 6.4 Address potential bias in materials we use in order to prevent and challenge stereotyping, sensationalism and discrimination against people, situations or places.



07 Build SKILLS FOR INFORMED, MEANINGFUL ACTION that is COLLECTIVE in nature

- 7.1 Encourage meaningful action based on participants’ learning and analysis of how their actions can make a positive difference.
- 7.2 Use the voices and/or experiences of those affected by the issue in designing the action, where possible.
- 7.3 Support participants to develop a range of approaches and skills to target relevant audiences in their actions.
- 7.4 Take other initiatives into account: consider connecting with other networks or collective actions working on the same issues, or identify gaps in the current initiatives that the action could address.
- 7.5 Link learners with further opportunities to engage in relevant actions beyond our intervention.



08 IMAGINE and EXPLORE SOLUTIONS for a better world

- 8.1 Actively examine driving forces of global justice and equality.
- 8.2 Support participants to imagine and explore more sustainable and fairer ways of living.



09 Actively and consistently REFLECT and LEARN from our own Development Education practice and participants’ feedback

- 9.1 Ensure quality monitoring and evaluation of activities and programmes are in place that are appropriate for our work, and use lessons learned to inform and improve our practice.
- 9.2 Share our successes and learning with other Development Education actors to contribute to communities of practice, including for this Code.
- 9.3 Participate in opportunities for continuing learning and development that will strengthen our Development Education practice.



10 Have a clear DEVELOPMENT EDUCATION STRATEGY and ACTION PLAN and be clear how it fits into and is supported by our organisation

- 10.1 Have a current Development Education strategy which integrates Development Education into the overall work of the organisation.
- 10.2 Commit financial and human resources to Development Education.
- 10.3 Provide support for opportunities for professional development in Development Education.



11 Reflect the KEY VALUES of Development Education: Equality, diversity, sustainability and human rights, and responsibilities, and challenging unequal and unjust power relations across all issues we work on

- 11.1 Act out of an awareness of the importance of diversity when recruiting staff, volunteers and external facilitators.
- 11.2 Challenge all forms of discrimination within our own organisation and those we work with.
- 11.3 Include minority perspectives and world views in our institutional decision-making.
- 11.4 Demonstrate a clear commitment to sustainability throughout our organisation’s policies and practices.



12 ADVOCATE FOR QUALITY DEVELOPMENT EDUCATION for all learners in Ireland which is adequately funded and in line with Sustainable Development Goal target 4.7

- 12.1 Mainstream Development Education within our organisation.
- 12.2 Lobby government and other relevant bodies for funding and support for quality Development Education in Ireland.
- 12.3 Shape national/international policies through engaging in policy processes and making submissions on issues related to Development Education.

version 2 – updated April 2021

CODICE - PRINCIPI E INDICATORI



01 Contribuire alla conoscenza in Irlanda sullo sviluppo globale

- 1.1 Esaminare le connessioni tra le vite delle persone in Irlanda e a livello globale, così come tra altri attori locali e globali.
- 1.2 Confrontarsi criticamente con i modelli di sviluppo comprese le prospettive dominanti e alternative.
- 1.3 Riconoscere e affrontare pregiudizi e soggettività nella nostra base di conoscenze.



02 Esplorare le cause alla radice delle ingiustizie e delle disuguaglianze locali e globali nel nostro mondo interdependente

- 2.1 Garantire che l’analisi delle cause e degli effetti delle ingiustizie sia al centro dei nostri processi educativi, insieme all’analisi di ciò che guida la giustizia globale.
- 2.2 Come operatori e studenti, esaminare il nostro ruolo di cittadini globali come parte della nostra esplorazione delle cause profonde dell’ingiustizia.



03 Essere espliciti sull’ETICA DELL’EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO - solidarietà globale, empatia e partenariato, e sfidare le relazioni di potere diseguali in tutte le questioni su cui lavoriamo

- 3.1 Incoraggiare i partecipanti ad affrontare le questioni come cittadini globali, creando un senso di lavoro comune per il cambiamento globale, non solo per “aiutare gli altri”.
- 3.2 Porre domande critiche sulle relazioni di potere al centro della nostra pratica educativa, chiedendoci “chi ci guadagna?” e “chi ci perde?”, nelle questioni in discussione.



04 Incoraggiare il PENSIERO CRITICO nell’esplorazione dei problemi di giustizia locale e globale e nella ricerca di soluzioni

- 4.1 Includere prospettive diverse e stimolanti, da contesti sia locali sia globali.
- 4.2 Consentire l’esplorazione critica del funzionamento dei sistemi globali.
- 4.3 Creare uno spazio sicuro per un dialogo aperto e rispettoso e creare fiducia nel lavoro su questioni controverse.



05 Utilizzare metodologie partecipative e creative

- 5.1 Utilizzare metodologie partecipative che rispettino la nostra filosofia di Educazione allo Sviluppo.
- 5.2 Sviluppare continuamente l’uso di metodologie partecipative attraverso la nostra pratica, imparando

dal settore dell'educazione allo Sviluppo e da altri settori educativi.

5.3 Creare uno spazio per l'apprendimento che sia rilevante e appropriato per i gruppi con cui lavoriamo.



06 Produrre e utilizzare RISORSE e MATERIALI DI QUALITÀ, basati sull'apprendimento continuo

6.1 Quando si producono risorse, garantire elevati standard di qualità attraverso test e sperimentazione durante il loro sviluppo.

6.2 Monitorare e valutare l'uso delle risorse per comprendere il coinvolgimento e l'apprendimento ad esse associato.

6.3 Utilizzare risorse aggiornate, accurate ed equilibrate, provenienti da fonti affidabili e varie.



07 Costruire competenze per un'azione informata, azioni significative di natura collettiva

7.1 Incoraggiare un'azione significativa basata sull'apprendimento dei partecipanti e sull'analisi di come le loro azioni possano fare una differenza positiva.

7.2 Utilizzare le voci e/o le esperienze di coloro che sono interessati dal problema, nella progettazione dell'azione, dove possibile.

7.3 Sostenere i partecipanti a sviluppare una serie di approcci e competenze per rivolgersi a un pubblico rilevante nelle loro azioni.

7.4 Tenere conto di altre iniziative: prendere in considerazione di collegarsi con altre reti o azioni collettive che si occupano degli stessi temi, oppure identificare le lacune nelle iniziative in corso che l'azione potrebbe colmare.

7.5 Collegare i discenti con ulteriori opportunità di impegnarsi in azioni rilevanti al di là del nostro intervento.



08 IMMAGINARE ed ESPLORARE SOLUZIONI per un mondo migliore

8.1 Esaminare attivamente le forze motrici della giustizia e dell'uguaglianza globale.

8.2 Sostenere i partecipanti nell'immaginare ed esplorare modi di vivere più sostenibili e più equi.



09 Riflettere e imparare in modo attivo e coerente dalla nostra pratica di educazione allo sviluppo e dal feedback dei partecipanti

9.1 Garantire un monitoraggio e una valutazione di qualità delle attività e dei programmi che siano appropriati per il nostro lavoro, e utilizzare le lezioni apprese per informare e migliorare la nostra pratica.

9.2 Condividere i nostri successi e l'apprendimento con altri attori dell'educazione allo sviluppo per contribuire a comunità di pratica, anche per questo Codice.

9.3 Partecipare alle opportunità di apprendimento e sviluppo continui che rafforzeranno la nostra pratica di educazione allo sviluppo.



10 Avere una chiara STRATEGIA DI SVILUPPO e di azione, e che sia chiaro come si inserisce ed è supportata dalla nostra organizzazione

10.1 Avere una strategia di educazione allo sviluppo che integri l'Educazione allo Sviluppo nel lavoro complessivo dell'organizzazione.

10.2 Impegnare risorse finanziarie e umane per l'educazione allo sviluppo.

10.3 Fornire sostegno alle opportunità di sviluppo professionale nell'ambito dell'educazione allo sviluppo.



11 Riflettere i VALORI CHIAVE dell'Educazione allo sviluppo: uguaglianza, diversità, sostenibilità e diritti umani, responsabilità, sfida alle disuguaglianze e alle ingiuste relazioni di potere in tutte le questioni su cui lavoriamo

11.1 Agire con la consapevolezza dell'importanza della diversità nel reclutamento del personale, dei volontari e facilitatori esterni.

11.2 Sfidare tutte le forme di discriminazione all'interno della nostra organizzazione e di quelle con cui lavoriamo.

11.3 Includere le prospettive e le visioni del mondo delle minoranze nel nostro processo decisionale istituzionale.

11.4 Dimostrare un chiaro impegno nei confronti della sostenibilità in tutte le politiche e le pratiche della nostra organizzazione.



12 Sostenere la qualità per l'educazione allo sviluppo per tutti gli studenti in Irlanda, che sia adeguatamente finanziata e in linea con il Target 4.7

12.1 Integrare l'educazione allo sviluppo all'interno della nostra organizzazione.

12.2 Fare pressione sul governo e su altri enti competenti per ottenere finanziamenti e sostegno per un'educazione allo sviluppo di qualità in Irlanda.

12.3 Definire le politiche nazionali/internazionali attraverso il coinvolgimento nei processi politici e presentando proposte su questioni relative all'educazione allo sviluppo.



(Poche) Conclusioni e alcune proposte

Ci auguriamo che questo Quaderno abbia **contribuito a sollevare buone domande e a mostrare alcune piste di lavoro** e di lettura per perseguire con coerenza il raggiungimento del Target 4.7.

Come abbiamo cercato di evidenziare, **vi sono già molti strumenti e risorse sia a livello internazionale sia a livello locale**, ma siamo ancora indietro nell'utilizzarli per fare sistema e soprattutto nell'impiegarli con un approccio di analisi sistematica che ci consenta di trarne il meglio.

Riteniamo che ancora rimanga molto da fare per **“aprire” il significato e la portata del Target 4.7** oltre lo spazio dell'istruzione formale dove per ora è confinato, tanto che diventi realmente “per tutti e per tutta la vita” in relazione ricorsiva e circolare con l'obiettivo più ampio del Goal 4 e di tutti i suoi Target. In ogni caso speriamo di aver contribuito a rafforzare la comprensione della sua centralità e della sua complessità e il suo legame diretto con gli altri Goal dell'Agenda 2030. Il Target 4.7 può apparire astratto e apparentemente semplice, eppure è al suo interno che si giocano **diverse visioni di sostenibilità, di cittadinanza globale, di presente e di futuro**, come abbiamo cercato di evidenziare. Da queste visioni scaturiscono pratiche educative quotidiane in tutti i contesti menzionati in questo Quaderno e con diversi strumenti. La ricerca continua, la sperimentazione, l'adattamento ai diversi contesti e la valutazione sono parte integrante di queste pratiche.

Come ha ricordato il presidente dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite **Abdulla Shahid** durante il suo intervento in occasione dell'High Level Political Forum di luglio 2022, **“Per spezzare il circolo vizioso delle crisi bisogna fare di più che ‘guardare verso’ un futuro sostenibile: bisogna metterlo in pratica”**¹⁰⁹. Riteniamo che l'ESS, l'ECG e tutte le educazioni “per” certamente contribuiscano a farci vedere un futuro sostenibile, ma soprattutto a metterlo in pratica.

Augurandoci che questo Quaderno sia il primo di una serie di approfondimenti dedicati alla complessità e alla messa in pratica del Target 4.7, **chiudiamo con alcune Proposte, consistenti con quelle che si ritroveranno nel Rapporto ASviS 2022¹¹⁰ per questo Target**. Sono proposte che per diventare efficaci hanno certamente bisogno dell'impegno di policy maker, educatori, società civile, ma sono anche obiettivi che la stessa ASviS intende promuovere attraverso l'impegno dei suoi gruppi di lavoro.

109. <https://asvis.it/editoriali/1288-13166/summit-onu-sullagenda-2030-per-salvare-gli-sdgs-servono-azioni-concrete>.

110. Tutte le edizioni del Rapporto annuale ASviS dal 2016 ad oggi sono disponibili su <https://asvis.it/rapporto-asvis/>

3. Mettere in pratica il Target 4.7

Ambito educativo di applicazione ESS e ECG		Proposte
Formale	Primo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare i temi <i>cambiamento climatico e identità e parità di genere</i> all'interno del curricolo di educazione civica definito dai traguardi di apprendimento attesi nel 2023/24. • Adeguare l'insegnamento di educazione civica rispetto alle Raccomandazioni per una rinnovata educazione alla cittadinanza europea contenute nella proposta di risoluzione del Parlamento Europeo sull'attuazione di misure di Educazione civica (2021/2008 INI).
	Secondo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Inserire il rilevamento delle competenze ESS e ECG nelle prove standardizzate nazionali, finalizzato a un monitoraggio dell'integrazione dell'insegnamento ESS/ECG nel sistema scolastico nel suo complesso.
	Formazione iniziale e in servizio per il personale della scuola	<ul style="list-style-type: none"> • Inserire un corso di competenze per la sostenibilità basate sul framework GreenComp per tutti al primo anno di Università. • Inserire almeno 6 CFU, da distribuire in parte sulle attività di tirocinio, sui temi ESS e ECG nella formazione universitaria dei futuri insegnanti della secondaria (legge 79/2022). • Introdurre i temi ESS ed ECG con approccio di sistema a livello scuola e i temi ambienti di apprendimento ed edilizia scolastica nella formazione obbligatoria dei Neo Dirigenti Scolastici dal 2022/23 in avanti. • Introdurre le competenze per insegnare la sostenibilità e la cittadinanza globale nei quadri di competenze per gli insegnanti in servizio. • Introdurre i temi ESS ed ECG tra le priorità indicate dalla Scuola di Alta Formazione per la formazione continua degli insegnanti in servizio.
	Altri settori del mondo del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Con riferimento alla recente modifica della Costituzione Italiana, inserire contenuti formativi ESS e ECG nell'ambito dei crediti formativi degli ordini professionali (ingegneri, medici, avvocati, assistenti sociali...). • Realizzare un corso ESS ed ECG con rilascio di micro-credentials rivolto ai dipendenti della PA con particolare riguardo alle amministrazioni locali.
Nonformale e informale	<p>In relazione alla campagna Cultura e consapevolezza¹¹¹ avviata dal MITE all'interno del PNRR, attivare un accordo quadro MITE-MI-ASviS per contribuire a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizzare una ricognizione sistemica di tutte le risorse esistenti per la loro capitalizzazione nel piano di comunicazione; • contribuire alla stesura del Piano editoriale; • valorizzare i prodotti attraverso la scuola (sia nella formazione dei docenti che nei curricoli con particolare riguardo all'insegnamento dell'educazione civica). 	
Trasversale	<ul style="list-style-type: none"> • Definire indicatori nazionali e regionali per la misurazione del Target 4.7 che consentano la comparabilità a livello internazionale e utilizzarli per rendere esplicito il progresso dell'Italia nel rapporto annuale dell'ASviS. • Promuovere il dibattito internazionale sull'allargamento dell'indicatore 4.7.1. agli ambiti dell'educazione nonformale e informale. • Valorizzare le prossime edizioni del Concorso "Facciamo 17 Goal" in relazione alla realizzazione del concorso nazionale previsto dall'articolo 10 della legge 92/2019. • Realizzare (o riqualificare) edifici scolastici e ambienti di apprendimento concepiti con il più basso impatto ambientale possibile e necessità di manutenzione contenute, preferibilmente con materiali eco compatibili e di origine naturale, anche ispirandosi ai principi della biofilizzazione. • Realizzare (o riqualificare) edifici scolastici e ambienti di apprendimento più inclusivi per tutti, con spazi che favoriscano didattiche innovative, multisensoriali, capaci di integrare stili cognitivi diversi, coinvolgendo corporeità e movimento. • Promuovere scuole che siano esempi di sostenibilità e che mettano al centro del proprio curricolo e di ogni dimensione della vita scolastica l'ESS/ECG. • Rinnovare e consolidare le attività del Comitato Paritetico MI-ASviS. 	

111. <https://culturaeconsapevolezza.mite.gov.it/>.



Bibliografia

- Battle, R. (2020), *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*, Santillana Activa.
- Berger, J. (2015) *Modi di vedere*, Maria Nadotti, (a cura di), Bollati Boringhieri.
- Cavalli, A., (2013), *The four seasons of Italian youth sociology*, 62, Quaderno di sociologia.
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. (2021), *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. et al. (a cura di) (2021), *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*, versione 3.0, Indire.
- Chipa, S., Mosa, E., Orlandini, L. (in stampa), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci.
- Della Porta, D., Diani M. (2020), *Social movements. An introduction*, Wiley Balckwell.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione: un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Armando.
- de Maurissens, I. Mansion, H. (2022), *Are we losing the experience of nature? Visual Nature Footprint Test at an Italian primary school in civic education experimental research*, Orientamenti pedagogici, 69, 2.
- de Maurissens, I. e Pettenati, M.C. (2020), *Vale più di mille parole: La polisemia delle immagini nella formazione degli insegnanti ai temi globali*, Formazione & Insegnamento XVIII - 1 - 2020 p. 334-348.
- European Environment Agency (EEA), *Environmental noise in Europe*, 2020 Report, n. 19 https://www.courthousenews.com/wp-content/uploads/2020/03/Environment-noise-in-europe-2020_TH-AL-20-003-EN-N.pdf.
- Faccioli, P. Losacco, G. (2010), *Nuovo manuale di sociologia visuale: Dall'analogico al digitale*, FrancoAngeli.
- Freire, P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Edizioni GrippòAbele.
- Harper, D. (2012), *Visual Sociology*, Routledge.
- Hygge, S. Evans, G.W., bullinger, M., (2000), *The Munich aircraft noise study: Cognitive effects on children from before to after the changeover airport*, Psychological Sciences, 9, pp. 57-77.
- Ikeda, D. (2013), *L'educazione Soka. Creazione di valore e cittadinanza globale*, II edizione, Esperia.
- Kahn, Kellert (2002), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, MIT press.
- Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., Looi, C., Miyake, N. (2013), *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83503/jrc83503.pdf>.
- Kaplan, R., Kaplan S. (1989), *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*, Cambridge University Press.
- Laici, C., Mosa, E., Orlandini L., Panzavolta S. (2015), *Avanguardie educative: a cultural movement for the educational and organizational transformation of the Italian school*, in "Future of Education" Conference Proceedings, 5th ed.
- Le van Quyen, M. (2019), *Cerveau et silence. Les clés de la créativité et de la sérénité*, Flammarion.
- Lévy, P. (2002), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli Editore.
- Lotti, P. (2021), *Apprendimento Servizio Solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli.
- Losacco, G., de Maurissens I (2021), *Educare allo sguardo euristico. Metodologie dell'analisi visuale per la didattica e la formazione: linee guida per un attivismo didattico visuale (ADV)*, "I quaderni della ricerca", Loescher-Zanichelli, n. 58.
- Makiguchi, T. (2000), *L'educazione creativa*, introduzione di M. Tarozzi, La Nuova Italia.
- Mansion, H. (2022), *Réconciliés. Vers une identité environnementale*, Nullius in Verba Editions.
- Martinelli, S., Pettenati M.C. (2021), *L'educazione alla cittadinanza: via maestra per la creazione di valore*, in (Morri, R., 2021 a cura di) "Rapporto annuale della Società Geografica Italiana".
- Meyrowitz, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina.
- Montessori, M. (2000), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti.
- Morin, E. (2012), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, Mimesis.

3. Mettere in pratica il Target 4.7

- Mosa, E., Mughini, E. (2021), *Da Puntoedu a Avanguardie educative: accompagnare la scuola nei processi di innovazione*, in "Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti", Carocci.
- Novara, D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato.
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di) (2020), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci Editore.
- Panzavolta, S., Cinganotto, L. (2020), *Apprendere le STEM con la metodologia TEAL. Quando la tecnologia supporta l'apprendimento per problemi*, in *IulResearch*, 1, 2, (pp. 133-152). <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/86/102>.
- Raworth, K. (2017), *L'economia della ciambella. Sette mosse per pensare come un economista del XXI secolo*, Edizioni Ambiente.
- Sala, A., Herrero Ramila, C. (2022), *LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond*, EUR 31141 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-54524-8, doi:10.2760/22023, JRC130003. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC130003>.
- Stansfeld, S.A., Berglund, B., Clark, C. et al. (2005), *Aircraft and road traffic noise and children's cognition and health: accross study*, *Lancet*, 365, pp. 1942-1949.
- Tosi, L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Giunti.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina.
- Wilson, E.O. (1986), *Biophilia, the Human bond with other species*, Harvard Univ Press.

Finito di stampare
nel mese di settembre 2022
presso Editron srl - Roma

Progetto grafico e impaginazione

KNOWLEDGE for **B**USINESS



Quaderni
dell'ASviS



ISBN 979-12-80634-12-2



9 791280 634122