

Adolescenti verso il futuro.
Quale orientamento?

Adolescents heading towards the future.
What direction should they take?

Concetta La Rocca

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | Roma Tre University | concetta.larocca@uniroma3.it

Massimo Margottini

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | Roma Tre University | massimo.margottini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: La Rocca C., Margottini M. (2026). Adolescents heading towards the future. What direction should they take?. *Pedagogia oggi*, 24(1), 138-147. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-17>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-17>

ABSTRACT

Many adolescents feel disoriented when trying to plan a life path that will lead them serenely and consciously into the future. The problems of our world, wars, climate change and difficulties in interpersonal relationships can all tempt them to withdraw from everyday life and isolate themselves. Adults who accompany adolescents in the education process must therefore respond to the challenge of guiding them by developing educational and teaching interventions that create experiences of participation, discussion and sharing, which can restore the desire and determination to act individually and collectively as a political and cultural hallmark of living in the world. This holistic and value-based approach is the principle behind this field research carried out as part of the PRIN *National survey on guidance in schools. Research-training for the testing of a guidance model and the development of an online community.*

Molti adolescenti vivono con disorientamento la progettazione di un percorso di vita che li proietti serenamente e consapevolmente nel futuro. Le problematiche del nostro mondo, guerre, trasformazioni climatiche, difficoltà nei rapporti interpersonali, possono indurli nella tentazione di estraniarsi dalla vita contingente e isolarsi. Gli adulti che accompagnano gli adolescenti nel processo di formazione devono perciò rispondere alla sfida di orientarli costruendo interventi educativo-didattici che realizzino esperienze di partecipazione, confronto, condivisione, che possano restituire il gusto e la determinazione all'agire soggettivo e collettivo quale cifra politica e culturale del vivere nel mondo. Tale orientamento olistico e valoriale è il principio che muove questo contributo di ricerca sul campo realizzato nel PRIN *Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line.*

Keywords: guidance, sustainability, active learning, adolescents, future

Parole chiave: orientamento, sostenibilità, didattica attiva, adolescenti, futuro

Received: April 7, 2026

Accepted: May 2, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

L'articolo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, si devono a Concetta La Rocca i paragrafi 1, 3, 4 e 5 e a Massimo Margottini il paragrafo 2.

Corresponding Author:

Concetta La Rocca, concetta.larocca@uniroma3.it

1. Gli adolescenti¹ e la comunità educante

Jorge Mario Bergoglio, Papa Francesco, il 12 settembre 2019, ha rivolto un messaggio a coloro che operano, a vario titolo, “nel campo dell’educazione a tutti i livelli disciplinari e della ricerca” (Papa Francesco, 2019) per la costituzione di un patto educativo che esprima una stretta collaborazione tra gli educatori, gli educandi e il territorio inteso come luogo fisico, culturale e sociale. *Per educare un bambino ci vuole un villaggio*: il proverbio africano viene ripreso e amplificato concettualmente da Bergoglio che richiama riflessioni mutuate dalla sua precedente enciclica *Laudato si’* (2015) nella quale richiamava la posizione di San Francesco su una visione del mondo definita come ecologia integrale. L’educazione di un bambino, di un adolescente, di un giovane adulto, non può essere un fatto isolato e confinato nel circuito chiuso della famiglia e/o della scuola, ma deve tenere conto di ciò che esiste nel mondo, nel nostro mondo attuale, in cui si mescolano elementi di ricchezza e di povertà, di attenzione e di indifferenza, di cura e di violenza, a volte senza soluzione di continuità. Tutta questa confusione è costantemente portata alla visione e alla attenzione di tutti, grazie alla iperattività dei media nuovi e tradizionali. La facile accessibilità al web e la diffusione capillare di mezzi televisivi e radiofonici coinvolge tutti in una sorta di frullatore di immagini e racconti nei quali è sempre più difficile trovare senso, direzione, distinguere il vero dal falso e cercare di fermare le emozioni che ci travolgono in forma alternata tra l’angoscia delle immagini delle guerre, della fame, della distruzione di popoli e ambienti e il richiamo fascinoso delle pubblicità che rimandano al benessere, alla bellezza, alla piacevolezza del vivere nel nostro spicchio di mondo occidentale al momento ancora sicuro. Va da sé che una tale rappresentazione del mondo e del modo in cui viviamo il mondo può condurre a forme di disorientamento che coinvolgono soprattutto gli adolescenti impegnati a costruire le strutture profonde della propria personalità e a cercare il senso e la direzione lungo cui progettare la propria esistenza futura.

Benasayag e Schmit (2013), richiamando Spinoza (2006), ritengono che il nostro tempo possa essere identificato come l’epoca delle passioni tristi perché siamo pervasi da un senso di impotenza e incertezza che ci porta a non avere più fiducia nel futuro vicino e lontano, ad isolarci da un mondo che viviamo come una minaccia, o addirittura a reagire con disperazione e violenza. Gli autori sottolineano che sono soprattutto i giovani a risentire di questa crisi e investono gli adulti della responsabilità di intervenire adeguatamente per poter sostenere *i nostri figli* in un processo che restituisca loro il piacere di vivere nel mondo e di partecipare alla sua edificazione.

Il richiamo agli adulti quali attori fondamentali per accompagnare i giovani nello sviluppo dell’apprendimento e di competenze affettive, relazionali, emotive (Vygotskij, 1973) si amplifica nella costruzione di comunità nelle quali gli adulti appartenenti a varie strutture e istituzioni cooperano e collaborano a fini educativi (Wenger, 1998). E con ciò si ritorna all’incipit di questo breve discorso: costruire un *villaggio dell’educazione* che preveda *un’alleanza tra gli abitanti della Terra e la casa comune*, siglando un patto per dare

un’anima ai processi educativi formali ed informali, i quali non possono ignorare che tutto nel mondo è intimamente connesso ed è necessario trovare – secondo una sana antropologia – altri modi di intendere l’economia, la politica, la crescita e il progresso. In un percorso di ecologia integrale, viene messo al centro il valore proprio di ogni creatura, in relazione con le persone e con la realtà che la circonda, e si propone uno stile di vita che respinga la cultura dello scarto (Papa Francesco, 2019).

La scuola può avere un ruolo catalizzatore nella costruzione di comunità educanti (Crisanti, 2016; Valenzano, Zamengo, 2018) attraverso iniziative che coinvolgono le famiglie, i docenti, il personale scolastico, le aziende, le associazioni culturali e sportive, gli oratori, le istituzioni, le organizzazioni non governative e altro. Tali iniziative di carattere interdisciplinare sono finalizzate alla costruzione di reti che mettono in rapporto linguaggi e scopi differenti e perciò stesso possono coinvolgere i ragazzi in azioni e pensieri che ne stimolino la curiosità, l’interesse e l’attenzione verso la natura complessa del mondo (La Rocca, Mar-

1 Per non appesantire la trattazione si utilizzano i termini al maschile, ma naturalmente si intendono estesi al femminile e al genere non binario.

gottini, Nirchi, 2025). Ma soprattutto possono essere il luogo in cui i ragazzi si sentono sostenuti, accompagnati, accolti nel partecipare a progetti condivisi con gli adulti nei quali svolgono un ruolo da soggetti attivi e determinanti allo svolgersi degli eventi. Va sottolineato che l'agire in comunità non sminuisce o diminuisce la dimensione della responsabilità individuale che anzi si amplifica nell'interazione positiva tra i membri, i quali assumono reciprocamente l'impegno per la condivisione delle azioni e il raggiungimento degli obiettivi comuni (Johnson, Johnson, Holubec, 1996).

Perciò l'orientamento al futuro non può essere solo una azione diretta alla individuazione del percorso formativo e lavorativo di ogni singolo giovane individuo, ma deve partire dallo sviluppo della consapevolezza che ogni persona è parte di un contesto organico al quale appartiene e per il quale può intraprendere azioni volte al suo miglioramento.

2. Quale orientamento nella scuola?

Cosa significa oggi orientare o, meglio, orientarsi? La definizione condivisa ci dice che

l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2012; MIM, 2022).

È un processo aperto che implica il *definire e ridefinire*, l'*elaborare e rielaborare* un *futuro che non è più quello di una volta*.

Già nel 1931 Paul Valéry aveva colto con straordinaria lucidità una frattura profonda nel modo in cui la modernità pensa il futuro. Quando afferma che *l'avenir n'est plus ce qu'il était*, Valéry non intende formulare un paradosso né indulgere in una nostalgia del passato, ma diagnosticare una crisi cognitiva ed epistemica: la perdita dei dispositivi culturali che rendevano il futuro pensabile e, in una certa misura, prevedibile. Come egli stesso chiarisce in *Regards sur le monde actuel* (1931), il problema non è che il futuro sia mutato, bensì che non sappiamo più pensarlo con qualche fiducia nelle nostre induzioni, avendo smarrito i quadri interpretativi tradizionali che consentivano di proiettare nel domani l'esperienza del passato. In questo senso, il futuro cessa di essere il prolungamento lineare del già noto e diventa uno spazio radicalmente incerto, sottratto alle logiche cumulative del progresso. La modernità descritta da Valéry è dunque segnata non solo dall'accelerazione del cambiamento, ma dall'impossibilità strutturale di fondare il futuro sulla continuità dell'esperienza. Questa intuizione, maturata nel contesto dell'Europa postbellica, è oggi ancora più sentita: se il futuro non è più *quello di una volta*, non è perché manchino aspettative ma perché non può più essere previsto. Da qui l'esigenza, rilevante in ambito educativo e orientativo, di spostare l'attenzione dal futuro come oggetto di previsione al futuro come spazio di progettazione, di costruzione di senso e di responsabilità soggettiva.

La crisi del mercato del lavoro che caratterizza le società contemporanee non può essere interpretata in termini meramente congiunturali, ma va piuttosto compresa come espressione di una trasformazione strutturale che investe il ruolo del lavoro nei percorsi biografici, la sua funzione di integrazione sociale e la sua capacità di sostenere processi di costruzione identitaria e progettuale (OCSE, 2024).

In tale quadro, fenomeni quali l'elevata incidenza dei giovani NEET e la crescente diffusione delle dimissioni volontarie non configurano deviazioni marginali dal funzionamento *ordinario* del mercato del lavoro, bensì si presentano come indicatori sensibili di un disallineamento sistemico che attraversa i sistemi educativi, formativi e produttivi (Cirielli, Consalvi, 2026). I NEET rappresentano l'esito di transizioni scuola lavoro fragili e discontinue, segnate da esperienze ripetute di precarietà e da un progressivo indebolimento della dimensione progettuale (ISTAT, 2026); specularmente, le cosiddette grandi dimissioni segnalano una crescente indisponibilità ad accettare condizioni lavorative percepite come prive di significato, di riconoscimento e di sostenibilità personale, confermando come la disponibilità di un'occupazione non coincida più automaticamente con l'adesione soggettiva al lavoro (Coin, 2023). In questo scenario,

l'orientamento non può essere concepito come pratica episodica di informazione o come dispositivo tecnico di *matching* tra profili individuali e opportunità occupazionali, ma va riformulato come processo formativo continuo e intenzionale, volto a sostenere la capacità dei soggetti di orientarsi e riorientarsi lungo l'intero arco della vita, attraverso lo sviluppo di competenze di autoregolazione, autodeterminazione, riflessività e progettazione (Pombeni, 1996; Pellerey, 2006, 2021; Margottini, 2017; Soresi, Nota, 2020)².

Tale impostazione trova oggi un riferimento teorico e politico particolarmente rilevante nel quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, che definisce la sostenibilità come competenza trasversale fondata sull'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti orientati al pensiero sistemico, alla capacità di immaginare futuri alternativi e all'assunzione di responsabilità individuale e collettiva (EC, 2022b). Le *green competences*, articolate nelle aree dell'incarnazione dei valori della sostenibilità, della comprensione della complessità, della visione del futuro e dell'azione trasformativa, assumono un rilievo specifico in chiave orientativa, poiché rafforzano nei soggetti la capacità di interpretare criticamente le trasformazioni del lavoro, di riconoscere l'interdipendenza tra sistemi economici, sociali e ambientali e di collocare le proprie scelte formative e professionali entro orizzonti di senso più ampi e di lungo periodo.

In questa prospettiva, l'orientamento si configura come spazio di integrazione tra competenze orientative e competenze di sostenibilità, contribuendo non soltanto all'occupabilità, ma alla costruzione di percorsi di vita e di lavoro coerenti con principi di equità, responsabilità e benessere individuale e collettivo, in linea con le più recenti traiettorie europee in materia di apprendimento permanente e transizione ecologica e sociale.

3. Costruire la didattica insieme ai giovani: il modulo interdisciplinare sulla sostenibilità

La forza delle considerazioni espresse nei paragrafi precedenti, che hanno un forte connotato ideale e che rappresentano le radicate convinzioni culturali e pedagogiche di chi scrive, ha fatto da fondamento alle azioni operative svolte nell'ambito del PRIN *Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line*.

Tra le azioni di ricerca effettuate nel PRIN, nel periodo tra marzo 2024 e febbraio 2026, si è dato spazio ad un *progetto pilota* che ha coinvolto classi di studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado e che ha avuto come focus l'obiettivo di costruire, in ciascuna delle classi, un modulo interdisciplinare che prevedesse azioni didattico/orientative centrate sulla promozione di una cultura della sostenibilità e mirate al coinvolgimento attivo di docenti, di studenti e di soggetti agenti nel territorio in progetti realizzati in contesti scolastici ed extrascolastici³. La ricerca/formazione denominata *Orientare le giovani generazioni nel contesto mondo. Costruire il progetto di vita assumendo la responsabilità della sostenibilità ambientale, sociale e culturale*, è stata ancorata alla dimensione olistica dell'orientamento precedentemente descritta e alle indicazioni fornite da specifici documenti della Commissione Europea (2022a, 2022b), ed è stata strutturata in modo che potesse essere replicata nelle diverse classi scolastiche partecipanti all'indagine.

A tale scopo, il gruppo di ricerca ha elaborato un protocollo di azione, materiali didattici e strumenti per il monitoraggio delle attività che, dopo essere stati sottoposti *tryout* e validati (La Rocca, Margottini, Nirchi, 2025), sono stati utilizzati nelle scuole che hanno partecipato al progetto.

Le scuole coinvolte nella ricerca sono state selezionate sulla base di un campione di comodo (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001). Prima dell'avvio delle attività sul campo, i ricercatori hanno effettuato due incontri online per la presentazione del progetto e la descrizione delle attività: il primo con i Dirigenti Scolastici e con i docenti referenti per l'orientamento delle scuole individuate; il secondo con i docenti referenti delle classi che sarebbero state coinvolte (tali docenti sono stati indicati, nell'incontro precedente, dai DS e/o dai referenti per l'orientamento; in alcuni casi i docenti partecipanti alla ricerca sono essi stessi referenti per l'orientamento). Nel corso di questi incontri, si è stabilito che le attività di costruzione e applicazione

2 La letteratura scientifica sull'orientamento è vasta e variegata. Nella consapevolezza di assumere uno sguardo necessariamente parziale, si è scelto di fare riferimento ai lavori ritenuti più pertinenti alle questioni trattate.

3 Agenda 2030: obiettivo 4 (ONU, 2015).

dei moduli didattici interdisciplinari avrebbero potuto essere effettuate nell'ambito delle 30 ore per l'orientamento previste dal MIM (2022) e che la partecipazione dei docenti curricolari alla ricerca sarebbe stata riconosciuta come formazione in servizio anche nell'ottica di valorizzare le competenze acquisite per future iniziative di orientamento nella scuola. Ottenuto il consenso dei DS alla partecipazione al progetto, i docenti referenti dell'orientamento, in accordo con i docenti curricolari, hanno individuato, per ciascun Istituto scolastico, una classe, ovvero un consiglio di classe, che fosse interessato a partecipare al progetto pilota su orientamento e sostenibilità: hanno aderito 11 Istituti e 11 classi, 4 secondarie di primo grado e 7 di secondo grado (Licei e Istituti tecnici e professionali). Va precisato che i ricercatori universitari non hanno avuto alcun contatto diretto con gli studenti che sono stati seguiti dai propri docenti curricolari; i ricercatori hanno svolto funzione di formazione per i docenti e di supervisione e supporto nell'avvio e nell'esecuzione delle attività relative sia alla costruzione del modulo interdisciplinare, sia alle azioni didattiche e al monitoraggio.

4. Quadro metodologico della ricerca e primi esiti

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali/quantitativo poiché ha previsto l'utilizzo sia di questionari strutturati, sia dell'applicazione di procedure di studio di caso (Yin, 2005). Per l'attivazione degli interventi di studi di caso si è costruita la cornice di riferimento teorico/metodologica alla quale ricondurre i singoli casi (Yin, 2005): per ciascuna classe, ovvero per ciascun caso di studio, sono stati utilizzati gli stessi strumenti quantitativi per il monitoraggio e gli stessi materiali didattici e procedure di azione basate, come si è detto, su presupposti pedagogici ampiamente manifestati e condivisi con i Dirigenti Scolastici, i docenti, gli studenti.

Questionari strutturati utilizzati per il monitoraggio:

- il questionario *Modulo Sostenibilità*, redatto sulla base di una indagine europea (EC, 2022a) è stato somministrato ai docenti che avevano partecipato agli incontri preliminari con lo scopo di raccogliere le loro opinioni sulle azioni che le scuole in cui insegnano fanno o dovrebbero fare per promuovere l'orientamento e la sostenibilità⁴;
- il questionario *Connessione con l'ambiente* ha lo scopo di rilevare l'affinità dei soggetti con il tema della sostenibilità ed è stato costruito previa traduzione e adattamento di strumenti elaborati in contesti internazionali standardizzati su una popolazione di giovani e adulti (Mayer e Frantz, 2004; Nisbet e Zelenski, 2013); i questionari, nella stessa versione, sono stati somministrati a studenti e docenti prima e dopo lo svolgimento delle attività.

Materiali utilizzati per l'attività didattica:

- protocollo di azione;
- format *modulo sostenibilità*;
- rubrica valutativa (EC, 2022b);
- griglia per l'osservazione diretta in classe.

4.1 Primi esiti dei questionari: statistiche descrittive

Al questionario *Modulo Sostenibilità*, costituito da 13 domande chiuse, hanno risposto 111 docenti, 38 per la scuola secondaria di I grado e 73 per quella di II. In risposta alle prime domande di carattere informativo⁵, il 42% ha dichiarato che avrebbe svolto le attività nell'ambito delle ore curricolari dedicate alla

4 Il questionario è stato redatto sulla base dell'indagine contenuta nel documento della EC (2022a) *Learning for the Green Transition and Sustainable Development*.

5 Alcune delle prime domande riguardano richieste di informazioni che sono state necessarie dal punto di vista organizzativo per l'identificazione degli Istituti e delle classi e dunque non hanno rilievo dal punto di vista scientifico.

educazione civica, il 28% durante la didattica disciplinare, il 26% nel corso delle 30 ore per l'orientamento. Il 65% ha affermato che nella propria scuola le attività di orientamento hanno carattere formativo, ovvero sono rivolte allo sviluppo di competenze trasversali e il 60% che nel proprio istituto sono trattate adeguatamente le tematiche relative alla sostenibilità.

Gli item dal 9 al 13 sono costituiti da domande a cui sono offerte alcune alternative di risposta affiancate da una scala *Likert* a quattro livelli (nei grafici, da sinistra: *per niente*; *poco*; *abbastanza*; *molto*); per una maggiore chiarezza, si riportano di seguito gli item con gli esiti delle risposte.

Prima di entrare nel merito delle analisi degli item, va rilevato che per tutte le domande e per tutte le opzioni previste, le risposte si posizionano sui livelli massimi della scala *Likert*; pertanto, si commenteranno in particolare le scelte *poco* e *per niente* come elementi di interesse critico.

Si precisa che le elaborazioni e i relativi grafici sono il risultato dei primi esiti delle rilevazioni che sono state effettuate a ridosso del termine dell'indagine e che successivamente saranno elaborate analisi più articolate e approfondite anche in riferimento ai contesti delle singole classi coinvolte.

9. Quali modalità didattiche ritiene maggiormente adeguate per sensibilizzare gli studenti alla sostenibilità?

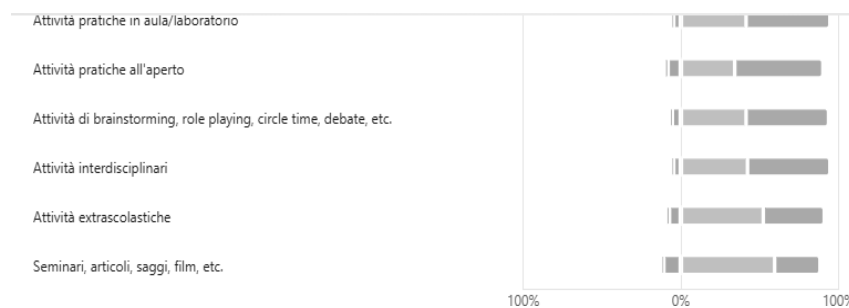


Fig. 1: Questionario "Modulo Sostenibilità" - dom. 9

Per sensibilizzare alla sostenibilità (dom. 9) la maggiore criticità espressa dai docenti riguarda l'utilizzo di attività teoriche quali seminari, articoli saggi (17,7%).

10. Quali tra le seguenti pratiche didattiche ritiene maggiormente adeguate per potenziare il processo di insegnamento-apprendimento in merito alla sostenibilità?

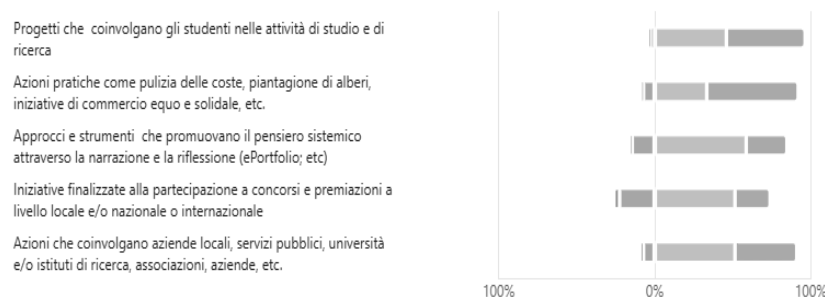


Fig. 2: Questionario "Modulo Sostenibilità" - dom. 10

Nella domanda 10, i dati che risultano maggiormente critici sono i seguenti: il 21,1% dei docenti ritiene che la partecipazione a concorsi o premiazioni non sia una pratica didattica molto utile a potenziare il processo didattico per la sostenibilità; il 15,3% ritiene non utile l'utilizzo di strumenti per l'attivazione di pratiche riflessive.

11. Quali tra le seguenti azioni didattiche collegiali ritiene più funzionali per integrare la sostenibilità nei curricula e nei programmi di studio?

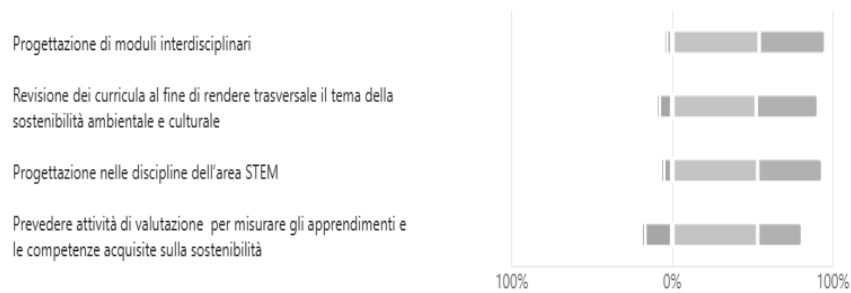


Fig. 3: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 12

In questo item, secondo il criterio adottato per la lettura dei dati, il 27,9% dei docenti pensa che la valutazione non sia un elemento utile per integrare la sostenibilità nei curricula scolastici.

12. Per lo svolgimento di attività di orientamento legate alla sostenibilità, cosa ritiene che i docenti dovrebbero poter ottenere?

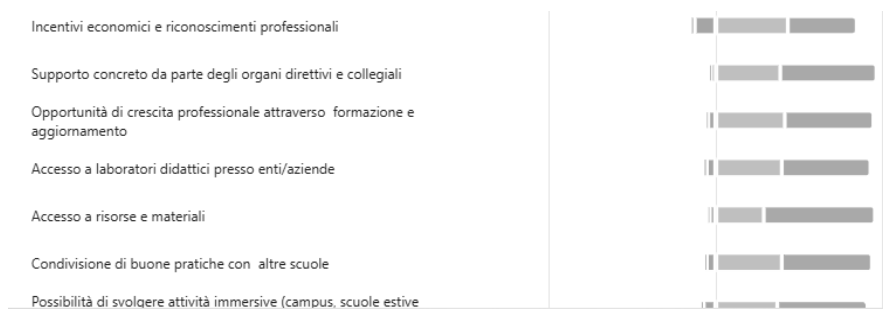


Fig. 4: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 12

Tra le risposte, il 15,4% dei docenti crede che incentivi economici e professionali non potrebbero essere un incentivo o una ricompensa per lo svolgimento di attività di orientamento sul tema della sostenibilità.

13. Per lo svolgimento di attività orientative legate alla sostenibilità, in quale modo ritiene che il MIM e l'UE potrebbero offrire un adeguato sostegno alla didattica?

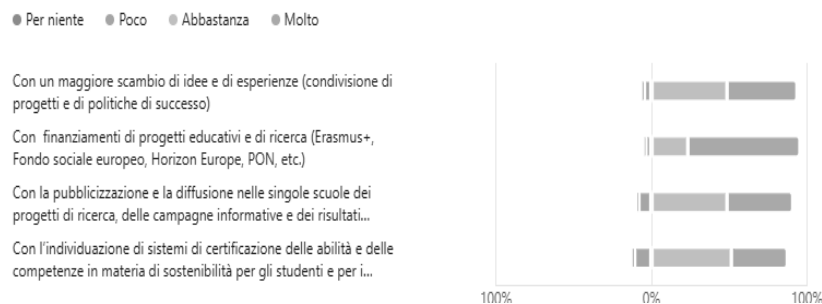


Fig. 5: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 13

Per l'item 13, il 12,6% dei docenti crede che eventuali sistemi di certificazione delle competenze acquisite in tema di sostenibilità, attribuiti a livello istituzionale, non sarebbero un adeguato sostegno alle attività didattiche svolte in questo ambito.

A fronte dei brevi commenti espressi per ciascuno degli item ponendo in evidenza le scelte più basse nella *Likert* (*per niente e poco*), di contro, si rileva che la scelta *molto* è stata espressa come segue. I docenti ritengono che: le modalità didattiche più adeguate per sensibilizzare gli studenti alla sostenibilità siano quelle che prevedono attività pratiche all'aperto siano (55.9%)⁶ e quelle pratiche in aula e/o in laboratorio (53.2%); affermano che le pratiche didattiche che possano maggiormente potenziare il processo di insegnamento-apprendimento in merito alla sostenibilità siano quelle effettuate sul campo, come la pulizia delle coste, la piantagione di alberi, etc (58.6%); rilevano che le azioni didattiche collegiali più funzionali per integrare la sostenibilità nei curricula e nei programmi di studio siano la progettazione di moduli interdisciplinari (41.4%); credono che per lo svolgimento di attività di orientamento legate alla sostenibilità i docenti dovrebbero poter ottenere accesso a risorse e materiali (66,6%); pensano che per lo svolgimento di attività orientative legate alla sostenibilità, il MIM e l'UE potrebbero offrire un adeguato sostegno alla didattica con finanziamenti di progetti educativi e di ricerca (72,1%).

I questionari *Connessione con l'ambiente* sono stati somministrati a docenti e studenti prima e dopo le attività; al questionario in entrata hanno risposto 62 docenti e 213 studenti, a quello in uscita 58 docenti e 200 studenti⁷. Per mostrare la struttura dello strumento si riporta di seguito l'esito della compilazione degli studenti; come è visibile, anche in questo caso le opzioni "abbastanza d'accordo" e "molto d'accordo" sono state le più scelte. Come si nota, le variazioni più evidenti hanno riguardato gli item 10, 23, 25. In particolare, sembra interessante focalizzare l'attenzione sull'item 23 nel quale si è verificato lo scarto maggiore: i ragazzi, a seguito delle attività svolte hanno maturato una maggiore coscienza e senso di appartenenza con il pianeta Terra.

ITEM	Entrata (abbastanza d'accordo - molto d'accordo) %	Uscita (abbastanza d'accordo - molto d'accordo)%	
1	Mi piace stare all'aria aperta, anche quando il tempo non è bello.	71,3 - 25.3	76.5 - 21
2	Alcune specie sono destinate a estinguersi a causa delle attività antropiche.	68,1 - 30.9	72 - 28
3	Gli esseri umani hanno il diritto di usare le risorse naturali come vogliono.	17,9 - 3.7	16.5 - 3
4	Penso sempre a come le mie azioni influiscono sull'ambiente.	78,9 - 23	79.5 - 23
5	Mi fa male vedere la mancanza di rispetto verso la natura e le persone.	91,1 - 58.1	92 - 52
6	Mi piace entrare in contatto con la natura con tutti i cinque sensi.	74,2 - 24.4	79.5 - 29
7	Sono consapevole dei problemi ambientali.	92,9 - 49.3	96 - 49
8	Sono consapevole del fatto che i problemi ambientali si ripercuotono sulle vite delle persone.	92,5 - 52.5	94 - 51.5
9	Sento la necessità di essere spesso a contatto con la natura.	55,9 - 17.1	59.5 - 15.5
10	Niente di ciò che faccio risolverà i problemi del pianeta.	24,8 - 5.5	19 - 3
11	Il mio amore per la natura non influenza il modo in cui vivo la mia vita.	43,7 - 9.2	40 - 12
12	Animali e piante dovrebbero avere meno diritti degli umani.	16,9 - 4.6	17 - 3
13	Anche in città percepisco la natura intorno a me.	39,4 - 6	41 - 10
14	Il mio rapporto con la natura è una parte importante di ciò che sono.	53,1 - 16.6	58.5 - 13
15	Le azioni di conservazione della biodiversità sono inutili perché la natura è abbastanza forte da riprendersi da qualsiasi impatto	13,5 - 0.5	14.5 - 0.3
16	Lo stato delle specie non umane è un indicatore del futuro per gli umani.	68,6 - 20.3	64 - 15.5
17	Anche gli animali possono provare sofferenza.	97,2 - 85.3	97.5 - 86
18	Mi sento connesso a tutti gli esseri viventi e alla Terra.	49,8 - 9.2	55.5 - 9
19	Penso al mondo naturale come a una comunità a cui appartengo	70,4 - 21.7	75.5 - 24
20	Riconosco e apprezzo l'intelligenza degli altri organismi viventi.	88,8 - 35.9	92.5 - 33.5
21	Mi sento disconnesso dalla natura.	21,5 - 2.3	19 - 5.5
22	Quando penso alla mia vita, mi immagino parte di un più ampio processo ciclico.	62 - 16.1	74.5 - 20.5
23	Sento di appartenere al pianeta Terra tanto quanto esso appartiene a me.	68,1 - 14.3	90.5 - 24.5
24	Sento che gli abitanti della Terra, umani e non umani, condividono una comune "forza vitale".	78,9 - 29.5	79 - 29.5
25	Quando penso al mio posto sulla Terra, mi considero posto al vertice di una gerarchia che esiste in natura.	49,3 - 11.1	40.5 - 7.5
26	Il mio benessere personale è indipendente dal benessere del mondo naturale	33,4 - 7.8	32.5 - 6

Fig. 6: Questionari "Connessione con l'ambiente" – studenti

- 6 Si rileva che la stessa opzione ha raccolto anche il 9,9% di opinioni contrarie, così come è stato illustrato nel commento all'item 9.
- 7 La non concordanza del numero dei docenti che hanno compilato i due questionari dipende dal fatto che non tutti coloro che hanno compilato il questionario "Modulo Sostenibilità" hanno poi partecipato alla ricerca per vari motivi: alcune scuole si sono ritirate in un secondo momento per un cambio della dirigenza; alcuni sono stati trasferiti ad altre scuole, etc.

Anche nell'esito della somministrazione dello stesso questionario ai docenti non ci sono state differenze significative tra l'entrata e l'uscita e le risposte si sono posizionate sui livelli massimi della *Likert*. Sebbene i ricercatori non siano stati presenti nelle classi e dunque non abbiano interferito con l'ambiente osservato⁸, questi risultati erano presumibilmente attesi poiché i docenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati quelli già sensibili ai temi della sostenibilità e che avevano coinvolto in relativi progetti le loro classi in precedenti occasioni⁹. La sfida sarà quella di estendere la sperimentazione realizzata in questo *progetto pilota* in futuri contesti di ricerca/formazione da effettuare su base non volontaria.

4.2 Studi di caso: sintesi delle evidenze

Come si è detto, ciascuna classe è stata identificata come uno studio di caso inserito nel protocollo di ricerca costruito sulla base di un quadro teorico/metodologico comune, sulla attuazione delle stesse fasi e procedure e sull'utilizzo degli stessi strumenti diagnostici (Yin, 2005). In sintesi, i docenti riferiscono che, dalle osservazioni effettuate tramite gli strumenti predisposti, in ogni classe tutti gli studenti hanno partecipato con entusiasmo e hanno gestito in prima persona le azioni previste dal modulo costruito sulla base del tema scelto da loro stessi. Dunque, in ciascuna delle classi, sulla base degli interessi tematici espressi dagli studenti ed insieme a loro, i docenti, utilizzando i materiali validati, hanno progettato i moduli didattici interdisciplinari sulla sostenibilità coinvolgendo contesti extrascolastici. Le attività hanno avuto come esito la realizzazione di prodotti culturali in formato digitale: ciascuna classe ha presentato il proprio lavoro nell'evento appositamente organizzato, ovvero nel seminario *Quale mondo costruiranno i nostri ragazzi? Quali ragazzi costruiranno il mondo? Didattica orientativa e sostenibilità. La voce delle scuole*¹⁰. All'evento hanno partecipato rappresentanti delle istituzioni accademiche e politiche territoriali e tutte le classi che hanno aderito alla ricerca¹¹. Erano presenti circa 300 ragazzi che, con i loro docenti, con il gruppo di ricerca, alcuni genitori, i rappresentanti delle istituzioni hanno dato vita ad una giornata di grande forza coesiva, frutto di un lavoro e di un impegno condiviso.

5. Nota di chiusura

La descrizione della esperienza di ricerca e degli esiti quali/quantitativi relativi a ciascuna delle classi che ha partecipato verrà affidata ad un volume di prossima pubblicazione e vedrà come autori anche i docenti delle classi che hanno partecipato alla ricerca. Il *progetto pilota* ha avuto lo scopo di testare la fattibilità di azioni didattiche che corrispondano alla nostra idea di orientamento come coinvolgimento attivo e produttivo dei giovani alla costruzione del proprio progetto di vita inserito nella comunità sociale e nel contesto-mondo. Nella consapevolezza dei limiti e delle criticità che sono state evidenziate nel testo, ci auguriamo di poter proseguire nella divulgazione del nostro progetto in futuri e più estesi contesti di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 (2015). Obiettivo 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti (LLL) (ultima consultazione: 20/03/2026).
 Benasayag M., Schmit G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

8 Effetto *Hawthorne*.

9 Sul campionamento di comodo e la partecipazione su base volontaria delle scuole e dei docenti si è detto nel paragrafo 2.

10 Il seminario si è tenuto il 20 febbraio 2026, presso l'Aula Magna del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

11 Si precisa che per questa specifica attività sono state introdotte tutte le misure di tutela dei dati previste dai regolamenti sulla privacy in vigore e che è stato richiesto il parere della Commissione Etica di Ateneo che si è pronunciata positivamente.

- Cirielli G., Consalvi M. (2026). *NEET: sfida sociale per i giovani e il lavoro in Italia*. CNEL: Roma.
- Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*. Torino: Einaudi.
- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Crisanti D. (2016). La scuola tra comunità e educazione. *Scuola e formazione*, 19(1): 33-36.
- European Commission (2022a). *Learning for the green transition and sustainable development*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2022b). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Istat. (2026). *Il mercato del lavoro*. Roma: Istat.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- La Rocca C., Margottini M., Nirchi S., (2025). Orientare le giovani generazioni alla cura, alla partecipazione, alla responsabilità tra didattica interdisciplinare e sostenibilità. *Ricerche pedagogiche*, 59(236): 65-89.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM.
- OECD. (2024). *Prospettive dell'occupazione*. Parigi: OECD Publishing.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
- Papa Francesco (2019). Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo. https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Pombeni M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Mayer S., Frantz C. (2004). The connectedness to nature scale: a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4): 503-515.
- Nisbet E., Zelenski J. (2013). The NR-6: A new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in Psychology: Personality Science and Social Psychology*, 4: 1-11.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola-SEL.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Conferenza Unificata (2012). *Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Soresi S., Nota L. (2020.) *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Spinoza B. (2006). *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 209: 345-364.
- Valéry P. (1931). *Regards sur le monde actuel*. Parigi: Librairie Stock.
- Vygotskij L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando.