

La formazione dei docenti all’Agenda 2030 per la “nuova” Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari

Gabriella Calvano

Abstract – *Today more than in the past, topics and issues related to sustainability pose challenges to the world of education and schools, wherein teachers are “agents of change”. With the Italian Law n. 92 of August 20th, 2019 reintroducing civic education in schools, the 2030 Agenda becomes central in the training and considerations of future generations. Is the Italian School system ready to promote the culture of sustainability in a broad sense and to contribute to it? What is teachers’ knowledge around sustainability and how much do educators feel to be trained on the 2030 Agenda? To answer these questions, an on-line survey has been administered to a sample of 341 kindergarten and Primary School teachers permanently hired in the last three years in the Province of Bari, Italy. It has been found that the majority of teachers knows the contents of the 2030 Agenda and believe its knowledge to be relevant for the personal and professional growth. However, that knowledge was not always acquired through the university or on-the-job training, and necessarily needs to be complemented by a deeper understanding of the methods, educational and assessment tools for sustainability.*

Riassunto – *I temi e le questioni della sostenibilità rappresentano, oggi più che in passato, una vera e propria sfida per il mondo dell’educazione e della scuola all’interno della quale i docenti sono “agenti di cambiamento”. Con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 che reintroduce l’educazione civica nelle scuole, l’Agenda 2030 diviene tema centrale per la formazione e la riflessione delle future generazioni. La Scuola italiana è pronta a promuovere e contribuire ad una cultura della sostenibilità diffusa? Quanto gli insegnanti conoscono la sostenibilità e quanto ritengono di essere stati formati ai temi dell’Agenda 2030? Attraverso un questionario online somministrato a un campione di 341 docenti di scuola dell’Infanzia e Primaria assunti a tempo indeterminato negli ultimi tre anni nella provincia di Bari, è stato possibile rilevare che la maggior parte dei docenti conosce i contenuti dell’Agenda 2030 e ritiene tali conoscenze importanti per la propria crescita personale e professionale. Si tratta però di conoscenze non sempre acquisite attraverso la formazione universitaria o in servizio e necessitanti di una maggiore attenzione ai metodi e agli strumenti di educazione e valutazione per la sostenibilità.*

Keywords – school, education for sustainability, 2030 Agenda, teachers, civic education

Parole chiave – scuola, educazione alla sostenibilità, Agenda 2030, docenti, educazione civica

Gabriella Calvano, Ph.D., è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro, dove insegna Pedagogia Generale e Sociale ed Educazione Ambientale per lo Sviluppo Sostenibile. Le sue ricerche si concentrano nei settori del rapporto tra educazione e sviluppo sostenibile, del ruolo delle Università per la Sostenibilità, dei processi partecipativi e student driven per la transizione delle comunità verso lo sviluppo sostenibile, della giustizia ambientale connessa ai processi migratori. Ha vinto nel 2018 del Premio Italiano di Pedagogia con il volume *Educare per lo Sviluppo Sostenibile. L’impegno degli Atenei Italiani* (Aracne, 2017).

1. Introduzione

Il processo di globalizzazione e planetarizzazione, il respiro internazionale e mondiale che hanno economia e mercati, i movimenti migratori di differente natura e portata, i problemi ambientali sempre più diffusi e globali, l'accelerazione dei cambiamenti climatici¹ sono il palesarsi del fatto che siamo parte di un pianeta interconnesso e complesso, per la comprensione del quale spesso ci mancano gli strumenti adeguati. Siamo parte di un pianeta di fronte ai cui fenomeni siamo chiamati ad agire in fretta ma di fronte ai quali ci scopriamo spesso soli e non in grado di assumere decisioni rapide ed efficaci², poiché mancano politiche nazionali³ e internazionali di ampio respiro. "Viviamo una crisi di civiltà, una crisi di società, una crisi di democrazia, nelle quali si è introdotta una crisi economica i cui effetti aggravano la crisi di civiltà, di società, di democrazia"⁴. Per la risoluzione di questa crisi complessa e multidimensionale Morin auspica una vera e propria riforma del pensiero, viatico del ben-vivere poiché basato sulle relazioni, sull'autenticità, sul farsi carico di, sull'aver cura, sulla responsabilità, sull'umanità, elementi questi fondanti e necessari per costruire uno sviluppo che miri ad essere autenticamente sostenibile.

La riforma del pensiero immaginata da Morin esige una riforma dell'insegnamento e dell'insegnare: tre riforme interdipendenti⁵. Queste riforme implicano a loro volta una riforma dell'educazione alla quale viene chiesto di essere trasformativa, di generare nuovi comportamenti e stili di vita in vista della diffusione di una nuova cultura e di nuovi modelli con cui interpretare e trasformare, nella direzione voluta, la realtà⁶.

L'assunzione di responsabilità rispetto ai temi e ai problemi dello sviluppo sostenibile e la consapevolezza della necessità di attuare una riforma del pensiero e dell'educazione non hanno però raggiunto i risultati sperati. La scuola, dal canto suo, ancora non fornisce gli strumenti per affrontare le incertezze dell'esistenza, per comprendere al meglio se stessi, il mondo e gli altri. "Non fornisce la preoccupazione, l'interrogazione, la riflessione sulla buona vita e sul ben vivere. Insegna solo in modo molto lacunoso a vivere, fallendo in ciò che dovrebbe essere la sua missione essenziale"⁷, laddove, invece, "sempre di più [...] il problema diventa quello di formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione"⁸.

Risulta allora evidente come debba essere recuperato il ruolo significativo che la scuola e i docenti possono svolgere soprattutto in contesti ambientali, sociali ed economici di particolare

¹ Rockstrom J., Wijkman A., *Natura in bancarotta. Perché rispettare i confini del pianeta*. Rapporto al Club di Roma, Milano, Edizioni Ambiente, 2014.

² Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2014.

³ ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2018*; ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2019*, in www.asvis.it, consultati in data 30/07/2020.

⁴ Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, p. 45.

⁵ Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, p. VIII.

⁶ Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma, Laterza, 2018, p. 155.

⁷ Morin E., *Insegnare a vivere*, cit., pp. 36-37.

⁸ Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 6.

crisi, contribuendo a costruire percorsi comuni di speranza a partire dall'educazione. In questi contesti i docenti avvertono (e hanno) una maggiore responsabilità nel fornire ai propri studenti le conoscenze e le competenze necessarie per essere cittadini attenti, rispettosi, attivi⁹.

Dopo aver esaminato il rapporto potenziale che si può stabilire tra scuola e sostenibilità, l'articolo si concentra sul ruolo e sulla formazione dei docenti ai temi dello sviluppo sostenibile ed evidenzia, attraverso uno studio di caso, una necessità formativa con cui la pedagogia è chiamata a confrontarsi.

2. Scuola e sostenibilità: un binomio possibile?

Sebbene di sviluppo sostenibile si parli in maniera sistematica in seguito alla definizione che se ne dà all'interno del Rapporto Brundtland del 1987¹⁰ (lo sviluppo è sostenibile se consente alle generazioni presenti di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità che le generazioni future possano fare altrettanto), è nel 1972, con il primo Rapporto al Club di Roma¹¹, che i più importanti scienziati al mondo, riuniti attorno alla figura di Aurelio Peccei, denunciarono che il modello di sviluppo fino ad allora utilizzato fosse insostenibile. Nonostante siano passati più di cinquant'anni e molte ricerche siano state condotte e molti traguardi siano stati raggiunti in campo tecnologico e scientifico, il messaggio de *I Limiti dello Sviluppo* risulta ancora attualissimo: "è difficile immaginare che una continua crescita economica, scontrandosi sempre più con i limiti ambientali, possa proseguire indisturbata, ed è [...] preoccupante che questa visione sia ancora dominante nella politica e nell'economia mondiali. Siamo sempre più consapevoli che non possa esistere una sostenibilità del nostro sviluppo sociale ed economico se cerchiamo continuamente di oltrepassare i limiti delle dimensioni biofisiche dei sistemi naturali e se ne indeboliamo la vitalità"¹². È necessario, allora, un cambio di paradigma: che ci impegniamo a riconoscere che viviamo in un mondo che si è fatto unico, che "siamo in una fase in cui una nuova crescita ha bisogno di una logica relazionale, che può nascere nel momento in cui riconosciamo che tutto è connesso e che l'essere umano non è un individuo isolato ma una persona radicata"¹³; che punti su un'educazione capace: di far leva sul dialogo tra le discipline¹⁴, di rispondere ai bisogni concreti della realtà per poterla trasformare, di "constatare" così come

⁹ Calvano G., *Essere figure educative in un contesto di crisi ambientale. Il Case Study di Taranto tra bene comune ed Environmental Justice*, in "Metis. Mondi educativi. Temi, immagini e suggestioni", 7(2), 2017, pp. 638-655.

¹⁰ Commissione Mondiale Ambiente e Sviluppo, *Il futuro di noi tutti*, Milano, Bompiani, 1988.

¹¹ Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens III W.W., *I Limiti dello sviluppo. Rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il Progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità*, Milano, Mondadori, 1972.

¹² Bologna G., *È possibile lo sviluppo sostenibile nell'Antropocene?*, in von Weizsäcker E.U., Wijkman A., *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta. Rapporto al Club di Roma per il suo 50° anniversario*, Firenze, Giunti, 2018, p. 33.

¹³ Magatti M., *Prefazione*, in Giraud G., *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*, Verona, Editrice Missionaria Italiana, 2015, p. 15.

¹⁴ Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità*, in "Studi sulla Formazione", 20(2), 2017, pp. 9-20.

inteso da Freire secondo il quale “nel constatare, diventiamo capaci di intervenire sulla realtà, un compito incomparabilmente più complesso e capace di creare nuovi saperi del semplice adattarsi alle cose”¹⁵.

L'Agenda 2030, approvata nell'ambito della seduta dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre del 2015, va in questa direzione: le sue caratteristiche di universalità e di territorialità impegnano tutti i Paesi del mondo e tutti i cittadini del pianeta a “non lasciare nessuno indietro”¹⁶. I temi e le questioni della sostenibilità rappresentano, dunque, una vera e propria sfida per il mondo della Scuola e, in particolare, per i docenti, formatori delle generazioni del presente e del futuro. “La scuola e l'università devono formare gli individui [...] non ad apprendere staticamente, ma ad apprendere ad apprendere, evolutivamente [...] si tratta di fornire criteri di giudizio per scoprire velocemente quali informazioni, competenze, conoscenze o esperienze siano più pertinenti nel momento e nella contingenza specifici”¹⁷. Per questo, continuare a insegnare e ad apprendere confinati entro gli “steccati” disciplinari non è più possibile né auspicabile e soprattutto non consente di attivare processi formativi che possano essere trasformativi e considerati oggi realmente efficaci, se decidiamo di ragionare in termini di sostenibilità. Aver maturato sole conoscenze rispetto ad un problema (e soprattutto dalla prospettiva di un unico sapere) non può portare a quei cambiamenti nei comportamenti considerati necessari alla sostenibilità stessa¹⁸. Per assumere comportamenti sostenibili, gli studenti dovranno farsi carico dei problemi del presente sforzandosi di immaginare ed elaborare ipotesi per la loro risoluzione¹⁹: “sustainability has a temporal nature [...] when working to resolve an issue, a time can appear to be reached when sustainability is achieved. But achieving an end point where sustainability has been reached is impossible because the future is uncertain. Not only is the future uncertain because the co-evolutionary, on-going relationship between three components, the end point remains uncertain because change causes adaptation and further change arise”²⁰.

Cambiamenti climatici, diseguaglianze internazionali, equità di genere, migrazioni forzate sono questioni che non possono lasciare indifferenti i cittadini di tutti i Paesi del mondo, di oggi e di domani, e per poterle affrontare si necessita, come riconosciuto con la Dichiarazione di Incheon²¹, di abilità cognitive, interpersonali e sociali, di competenze di *problem solving* e di

¹⁵ Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014, p. 66.

¹⁶ Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. Ultima consultazione 12 novembre 2020.

¹⁷ Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, cit., pp. 17-19.

¹⁸ Hungerford H.R., Volk T.L., *Changing learner behavior through environmental education*, in “Journal of Environmental Education”, 21(3), 1990, pp. 8–21.

¹⁹ Hungerford H.R., *The development of responsible environmental citizenship: A critical challenge*, in “Journal of Interpretation Research”, 9(1), 1996, pp. 25–37.

²⁰ Birdsall S., *Measuring student teachers' and self-awareness of sustainability*, in “Environmental Education Research”, 2014, 20(6), pp. 816-817.

²¹ Unesco, *Incheon Declaration and framework for Action for Implementation of Sustainable Development Goal 4*, Paris, Unesco, 2016.

quanto consenta loro di condurre una vita sana e soddisfacente, di prendere decisioni informate e di rispondere alle sfide locali e globali.

La Scuola italiana, oggi, può effettivamente contribuire alla diffusione di una cultura della sostenibilità che non si esaurisca esclusivamente nel trasferimento di conoscenze relative alle sue questioni e ai suoi problemi?

Ripensare la scuola nella società di oggi²² assumendo tale prospettiva chiede di inserire, nei curricoli delle scuole di ogni ordine e grado, e di affrontare, in un'ottica inter e transdisciplinare, questioni come il cambiamento climatico e le catastrofi da esso derivanti, la perdita di biodiversità, il contrasto alle diseguaglianze internazionali ma anche e soprattutto di cogliere gli elementi di sostenibilità nelle questioni quotidianamente insegnate e affrontate. In questo modo la sostenibilità può diventare un *habitus*, un modo di fare e di essere scuola, adottando magari metodi di apprendimento partecipativi, in grado di valorizzare il ruolo educativo che anche la comunità di riferimento inevitabilmente possiede²³. Non solo, allora, un'attenzione allo sviluppo sostenibile nei curricoli ma anche a promuovere un cambiamento che sia dell'intera istituzione, del pensare, del fare e dell'essere scuola: del management e della leadership, del ruolo degli studenti e di quello dei docenti, delle relazioni che si creano con il territorio e degli interventi e delle politiche che dettano il quotidiano dell'istruzione.

Per queste ragioni potrebbe non essere opportuno immaginare, come talvolta è avvenuto nel nostro Paese, che l'educazione alla sostenibilità sia riconducibile soltanto a un'ora di lezione settimanale da inserire nell'orario scolastico: se ciò accadesse non solo essa perderebbe la sua natura trasversale ma, probabilmente, i docenti non riuscirebbero a rendere evidente come la sostenibilità è parte della vita di ciascuno, è nelle cose e nei comportamenti del quotidiano, è in ciò che siamo e nelle scelte che compiamo... Una scuola orientata alla sostenibilità è una scuola che forma i cittadini della sostenibilità²⁴: è una scuola capace di far riflettere lo studente sul proprio operato perché possa cogliere gli elementi di insostenibilità in esso presenti; è una scuola che si preoccupa di educare ad essere cittadini attivi²⁵ che si interrogano in merito a quali questioni della sostenibilità sono in gioco qui e altrove, ora e in futuro. In questo modo si potranno sviluppare quelle competenze che sono funzionali alla partecipazione alla vita politica e civica, viatico di un impegno in vista del futuro. L'educazione alla sostenibilità assume, così, i tratti di un'autentica educazione alla politica, "in grado di seminare nel presente per scommettere sul futuro, secondo una progettualità di ampio respiro"²⁶.

La dimensione fondante del dialogo e della rete necessita di essere garantita anche nel lavoro dei e tra i docenti. Il lavoro del docente, oggi, se isolato, manca di efficacia. Recuperare l'importanza della reticolarità e della collegialità è un modo per fare esperienza del dialogo tra

²² Olivieri S., *Ripensare la scuola nella società di oggi*. In "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp.7-9.

²³ Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

²⁴ Wals A. E. J., *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*, Wageningen, Wageningen University, 2015.

²⁵ Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2018.

²⁶ Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, p. 17.

le discipline. La misura dell'efficacia con la quale le sfide educative verranno affrontate dipenderà da quanto e da come si coopererà sia a livello di singola scuola sia a livello locale, nazionale, regionale e globale anche per condividere materiali e buone pratiche.

Nonostante queste consapevolezza e nonostante lo sviluppo sostenibile sia stato integrato, soprattutto nel corso del Decennio di Educazione allo Sviluppo Sostenibile Unesco 2005-2014 (DESS), nei piani di studio di molti Paesi del mondo²⁷, non si è ancora completamente giunti a quel ri-orientamento del curriculum verso la sostenibilità tanto auspicato e ancora poco diffuse sono le attività di formazione dei docenti realmente funzionali a costruire una scuola impegnata per la sostenibilità: se si vogliono costruire delle società sostenibili è necessario ri-partire proprio dagli insegnanti²⁸.

3. I docenti come agenti di cambiamento: ripensare la formazione

Nel contesto dello sviluppo sostenibile, insegnanti ed educatori sono potenti agenti di cambiamento²⁹. In quanto agenti-chiave per ri-orientare l'educazione verso la sostenibilità, è fondamentale che sappiano cosa sia la sostenibilità, nei suoi aspetti ambientali, sociali, economici e istituzionali, al fine di poterla incorporare nel proprio intervento pedagogico ma è anche necessario che possiedano le competenze utili a costruire percorsi di educazione alla sostenibilità efficaci. Pochi risultano essere, ancora, gli studi in merito alle conoscenze e alle competenze che gli insegnanti hanno rispetto allo sviluppo sostenibile³⁰ e si registra una certa difficoltà a percepirsi capaci di includere la sostenibilità nel proprio insegnamento³¹. Qablan³² evidenzia alcuni fattori che potrebbero essere all'origine di un mainstream nell'ambiente dell'educazione alla sostenibilità per docenti: la mancanza di una domanda di formazione in merito a queste questioni, la difficoltà che si crei un dialogo tra saperi e tra docenti delle varie discipline, la mancanza di modelli di sviluppo professionale coerenti con gli approcci dell'educazione alla sostenibilità, l'incapacità di pianificare e gestire i cambiamenti istituzionali per lo sviluppo sostenibile sono solo alcune delle ragioni per le quali non si riesce a convergere nella costruzione di percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile per docenti.

²⁷ Tilbury D., *Assessing ESD Experiences during the DESD: An Expert Review on Processes and Learning for ESD*, Paris, Unesco, 2011.

²⁸ Unesco, *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris, Unesco, 2014.

²⁹ Unesco, *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*, Paris, Unesco, 2014.

³⁰ *Ivi*.

³¹ Calvano G., *Essere figure educative in un contesto di crisi ambientale. Il Case Study di Taranto tra bene comune ed Environmental Justice*, cit.

³² Qablan A., *Building capacities of educators and trainers*, in Leicht A., Heiss J., Byun W. J. (Eds), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Paris, Unesco, 2018, pp. 133-156.

Di formazione degli insegnanti alla sostenibilità si parla esplicitamente nella Dichiarazione di Bonn³³, che invita a riorientare i programmi di formazione degli insegnanti per includere l'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso lo sviluppo e la condivisione di pratiche pedagogiche efficaci, e nella Strategia Unece di Educazione per lo Sviluppo Sostenibile³⁴, all'interno della quale è vi è riferimento alla necessità di una formazione che possa essere anche di tipo metodologico, nonché in grado di garantire nei docenti lo sviluppo delle necessarie competenze di sostenibilità. Si tratta, in realtà, di un'attenzione già emersa dopo il Summit di Rio del 1992, laddove nel testo di Agenda 21 si invitavano i docenti a preparare dei cittadini responsabili e in grado di affrontare le difficoltà che il Terzo Millennio avrebbe presentato, e confermata nel corso del DESS.

La formazione di insegnanti ed educatori è, inoltre, uno degli aspetti prioritari del *Global Action Program*, che è il percorso di azioni che le Nazioni Unite hanno deciso di intraprendere per l'educazione alla sostenibilità a conclusione proprio del DESS. Unesco stesso ha individuato gli obiettivi di apprendimento che percorsi di formazione per gli insegnanti per promuovere l'educazione allo sviluppo sostenibile sarebbe opportuno che garantissero³⁵:

1. Conoscere lo sviluppo sostenibile, gli argomenti che lo caratterizzano e le sfide correlate;
2. Comprendere teoria e pratica dell'educazione per lo sviluppo sostenibile a livello locale e globale;
3. Sviluppare una visione integrata dello sviluppo sostenibile tenendo conto delle dimensioni ambientale, sociale ed economica che si legano alle sue questioni;
4. Sviluppare in prospettiva disciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare le questioni del cambiamento globale e delle sue manifestazioni locali;
5. Riflettere sulle dinamiche che apprendimento formale, non formale e informale hanno sullo sviluppo sostenibile e come esse influiscono sul proprio lavoro;
6. Comprendere il modo in cui diversità culturale, parità di genere, giustizia sociale, protezione dell'ambiente, sviluppo della persona sono elementi da integrare nell'educazione per lo sviluppo sostenibile;
7. Praticare una pedagogia trasformativa e orientata all'azione capace di coinvolgere gli studenti attraverso occasioni in cui utilizzare pensiero sistemico, critico, partecipativo, creativo e innovativo per guardare a processi che si verificano nel contesto in cui gli studenti vivono;
8. Agire come agente di cambiamento all'interno dei processi di apprendimento organizzativo facendo in modo che l'intera istituzione scolastica possa incamminarsi verso lo sviluppo sostenibile;
9. Identificare le opportunità di educazione per lo sviluppo sostenibile a livello locale e costruire partenariati.
10. Valutare lo sviluppo di competenze trasversali per la sostenibilità da parte degli studenti e i risultati dell'apprendimento legati in modo specifico allo sviluppo sostenibile.

³³ Unesco, *Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, Bonn, Unesco, 2009.

³⁴ Unece, *Strategia Unece per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Vilnius, Unece, 2005.

³⁵ Unesco, *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*, cit., p.52.

Porre attenzione a garantire esperienze di sviluppo professionale per i docenti è, allora, assolutamente fondamentale. Tali esperienze dovrebbero avere un impatto anche sulle loro identità professionali, sui loro valori di riferimento e sul modo di essere in classe e di impostare e attuare la propria azione didattica.

Le difficoltà avutesi nell'attuazione di processi di innovazione scolastica sono state spesso il risultato di una non sempre piena attenzione alla formazione degli insegnanti, tanto più in merito ad un ambito quale quello dello sviluppo sostenibile, non ancora effettivamente sistematizzato in Italia nonostante gli sforzi degli ultimi anni³⁶. Un'adeguata formazione dei docenti a questi temi consentirebbe, al contrario, di progredire in termini di sviluppo sostenibile sia a livello di Paese che di Scuola. Gli insegnanti, infatti, giocano un ruolo critico nella promozione del rapporto scuola-comunità e possono favorire lo sviluppo di processi educativi in grado di portare se stessi e i propri studenti a ri-abitare i luoghi, a perseguire quelle azioni che migliorano la vita sociale ed ecologica dei posti vicini e lontani, nel presente e nel futuro, generando benefici reciproci.

Il fatto che i docenti possano fruire (soprattutto in rete) di un numero elevato di risorse didattiche non implica, però, che esse siano sempre adeguatamente utilizzate, soprattutto se i docenti non sono in possesso di tutte quelle conoscenze e competenze di base e trasversali, necessarie a fare in modo che lo sviluppo sostenibile diventi un *habitus*, un *modus operandi* del proprio agire didattico e della scuola in cui operano. Spesso i percorsi di educazione alla sostenibilità sono proposti alla scuola e ai docenti da associazioni esterne, attraverso figure esperte. Tali percorsi, sebbene utili, restano però confinati nell'orario entro il quale l'esperto propone la formazione all'interno della classe. Spesso senza un seguito, senza che il docente possa proseguire il percorso iniziato dall'esperto per la mancanza di formazione degli insegnanti in tal senso. È necessario, per cui, un ripensamento di quest'ultima rispetto alla questione non più eludibile della sostenibilità.

4. Formarsi all'educazione allo sviluppo sostenibile: tra politiche e bisogni della Scuola Italiana

Sebbene da più tempo a livello internazionale venga sottolineato il ruolo che la formazione dei docenti in servizio ha nella diffusione di percorsi educativi orientati allo sviluppo sostenibile, in Italia tale formazione è risultata, negli anni, piuttosto "assente", raramente sistematica e difficilmente sistemica. È questo indubbiamente un limite, viste le sfide cui sono chiamati oggi gli

³⁶ Pettenati M.C., de Maurissens I., *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, in "Formazione & Insegnamento", XVII, 3, 2019, pp. 75-89.

insegnanti, all'interno di un contesto di crisi che è senza dubbio della Scuola³⁷ e più in generale del contesto globale in cui viviamo³⁸.

L'ingresso dell'Agenda 2030³⁹ nella Scuola Italiana è stato graduale: la prima tappa coincide col dicembre 2016, in concomitanza con la sottoscrizione del Primo Protocollo MIUR-ASviS⁴⁰ (n. 3397 del 6/12/2016), rinnovato nel dicembre del 2019⁴¹ (n. 23 del 4/12/2019), il esplica come «Gli interventi in materia di formazione [...] saranno mirati in particolare alla individuazione di percorsi formativi per insegnanti» (Art. 3). Il Protocollo colma, almeno parzialmente, la mancanza di riferimenti all'Agenda 2030 e alla sostenibilità del Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019⁴² (DM n. 797 del 19 ottobre 2016), assente integrata ulteriormente con le note n. 47778 del 8 novembre 2017, laddove lo sviluppo sostenibile è inserito tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi dei docenti in quanto «questione di rilevanza sociale ed educativa», e n. 50912 del 19 novembre del 2018, nella quale si specifica che le iniziative formative per docenti dovranno guardare anche a «integrazione multiculturale e cittadinanza globale, anche in connessione con i temi della educazione alla sostenibilità di cui all'Agenda 2030».

Nel luglio del 2017 la Ministra Fedeli presentò il Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità⁴³, composto da venti azioni raggruppate in quattro macroaree, una delle quali è dedicata a «didattica e formazione delle e dei docenti».

L'anno dopo l'attenzione all'Agenda 2030 trova spazio nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, elaborate dal Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM n. 254 del 16 novembre 2012).

Nel 2019, la Legge n. 92 del 20 agosto⁴⁴ reintroduce l'educazione civica nelle Scuole di ogni ordine e grado del Paese, un insegnamento trasversale di trentatré ore annue obbligatorie che invita le istituzioni scolastiche a riflettere sistematicamente anche sull'Agenda 2030. Affinché ciò sia garantito, le scuole necessitano di docenti preparati ed è per questo che nella nota n. 39533 del 4 settembre 2019 – Formazione docenti neoassunti e passaggio di ruolo anno scolastico 2019/2020 – si evidenzia come i laboratori formativi previsti per i neo-immessi in ruolo dedichino una «specifica attenzione ai temi dell'educazione alla sostenibilità» (p. 2).

³⁷ Besozzi E., *Le sfide degli insegnanti oggi*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.L., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, 2014, pp. 53-64.

³⁸ Appadurai A., *Modernità in polvere*, Milano, Meltemi, 2001; Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

³⁹ UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 2015.

⁴⁰ MIUR-ASviS, *Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*, Roma, 16 novembre 2016.

⁴¹ MIUR-ASviS, *Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*, Roma, 9 dicembre 2019.

⁴² MIUR, *Piano Nazionale per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, DM 797 del 19 ottobre 2016.

⁴³ MIUR, *Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità*, 28 luglio 2017.

⁴⁴ Legge 20 agosto 2019 n. 92.

Per evitare il rischio di “sprecare” l’opportunità che deriva dal Piano Triennale di Formazione dei Docenti⁴⁵, servono docenti preparati. Se dovessero mancare si ridurrebbe notevolmente la possibilità che il *Goal 4* dell’Agenda 2030 possa essere raggiunto poiché non sarebbero garantiti né percorsi di educazione alla sostenibilità adeguatamente progettati e valutati né un’istruzione di qualità per tutti. La possibilità che ciò accada dipende dalle politiche realizzate per trasformare *in toto* i sistemi educativi, rendendoli sostenibili essi stessi, luoghi dove esplorare ed esperire la sostenibilità.

5. Lo sviluppo sostenibile nella formazione dei docenti neoassunti. Lo studio di caso della Provincia di Bari

5.1. Motivazioni e contesto dello studio

Nei paragrafi precedenti abbiamo evidenziato una serie di limiti di quanto definito a livello ministeriale in merito alla formazione dei docenti in materia di sviluppo sostenibile. Tale formazione, prevista dal Piano Triennale per la formazione dei docenti ha effettivamente trovato attuazione nelle scuole italiane? Per i docenti neoassunti è stata posta una maggiore attenzione a certi temi? Se sì, in che misura i docenti neoassunti sono stati formati allo sviluppo sostenibile e al rapporto che questo stabilisce con l’educazione e i suoi processi?

Al fine di rispondere a tali quesiti, la presente ricerca si avvale della metodologia del caso studio (o studio di caso). In particolare, si considerano i docenti, assunti negli anni scolastici 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 nelle Scuole Primarie e dell’Infanzia della provincia di Bari, al fine di svolgere un’indagine esplorativa⁴⁶ che può promuovere due ulteriori approfondimenti di ricerca. Se da un lato può incentivare studi simili in altre province del Paese in modo da comprendere, in maniera comparativa, se si rilevano eventuali coincidenze o discordanze formative percepite, dall’altro può essere funzionale a individuare delle politiche e delle azioni formative specifiche da attuare con i docenti della provincia di Bari.

Lo studio di caso si propone, tramite la somministrazione di un questionario, di: indagare la percezione che i docenti hanno in merito alla formazione ricevuta in tema di sviluppo sostenibile e di Agenda 2030 e di comprendere se esistono dei settori della formazione in materia di sostenibilità rispetto ai quali gli intervistati ritengono sia maggiormente auspicabile formarsi. Come evidenziato da Corbetta, un’indagine esplorativa, tramite questionario (*survey*), è essenzialmente “volta ad accertare l’esistenza e la consistenza di un fenomeno”⁴⁷ ancora inesplorato.

⁴⁵ Benvenuto G., *Motivazioni all’insegnamento e immagine sociale dell’insegnante*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.L., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, cit., p. 319.

⁴⁶ Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Bologna, il Mulino, 2003, p. 126.

⁴⁷ *Ivi*.

Non essendo stato possibile, per ragioni legate alla Legge sulla Privacy, ottenere i contatti e-mail diretti degli insegnanti si è deciso di "raggiungerli" attraverso gruppi social (chat di WhatsApp e gruppi Facebook) che i docenti utilizzano per condividere informazioni ed esperienze o più semplicemente per confrontarsi.

Attraverso il questionario a risposta multipla, predisposto online ed elaborato con l'applicazione Moduli di Google, ai docenti è stato chiesto di riflettere sulla formazione ricevuta negli anni scolastici considerati in modo da definire se e come la sostenibilità e Agenda 2030 siano effettivamente rientrati tra le attenzioni delle esperienze formative vissute. In particolare, il questionario, composto da quattordici domande totali, ha consentito di raccogliere informazioni in merito ai seguenti aspetti: conoscenza dello sviluppo sostenibile e dell'Agenda 2030, grado di conoscenza degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, grado di importanza del conoscere lo sviluppo sostenibile per la crescita umana e professionale, esperienza formativa universitaria e in servizio in materia di sostenibilità, grado di importanza della formazione sui temi considerati. Prima della somministrazione lo strumento è stato testato su tredici docenti (sette insegnanti di scuola primaria e sei di scuola dell'infanzia) e, rilevate delle ambiguità terminologiche in alcune delle domande, sono state apportate delle correzioni alla sua prima elaborazione.

Negli ultimi tre Anni Scolastici, nella provincia di Bari sono stati assunti a tempo in determinato 1853 docenti, suddivisi come da tabella di seguito riportata:

Anno Scolastico	Infanzia		Primaria	
	Comune	Sostegno	Comune	Sostegno
2017/2018	170	118	167	154
2018/2019	214	61	272	60
2019/2020	333	64	199	41

Tabella 1 – Distribuzione immissioni in ruolo ultimo triennio

Al questionario online, elaborato con l'applicazione Moduli di Google, hanno risposto in totale 341 docenti di Scuola dell'Infanzia e Primaria della provincia di Bari, ovvero il 18.4% del totale degli insegnanti neoassunti nell'arco temporale considerato. Di questi, il 97% è di sesso femminile e ha prevalentemente (45%) un'età compresa tra 31 e 40 anni. Il restante 55% si divide quasi equamente tra docenti di età compresa tra 41 e 50 anni (29%) e insegnanti con meno di trent'anni (26%).

Del campione considerato, il 77% insegna nella scuola primaria, mentre la percentuale di insegnanti di sostegno (52%) e insegnanti curricolari (48%) quasi si equivale. I docenti rispondenti al questionario hanno conseguito il ruolo: nel 55% da un anno, nel 6% da due anni e nel restante 39% da tre anni.

5.2. Lo sviluppo sostenibile e l'Agenda 2030: conoscenza e formazione

La quasi totalità dei docenti (il 94%) ha sentito parlare almeno una volta di sviluppo sostenibile e il 77% dei rispondenti al questionario è a conoscenza che il 25 settembre del 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Se consideriamo il grado di conoscenza dell'Agenda rispetto alla variabile "grado di scuola nella quale si insegna" emerge, come da figura 1, che, in una scala da 1 a 6 (dove 1 indica "per niente" e 6 è sinonimo di "molto bene", sono soprattutto i docenti di scuola primaria a dichiarare di sapere i contenuti dell'Agenda: più del 46% dichiara infatti di conoscerla molto bene o bene e, comunque, la quasi totalità degli insegnanti riferibili a questo grado di scuola riconduce la sua conoscenza dei contenuti dell'Agenda 2030 in valori uguali o superiori a 3. Per quanto concerne invece i docenti di scuola dell'infanzia, prevale la percentuale (il 60%) di chi ammette di conoscerla poco o di non conoscerla affatto.

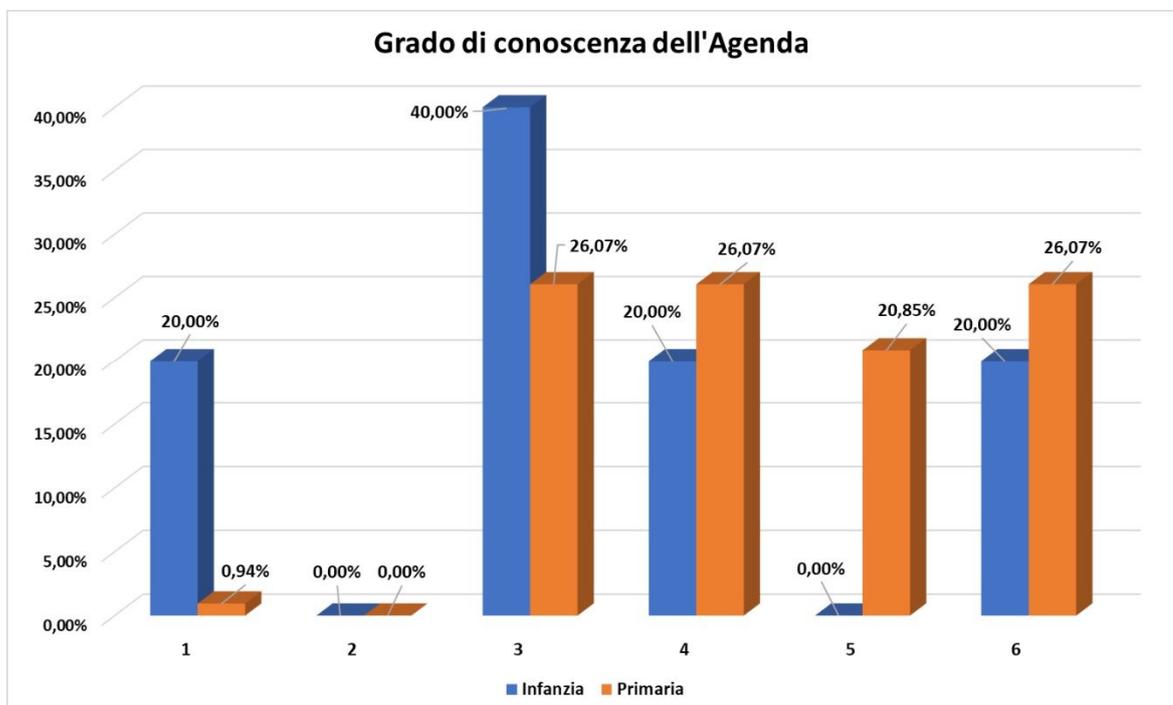


Figura 1 – Grado di conoscenza dell'Agenda 2030

Con la domanda successiva si è voluto comprendere quanto lo sviluppo sostenibile sia ritenuto importanti per i docenti coinvolti nello studio in riferimento a tre dimensioni:

- la crescita personale e umana
- la crescita professionale
- l'agire didattico.

Dai dati raccolti emerge che lo sviluppo sostenibile ha un'importanza simile rispetto a queste tre dimensioni per i docenti di entrambi i gradi di scuola considerati (Fig. 2).

I docenti di scuola dell'infanzia attribuiscono allo sviluppo sostenibile un maggiore valore per la propria crescita personale e umana, rispetto al valore che esso può avere per la loro crescita professionale e il loro agire didattico. Quasi il 43% di essi, infatti, ritiene che l'importanza dello sviluppo sostenibile assuma un valore compreso tra molto (14,29%) e molto alto (28,57%) nel caso della crescita personale. La percentuale invece di coloro che ritengono molto importante lo sviluppo sostenibile per la crescita professionale e l'agire didattico è pari al 28,57% del campione. Per entrambe queste dimensioni, infatti, la preferenza degli insegnanti è coincisa con il valore 3 della scala da 1 a 6 che era loro proposta, con una percentuale di risposte pari, in entrambi i casi al 71,43%. Va notato che nessun docente di scuola dell'infanzia ha scelto i valori 1 o 2 nella scala proposta, a dimostrazione, probabilmente, che la sostenibilità e lo sviluppo sostenibile si ritengono valori e opportunità per poter da un lato essere cittadini attivi e trasformativi e dall'altro per poter migliorare il proprio agire professionale.

Da quanto dichiarato dai docenti di scuola primaria emerge una tendenza simile a quella dei docenti di scuola dell'infanzia. Lo sviluppo sostenibile resta percepito come "importante" prevalentemente per la crescita personale e umana dei docenti: il 38,1% attribuisce alla risposta un valore compreso tra "importante" (14,29%) e "molto importante" (23,81%), laddove, invece, sia nel caso dell'importanza per la crescita professionale e per l'agire didattico risulta essere "importante" o "molto importante" per il 33,33% delle preferenze. Se volessimo considerare solo il valore massimo nella scala da 1 a 6 considerata, ovvero il valore "molto importante" potremmo notare come la preferenza dei docenti di scuola primaria risulta essere maggiore (33,33%) per le dimensioni della crescita professionale e dell'agire didattico. Con uno scarto di circa dieci punti percentuale sull'importanza percepita per la propria crescita personale e umana.

Nelle dichiarazioni dei docenti di scuola primaria va comunque rilevato che il 19,05% del campione ritiene lo sviluppo sostenibile “poco importante”, avendo optato per il valore 2 della scala loro proposta.

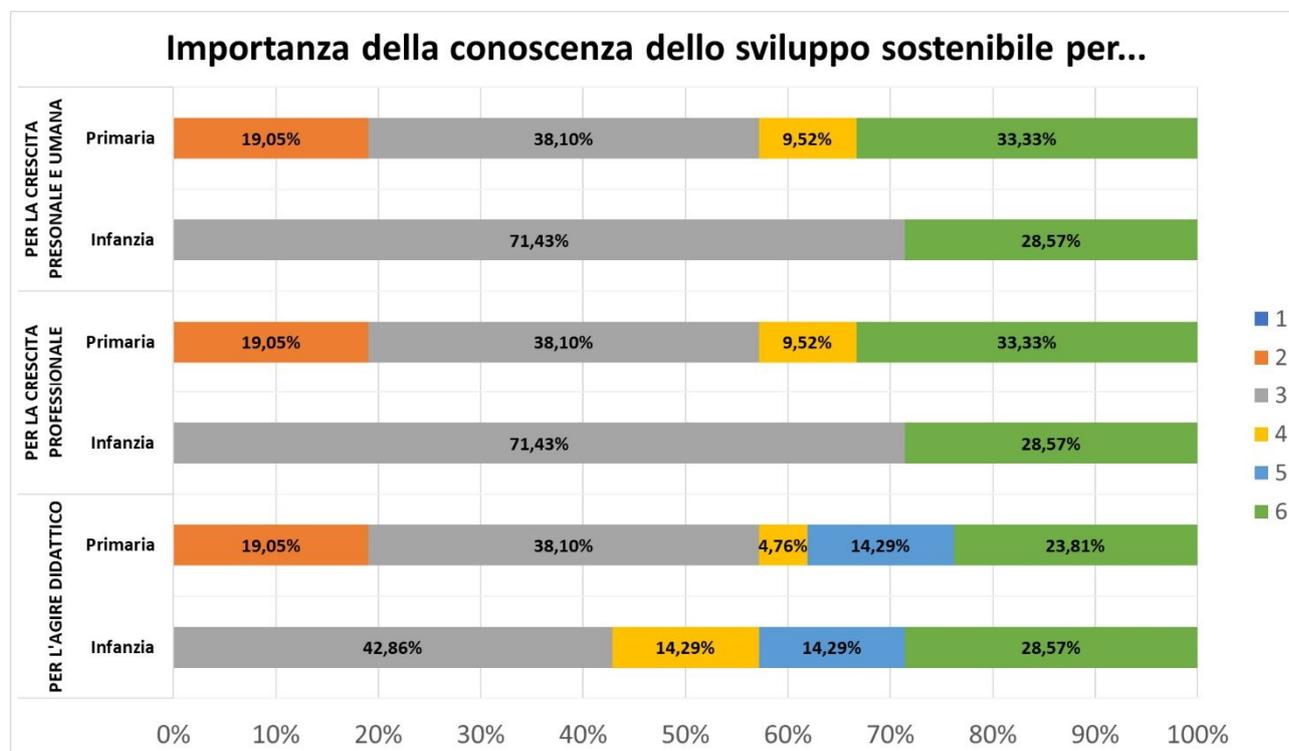


Figura 2 – Percezione dell'importanza della conoscenza dello sviluppo sostenibile

Il ruolo che la conoscenza della sostenibilità e dei suoi processi hanno nella crescita degli studenti e delle giovani generazioni è ritenuto assolutamente centrale dai docenti che hanno risposto al questionario.

Sia i docenti di scuola dell'infanzia che quelli di scuola primaria esprimono, in una scala da 1 a 6, solo una preferenza per valori superiori o uguali a 3 nel momento in cui viene chiesto loro di pronunciarsi in tal senso. In particolare, oltre il 90% dichiara che tale importanza sia “elevata” (12,82% insegnanti di scuola dell'infanzia e 22,73% insegnanti di scuola primaria) o “molto elevata” (76,92% insegnanti di scuola dell'infanzia e 68,18% insegnanti di scuola primaria).

Nella sezione comprendente le domande successive del questionario, i docenti sono stati invitati a riflettere sulla formazione ricevuta in materia di sviluppo sostenibile sia negli anni della formazione universitaria (pre-servizio) sia in servizio, ovvero da precari o da docenti neoassunti. Il quesito finale, invece, torna sull'attribuzione di valore da parte dei docenti in merito questa volta a nuovi contenuti e attenzioni della formazione: quanto, in una scala da 1 a 6, è importante

che un docente sia formato in materia di sostenibilità e sue questioni, di Agenda 2030 e suoi contenuti, di educazione allo sviluppo sostenibile, di metodi e strumenti per l'educazione allo sviluppo sostenibile, di valutazione dell'educazione allo sviluppo sostenibile?

I docenti che riferiscono di aver affrontato temi e questioni della sostenibilità nel percorso di studi universitario è pari al 55%, il 29% dichiara di non averli affrontati e il 16% non ricorda. Alla domanda in cui viene chiesto se lo sviluppo sostenibile è stata un'attenzione formativa che hanno riscontrato nella formazione obbligatoria degli ultimi tre anni di servizio, i docenti hanno risposto in modo differente a seconda che abbiano conseguito il ruolo da uno, due o tre anni.

Ben l'83,33% di coloro i quali hanno un contratto di ruolo da tre anni riferiscono di aver affrontato i temi della sostenibilità nei loro percorsi formativi, contro il 16,67% che dice di non averlo fatto. Chi ha conseguito il ruolo da due anni si divide equamente tra chi dice di aver ricevuto formazione in tal senso e chi no. Infine, i docenti neoassunti dichiarano prevalentemente di non aver fatto un'esperienza formativa riconducibile alla sostenibilità e alle sue questioni: risponde no a questo quesito il 58,82% degli insegnanti. Il 35,28% risponde in maniera affermativa e il 5,88% dichiara di non ricordare.

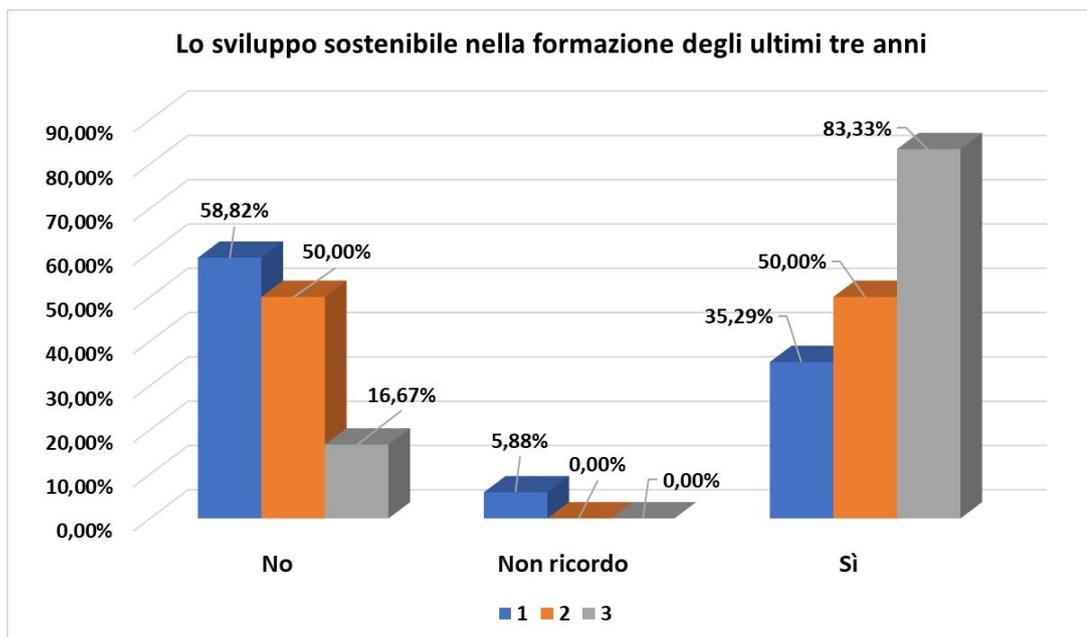


Figura 3 – Presenza dello sviluppo sostenibile tra i temi della formazione ricevuta negli ultimi 3 anni

Nel pensare a dei temi ritenuti di interesse (Fig. 4), e quindi che sarebbe opportuno rientrasero nei loro futuri percorsi formativi, i docenti, sia di scuola dell'infanzia che di scuola primaria, riferiscono che ritengono prevalentemente "importante" o "molto importante" guardare a metodi e strumenti dell'educazione allo sviluppo sostenibile. In una scala da 1 a 6, dove 1 indica "per niente importante" e 6 "molto importante", il 62,07% dei docenti di scuola dell'infanzia e il 54,17% dei docenti di scuola primaria esprimono un valore coincidente con 5 o 6. La seconda preferenza corrisponde con la rilevanza di partecipare a percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile: il 17,86% dei docenti di scuola dell'infanzia lo ritengono "importante" e il 42,86% "molto importante", mentre le percentuali si attestano rispettivamente al 5,15% e al 49,48% per i docenti di scuola primaria. Elevata è anche la percentuale di chi ha espresso una preferenza pari a 5 (17,86% dei docenti di scuola dell'infanzia e 17,65% dei docenti di scuola primaria) o 6 (42,86% degli insegnanti di scuola dell'infanzia e 35,29% dei quelli di scuola primaria) in merito alla formazione ai contenuti dell'Agenda 2030. Avvertito è, inoltre, il bisogno di comprendere come meglio valutare percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile: sono complessivamente il 44,44% dei docenti di scuola dell'infanzia e il 44,32% dei docenti di scuola primaria a ritenerlo "importante" o "molto importante". Per quanto invece attiene la formazione allo sviluppo sostenibile e alle sue questioni, i docenti risultano avere pareri non così pronunciati verso valori quali "importante" o "molto importante": gli insegnanti di scuola dell'infanzia si dividono equamente (42,86%) tra chi, nella scala da 1 a 6, attribuisce a questo tema formativo un valore pari a 3 o a 6. Ad essi si aggiunge un 14,29% del campione che non ritiene importante formarsi alla sostenibilità, tanto da attribuire importanza 2 a questo argomento di una possibile futura formazione. Per quanto concerne, invece, gli insegnanti di scuola primaria, in il 37,5% a dichiarare l'importanza di formarsi alla sostenibilità per un valore compreso tra 5 e 6; ben il 50% esprime come valore 3 e una percentuale pari al 12,5% attribuisce all'importanza di guardare a questo tema un valore compreso tra 1 (per niente importante) e 2 (non importante).

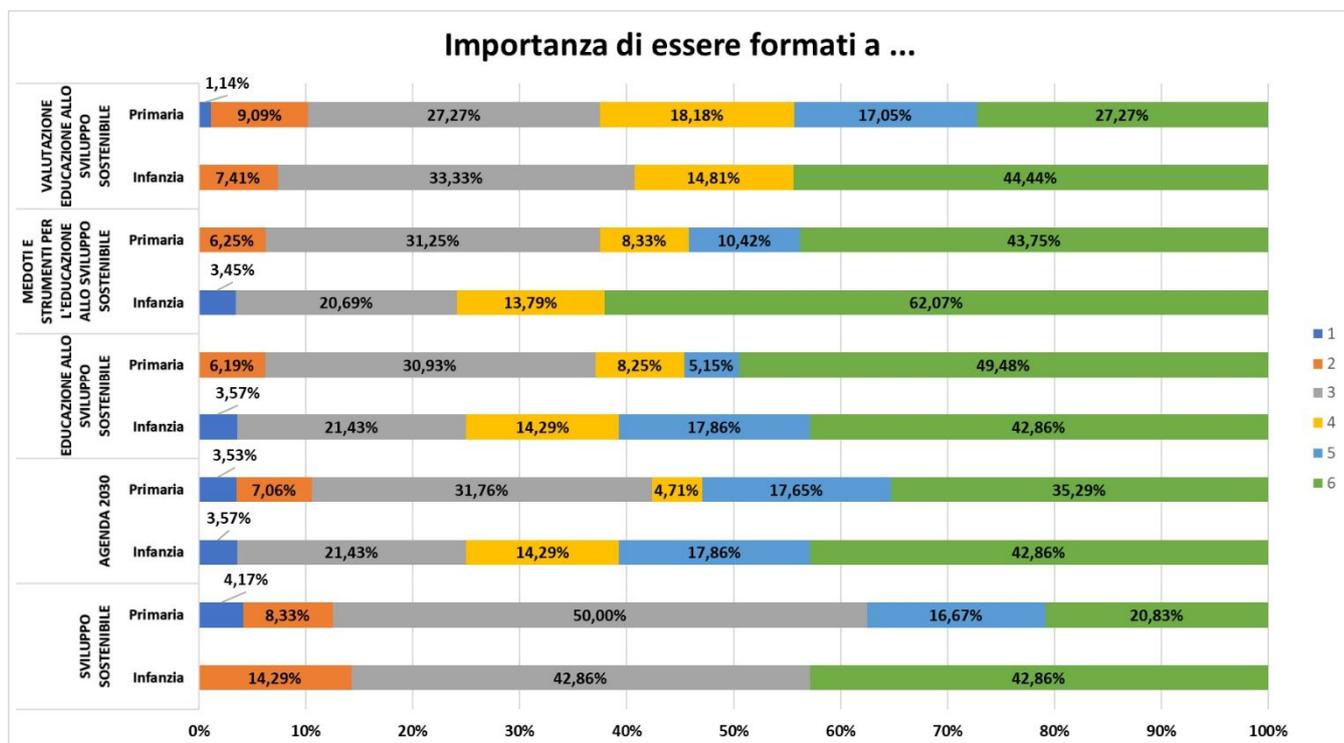


Figura 4 – Importanza della formazione rispetto a sviluppo sostenibile, Agenda 2030, educazione allo sviluppo sostenibile, metodi e strumenti per lo sviluppo sostenibile, valutazione dell'educazione allo sviluppo sostenibile

A fronte di una elevata importanza attribuita alla sostenibilità per la crescita personale propria e degli studenti, i docenti di scuola dell'infanzia e primaria, assunti con contratto a tempo indeterminato negli ultimi tre anni scolastici nella provincia di Bari, riferiscono di non ritenersi pienamente formati ai suoi temi e ai contenuti dell'Agenda 2030. Poco più della metà del campione ha affrontato l'argomento sviluppo sostenibile già all'università ma solo il 35% dei docenti assunti nell'Anno Scolastico 2019-2020 dichiara di aver avuto formazione in tal senso. Tale percentuale fortunatamente cresce in modo proporzionale agli anni di ruolo raggiungendo un valore superiore all'83% del campione per i docenti che sono stati immessi nell'Anno Scolastico 2017/2018, a dimostrazione probabilmente che la formazione per Ambiti Territoriali ha cominciato anche a guardare all'Agenda 2030. Nel definire un aspetto a cui ritengono particolarmente importante essere formati, i docenti componenti il campione hanno pochi dubbi: necessitano soprattutto di una formazione ai metodi e agli strumenti per rendere i percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile efficaci e realmente trasformativi.

Nella consapevolezza che tale indagine esplorativa possa essere soggetta a un possibile bias di desiderabilità potenzialmente generato dal crescente interesse che in ambito nazionale, comunitario e globale lo sviluppo sostenibile suscita, i risultati dello studio condotto vedono una

parziale corrispondenza con quanto rilevato in sede internazionale da Qablan secondo il quale una formazione e uno sviluppo professionale mirati sono ritenuti essenziali per incentivare gli insegnanti ad educare alla sostenibilità⁴⁸. Nonostante le Università abbiano in tal senso un ruolo insostituibile sia nell'attivazione di insegnamenti nell'ambito della formazione in ingresso sia nella formazione in servizio, da progettare in stretta collaborazione con le Scuole, solo poco più del 50% dei docenti rispondenti ha dichiarato di aver affrontato nel proprio percorso formativo universitario questioni che hanno a che vedere con i temi della sostenibilità. In tal senso, bisognerebbe raccogliere l'invito che la comunità internazionale ha lanciato con la Dichiarazione di Bonn, in virtù del quale è opportuno riorientare il curriculum e i programmi educativi dei docenti integrando lo sviluppo sostenibile sia nel corso della formazione universitaria che all'interno della in servizio, supportando sia la creazione di network di docenti sia lo sviluppo e la ricerca nei settori della pratica educativa. I risultati riscontrati a livello internazionale evidenziano infatti come la formazione nell'ambito della sostenibilità, già in fase di pre-servizio, sia percepita come funzionale e sviluppare quella fiducia necessaria per poter insegnare la sostenibilità nelle scuole legando teoria e pratica⁴⁹ e mostrandosi maggiormente efficace se punta a sviluppare le competenze attraverso approcci riflessivi⁵⁰ e trasformativi⁵¹.

6. Conclusioni

L'educazione è il driver di trasformazione globale di cui il mondo ha oggi più che mai bisogno. Lo sviluppo sostenibile chiede all'educazione e agli educatori (docenti *in primis*) di cambiare, di rispondere alle esigenze di un territorio che necessita di sviluppo economico e rispetto dell'ambiente, che muove dalle proprie tradizioni ma che è costantemente aperto all'innovazione, che valorizza la singola persona e i suoi diritti ma che riconosce il ruolo della comunità, che sostiene l'appartenenza alla realtà locale ma che apre ad una cittadinanza che non può che essere globale, planetaria, cosmica. Solo se cambia, l'educazione potrà essere "un investimento per il futuro"⁵². Solo così essa potrà realmente contribuire a costruire se non il migliore dei mondi, almeno un mondo migliore⁵³. Per promuovere e attivare questo processo di cambiamento l'educazione allo sviluppo sostenibile dovrà essere in grado di evolvere continuamente

⁴⁸ Feriver S., Teksöz G., Olgan F., Reid A., *Training early childhood teachers for sustainability: towards a learning experience of a different kind*, in "Environmental Education Research", 22(5), 2015, pp. 717-746.

⁴⁹ Tomas L., Girgenti S., Jackson C., *Pre-Service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice*, in "Environmental Education Research", 23(3), 2017, pp. 324-347.

⁵⁰ Varga A., Fu"z Kószó M., Mayer M., Sleus W., *Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and School Initiatives approach*, in "Journal of Education for Teaching", 33(2), 2007, pp. 241-256.

⁵¹ Feriver S., Teksöz G., Olgan F., Reid A., *Training early childhood teachers for sustainability: towards a learning experience of a different kind*, in "Environmental Education Research", cit.

⁵² Unesco, *Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, cit., p.1.

⁵³ Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012, p.7.

e di adattarsi alle questioni che di volta in volta si porranno ai cittadini del pianeta, nella consapevolezza che le comunità sono luogo di continua trasformazione e di continuo adattamento ai cambiamenti sempre più rapidi e costanti. La sostenibilità stessa, del resto, è concetto in divenire, mai dato una volta per tutte. È un viaggio continuo. Per questo l'educazione è centrale: deve preparare gli studenti a intraprendere quel viaggio e a percorrerne le sue strade.

Se è vero che la "pedagogia militante costituisce il momento in cui la pedagogia supera la mera riflessione teorica per farsi presa di posizione attiva e fattiva sui problemi socioeducativi che caratterizzano un dato contesto storico-sociale [...] – che il significato storico della pedagogia – è quello di trasformare la realtà sociale attraverso l'educazione"⁵⁴, allora lo sviluppo sostenibile e l'Agenda 2030 sono senza dubbio tra gli ambiti in cui oggi la militanza della pedagogia si fa più necessaria.

Gli insegnanti sono nella posizione ottimale per contribuire al raggiungimento di nuovi mondi possibili. Serve però puntare sulla loro formazione a pensare in maniera complessa, a guardare al mondo nelle sue molteplici questioni e connessioni, a percepirsi come agenti di cambiamento reale, recuperando il loro ruolo e la loro funzione educativa, oltre che didattica.

In Italia, come in molte altre parti del mondo, gli insegnanti non ricevono ancora una formazione pienamente efficace in materia di educazione alla sostenibilità durante la loro formazione pre e in servizio⁵⁵. Lo studio di caso presentato in questo contributo ha dato evidenza di una necessità formativa in merito all'educazione alla sostenibilità, sia in termini di conoscenze che di metodi e strumenti, ampiamente avvertita dai docenti assunti negli ultimi tre anni scolastici, nonostante le esperienze formative già attuate⁵⁶. Lo studio presentato potrebbe stimolare due ulteriori approfondimenti di ricerca: se da un lato può incentivare studi simili in altre province del Paese in modo da comprendere, in maniera comparativa, se si rilevano eventuali coincidenze o discordanze formative percepite, dall'altro può essere funzionale a individuare delle politiche e delle azioni formative specifiche da attuare con i docenti della provincia di Bari.

L'Agenda 2030 e lo sviluppo sostenibile, anche attraverso il reinserimento dell'insegnamento dell'educazione civica, sono un'opportunità, anche e soprattutto, per il mondo della scuola per "ostinatamente, decidere di impegnarsi ancora di più per disegnare e realizzare una nuova utopia, in cui equità e sostenibilità sociale, economica, ambientale e istituzionale diventino prassi, cioè per costruire un nuovo paradigma dello sviluppo umano, pienamente degno di questo nome e rispettoso dei limiti planetari"⁵⁷.

⁵⁴ Baldacci M., *Per una pedagogia militante*. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS, 2015, p. 13.

⁵⁵ Feriver S, Teksöz G., Olgan F., Reid A., *Training early childhood teachers for sustainability: towards a learning experience of a different kind*, in "Environmental Education Research", cit.

⁵⁶ Pettenati M.C., de Maurissens I., *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, in "Formazione & Insegnamento", cit.

⁵⁷ Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, cit., p. X.

7. Riferimenti bibliografici

- Appadurai A., *Modernità in polvere*, Milano, Meltemi, 2001.
- ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2018*, in <http://asvis.it/rapporto-asvis-2018/>, consultato in data 30/07/2020.
- ASviS, *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2019*, in <https://asvis.it/rapporto-asvis-2019/>, consultato in data 30/07/2020.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- Benvenuto G., *Motivazioni all'insegnamento e immagine sociale dell'insegnante*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.L., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, 2014, pp. 125 – 128.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Besozzi E., *Le sfide degli insegnanti oggi*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.L., Tuorto D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, 2014, pp. 53 – 64.
- Birdsall S., *Measuring student teachers' and self-awareness of sustainability*, in "Environmental Education Research", 20(6), 2014, pp. 814-830.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Bologna G., *È possibile lo sviluppo sostenibile nell'Antropocene?*, in von Weizsäcker E.U., Wijkman A., *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta. Rapporto al Club di Roma per il suo 50° anniversario*, Firenze, Giunti, 2018, pp. 19-48.
- Calvano G., *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei Italiani. Esperienze in corso e buone pratiche*, Roma, Aracne, 2017.
- Calvano G., *Essere figure educative in un contesto di crisi ambientale. Il Case Study di Taranto tra bene comune ed Environmental Justice*, in "Metis. Mondi educativi. Temi, immagini e suggestioni", 7(2), 2017, pp. 638-655.
- Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità*, in "Studi sulla Formazione", 20(2), 2017, pp. 9-20.
- Commissione Mondiale Ambiente e Sviluppo, *Il futuro di noi tutti*, Milano, Bompiani, 1988.
- Farné R., *L'insostenibile pesantezza dell'educazione*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2018, pp. 51-69.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Bologna, il Mulino, 2003.
- Feriver S., Teksöz G., Olgan F., Reid A., *Training early childhood teachers for sustainability: towards a learning experience of a different kind*, in "Environmental Education Research", 22(5), 2015, pp. 717-746.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *La scuola del Duemila*, Palermo, Sellerio, 2014.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014.
- Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

Hungerford H.R., *The development of responsible environmental citizenship: A critical challenge*, in "Journal of Interpretation Research", 9(1), 1996, pp. 25–37.

Hungerford H.R., Volk T.L., *Changing learner behavior through environmental education*, in "Journal of Environmental Education", 21(3), 1990.

Magatti M., *Prefazione*, in Giraud G., *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*, Verona, Editrice Missionaria Italiana, 2015, pp. 11-15.

Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens III W.W., *I Limiti dello sviluppo. Rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il Progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità*, Milano, Mondadori, 1972.

MIUR-ASviS, *Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*, 16 novembre 2016.

MIUR-ASviS, *Protocollo d'Intesa tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*, 9 dicembre 2019.

MIUR, *Piano Nazionale per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, DM 797 del 19 ottobre 2016.

MIUR, *Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità*, 28 luglio 2017.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. Ultima consultazione 12 novembre 2020.

Pettenati M.C., de Maurissens I., *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, in "Formazione & Insegnamento", XVII, 3, 2019, pp. 75-89.

Pipere A., *Philosophy of education for sustainable development: Perspectives of doctoral students in education*, in Pipere A. (a cura di), *Education and Sustainable Development: First Steps Toward Changes*, BBCC/ISE Collection of articles, 1, 2006.

Qablan A., *Building capacities of educators and trainers*, in Leicht A., Heiss J. & Byun W. J., *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Paris, Unesco, 2018, pp. 133 – 156.

Rockstrom J., Wijkman A., *Natura in bancarotta. Perché rispettare i confini del pianeta. Rapporto al Club di Roma*, Milano, Edizioni Ambiente, 2014.

Steele F., *Mainstreaming education for sustainability into pre-service teacher education in Australia: Enablers and Constraints*, Sydney, ARIES, 2006, in http://aries.mq.edu.au/projects/preservice3/Pre-Service_Teacher_Ed3.pdf, consultato in data 15/06/2020.

Tomas L., Girgenti S., Jackson C., *Pre-Service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice*, in "Environmental Education Research", 23(3), 2017, pp. 324-347.

Tilbury D., *Assessing ESD Experiences during the DESD: An Expert Review on Processes and Learning for ESD*, Paris, Unesco, 2011.

- Ulivieri S., *Ripensare la scuola nella società di oggi*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp.7-9.
- UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 25 settembre 2015.
- Unesco, *Strategia Unesco per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Vilnius, 2005.
- Unesco, *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*, Paris, Unesco, 2017.
- Unesco, *Incheon Declaration and framework for Action for Implementation of Sustainable Development Goal 4*, Incheon, 2015.
- Unesco, *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris, Unesco, 2014.
- Unesco, *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*, Paris, Unesco, 2014.
- Unesco, *Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, Bonn, Unesco, 2009.
- Varga A., Fu"z Kószó M., Mayer M., Sleus W., *Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and School Initiatives approach*, in "Journal of Education for Teaching", 33(2), 2007, pp. 241-256.
- Wals A.E.J., *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*, Wageningen, Wageningen University, 2015.
- Wals A.E.J., *A Mid-Decade Review of the Decade of Education for Sustainable Development*, in "Journal of Education for Sustainable Development", 3(2), 2009, pp. 195-204.

Data di ricezione dell'articolo: 30 settembre 2020

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 5 novembre 2020 e 6 novembre 2020

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 26 novembre 2020