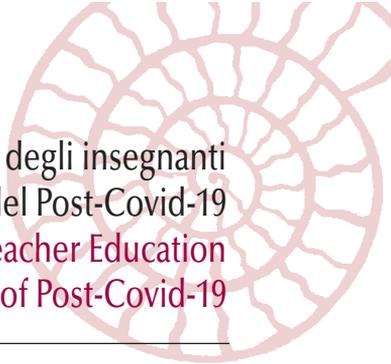


Sostenibilità e formazione docente
Sustainability and teacher training





La 'sostenibilità' nei nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Post-Covid-19

Sustainability' in the new Teacher Education and School Organizational Models at the Time of Post-Covid-19

Paolina Mulè

Università degli Studi di Catania - pamule@unict.it

ABSTRACT

Since the last century there has been much reflection on the construct of sustainability both from an environmental, social and cultural point of view, and political scientists, ecologists, economists, journalists but also pedagogists have discussed it. During 2020, the European Commission considered sustainable development as a vital core of the 2030 Agenda, so much so that it elaborated 17 Sustainable Development Goals SDGs and the 169 sub-objectives associated with them to be achieved in the decade 2020- 2030. This essay deals with the issue of sustainability in relation to the new training models of teachers and school organization at the time of Covid-19, starting from the IV objective of the 2030 Agenda: To guarantee inclusive and equitable quality education and to promote opportunities for continuous learning for everyone. It follows that sustainable development appears to be a solid and useful conceptual framework from which to build a fair and sustainable well-being in the classroom and, consequently, in society, for the benefit of future generations.

Già a partire dal secolo scorso si è tanto riflettuto sul costrutto sostenibilità sia da un punto di vista ambientale, che sociale e culturale e ne hanno discusso politologi, ecologisti, economisti, giornalisti ma anche pedagogisti. Nel corso del 2020, la Commissione Europea ha considerato lo sviluppo sostenibile come nucleo vitale dell'Agenda 2030, tanto da elaborare 17 obiettivi di sviluppo sostenibile OSS (*Sustainable Development Goals SDGs*) e 169 sotto-obiettivi ad essi associati da raggiungere nel decennio 2020-2030. Questo saggio affronta il tema della sostenibilità in relazione ai nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Covid-19, partendo dal IV obiettivo dell'Agenda 2030: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*. Ne consegue che lo sviluppo sostenibile appare un quadro concettuale solido e utile, da cui partire per costruire un benessere equo e sostenibile in classe e, di riflesso, nella società, a favore delle generazioni future.

KEYWORDS

Teachers, Education, Didactics, School, Sustainability.
Docenti, Formazione, Didattica, Scuola, Sostenibilità.

«Non possiamo procedere da soli,
non possiamo voltare le spalle.
Io oggi ho un sogno»
(Martin Luther King, Washington, 28 agosto 1963)

Premessa

Questo lavoro mira ad approfondire il tema proposto alla Summer 2020 dalla Siref su *Le declinazioni della sostenibilità come proposta della pedagogia: la ricerca educativa e formativa nelle complessità Post-Covid 19*, riflettendo, senza pretesa di esaustività, sui modelli di formazione ed organizzativi della scuola al tempo del post-Covid-19. Come Coordinatrice del gruppo Siped sulla *Formazione degli insegnanti e Dirigenti scolastici*, in questi ultimi anni ho affrontato con molti colleghi italiani e stranieri il tema della formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, pervenendo alla conclusione che oggi più che mai occorre reclutare i docenti della scuola secondaria di I e II grado in maniera diversa ma anche il dirigente scolastico, che non può solo svolgere una funzione manageriale ma deve essere un leader educativo per il suo corpo docente. Diversamente, per i dirigenti scolastici non si spiegherebbe perché questa figura deve essere anche un docente e non un dirigente della pubblica amministrazione, quando si espleta il concorso per diventare dirigente scolastico.

In questo lavoro, si intende focalizzare l'attenzione, quindi, sulla formazione degli insegnanti, partendo dal concetto di sostenibilità e di sviluppo sostenibile che appare come un quadro concettuale solido e utile per costruire un benessere equo e sostenibile in classe e nella scuola. Sicché, si legge in molte ricerche che «la sostenibilità non è un sogno impossibile. È un imperativo globale, un traguardo scientifico e politico che l'umanità ha davanti a sé. La grande sfida della sostenibilità consiste nell'attivare una relazione equilibrata e virtuosa tra fonti energetiche, sicurezza alimentare, crescita demografica, agricoltura rispettosa degli ecosistemi, rapporti tra paesi ricchi e poveri, uso di pesticidi e fertilizzanti, disuguaglianze economiche e sociali, lavoro e ricchezza, credito e commercio internazionale, produzione industriale. Con la proficua interazione tra i soggetti che operano sul campo e professionisti e scienziati, le politiche sostenibili impongono un cambio di mentalità, affinché uomini e donne diventino consapevoli agenti del cambiamento e soggetti capaci di coniugare saperi e pratiche virtuose per ridurre povertà e disuguaglianze». Ciò impone indubbiamente un nuovo modo di concepire le politiche scolastiche, di reclutamento dei docenti di scuola secondaria di I e II grado, di riorganizzare le istituzioni scolastiche in linea con una sostenibilità che oggi più che mai fa i conti con un'adeguata innovazione dei curricula e dello sviluppo tecnologico e digitale, di riconsiderare una *governance* che sappia gestire la complessità del sistema scolastico in maniera efficace; un corpo docente che deve tendere ad una formazione che dura tutta l'arco della vita. Sostenibilità e sviluppo sostenibile chiamano in causa, perciò, un'attenzione maggiore non solo al *progresso economico e sociale*, ma anche umano e formativo delle future generazioni che solo con un nuovo modello di docente e di dirigente scolastico possiamo sperare di raggiungere.

1. Un nuovo modello di docente per la sostenibilità di una società più giusta ed equa

Per cogliere la sfida della sostenibilità come quadro concettuale solido e utile, occorre partire dalla formazione ed educazione del futuro uomo e cittadino europeo, che solo attraverso la scuola con la corresponsabilità della famiglia e delle istituzioni tutte, possiamo promuovere e concretizzare. Già nel IV obiettivo dell'Agenda 2030: *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti* si focalizza l'attenzione sulla formazione delle giovani generazioni che sia equa, rivolta a tutti e a ciascuno e che duri tutta la vita. Indubbiamente, in questo XXI secolo, il dibattito scientifico inerente la formazione e la professionalità degli insegnanti in Italia appare ricco di molteplici riflessioni e di pratiche di intervento sempre più complessi nella scuola dell'autonomia (Mulè, De Luca, Notti, a cura di, 2019; Baldacci, (2020); Margiotta, a cura di, 2018). Ciò ha determinato parimenti una riflessione inerente il costrutto di formazione, concetto chiave della pedagogia, che chiama in causa il rapporto di influenza reciproca tra la scuola ed il contesto storico, sociale e culturale nel quale essa è situata (Mulè, 2005). Quello della formazione è, infatti, un problema che richiama l'idea di complessità e che carica di sempre maggiore responsabilità il ruolo dei docenti, chiamati a far fronte alle tante difficoltà presenti nel panorama scolastico attuale, quali la pluralità dal punto di vista etnico ed individuale all'interno delle classi, l'aumento sia dei rischi di dispersione scolastica ed abbandono da parte degli alunne/i e studentesse/studenti, sia dell'influenza negativa dei media e new media nei processi di apprendimento e cognitivi, sia della mancata integrazione/inclusione degli studenti con disabilità certificata.

Oggi più che mai, a livello internazionale, si assiste, da un lato, alla presa di coscienza delle trasformazioni che stanno investendo l'Europa a proposito della formazione docenti come fattore strategico per elevare *la qualità dei sistemi di istruzione e formazione* (penso agli obiettivi delle Strategie di Lisbona, dell'UE 2020, all'Agenda 2030), con l'intento di approfondire come, in un tale contesto, si delinei una revisione della formazione degli stessi docenti in relazione all'insegnamento-apprendimento per promuovere l'educazione dei futuri cittadini e, tale revisione riguarda, inoltre, anche i curricoli scolastici, per i quali i docenti sono chiamati a lavorare. D'altro lato, ciò si pone, in linea con quanto già analizzato nel corso delle molteplici ricerche pedagogiche e didattiche italiane, e non solo, sul docente ed il suo ruolo culturale, istituzionale e professionale nella società attuale, tenendo conto di una pedagogia critica aperta alle diverse intersezioni disciplinari e al filone deweyano dell'educazione progressiva (Mulè, 2008).

Si tratta perciò di una formazione, oggetto principale che orienta la disciplina pedagogica e didattica verso un'attività riflessiva destinata così a misurarsi con la realtà della prassi educativa, con la contingenza storico e sociale, ma anche comunicativa ed intersoggettiva e che diventa, per un verso, il nodo da sciogliere per interpretare i processi di crescita, apprendimento, sviluppo, socializzazione, cura di sé, degli altri e delle cose del mondo; per l'altro, il fulcro principale attorno al quale si analizzano le molte logiche interpretative, le tante ottiche disciplinari e le molteplici procedure metodologiche che l'hanno attraversata (Granese, 1990; De Giacinto, 1977; Cambi et alii, 2001; Spadafora, 2010; Fadda, 2002).

Entrando nel merito del tema della formazione docenti, in linea con lo sviluppo sostenibile come quadro concettuale solido e utile, l'interrogativo che ci si pone riguarda *Quale formazione docente occorre pensare nell'ottica della promozione della sostenibilità umana?*

Prendendo in prestito la definizione internazionale condivisa di sviluppo so-

stenibile presente nel Rapporto Brundtland del 1987 (*Rapporto della World Commission on Environment and Development*) «ossia che esso deve assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni e quattro sono i pilastri su cui costruire tale processo: quello economico, quello sociale, quello ambientale e quello istituzionale», a mio avviso, è necessario che questi pilastri debbano poggiare anche e soprattutto su *una piattaforma valoriale e relazionale ben solida*, che solo attraverso la scuola, gli insegnanti, le famiglie, la società possiamo sviluppare nelle future generazioni, affinché queste ultime possano soddisfare i propri bisogni con comportamenti, azioni che non vadano a compromettere la crescita umana e sociale degli altri.

Ecco che appare urgente riconsiderare il concetto di *formazione*, in quanto la scuola e la società dovrebbero tendere alla formazione della persona, del cittadino, del pensiero, della professionalità in ragione del fatto che i processi formativi devono tenere conto sia della struttura organica della personalità dell'individuo, sia dell'ambiente in cui egli opera ed instaura relazioni.

Non parlerò del ruolo della famiglia per brevità di tempo ma proverò a concentrare l'attenzione sul ruolo del docente, a cui spetta il compito di concorrere allo sviluppo della formazione dell'uomo e del cittadino. Per far fronte a questo compito il docente, deve riconoscersi come *un essere del limite*, prendendo in prestito un'espressione di Marc Augé. Così come *l'etnologo è un essere del limite*: al limite di sé e degli altri, (deve prendere le distanze dalla cultura esaminata, non è lo stesso di quando vive il suo quotidiano, quello stesso che tornerà a essere una volta rientrato nel suo paese a contatto con amici e familiari) (Augé, 2018, p.11) anche il docente nella relazione interpersonale con i suoi studenti deve porsi *in una posizione limite*, ossia deve essere empatico ma anche un osservatore distaccato per poter trarre fuori le potenzialità in modo da condurli verso lo sviluppo integrale della loro persona. Ed è, quindi, attraverso questo suo decentramento personale che il docente può osservare con uno sguardo empatico e partecipante le varie relazioni e situazioni specifiche che si presentano a scuola, per coglierne in profondità il loro funzionamento e connessioni. La relazione può essere pensata soltanto partendo dal momento in cui essa è processualizzata e intesa in maniera profonda nella sua dinamicità.

Per tale ragione, oggi è necessario riflettere sui fondamenti epistemologici della formazione, fermando l'attenzione sulla relazione educativa e didattica tra docente e discente, sui soggetti implicati perciò nella relazione intersoggettiva, cogliendone le dimensioni storiche, sociali e culturali in cui i processi formativi e, perciò, l'educativo si affermano, facendo emergere un orizzonte storico-linguistico che fa pre-giudizio e pre-cognizione e, dunque, ad un tempo forma, conforma, de-forma. In questa prospettiva, già Dewey precisava che è attraverso una scienza dell'educazione che si costruisce ed applica una scienza connotata "da una relazionalità" di valori interiorizzati e condivisi, determinando così autenticamente un "bene comune", categoria fondamentale per costruire la democrazia, come si evince nell'opera *The Sources of a Science of Education* del 1929, nella quale si delinea, altresì, che i processi educativi guidano e regolano la stessa scienza quando essa si applica ai problemi umani.

Ma ora la questione di fondo è: il docente viene formato adeguatamente dalle Università per raggiungere tale competenza? Utilizza strategie metodologico-didattiche adeguate per costruire una piattaforma relazionale, valoriale e conoscitiva nelle future generazioni?

Per poter rispondere a questi interrogativi sicuramente occorre partire dalla

prospettiva d'insieme della professione del docente che già in Europa si è sviluppata. La Comunità interazionale già da tempo riflette sul tema *dell'educazione allo sviluppo sostenibile, concepita come* requisito fondamentale per rendere i cittadini maggiormente consapevoli della complessità e della fragilità del contesto sociale e ambientale, in cui viviamo e dell'assoluta necessità di tutelarlo (Unesco, *DESS, Decennio dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile 2005-2014*). «La "cultura della sostenibilità" è una cultura basata su una prospettiva di sviluppo durevole di cui possano beneficiare tutte le popolazioni del pianeta, presenti e future, e in cui le tutele di natura sociale, quali la lotta alla povertà, i diritti umani, la salute vanno a integrarsi con le esigenze di conservazione delle risorse naturali e degli ecosistemi trovando sostegno reciproco». Ma per realizzare ciò è palese che lo sviluppo sostenibile non deve essere considerato un'ideologia, ma una declinazione del processo formativo e relazionale che si avvale di concetti, di metodologie, di processi che si esplicano attraverso atteggiamenti, comportamenti, modi di essere e di pensare. Ecco che appare urgente riconsiderare il concetto di formazione, in quanto la scuola e la società dovrebbero tendere alla formazione della persona, del cittadino, del pensiero, della professionalità in ragione del fatto che i processi formativi devono tenere conto sia della struttura organica della personalità dell'individuo, sia dell'ambiente in cui egli opera ed instaura relazioni. (Magnoler, 2012, p. 10). In questa prospettiva l'educazione, intesa in senso più ampio del termine, come istruzione, formazione, informazione e sensibilizzazione, formazione professionale, educazione dei media e dei new media, riveste un ruolo centrale.

Ne consegue che il docente è un soggetto essenziale dello sviluppo del processo formativo di un soggetto educandus, un medium scuola-territorio. In questa prospettiva, il docente, *ponendosi come essere del limite*, vivifica le relazioni, sostanzia i contenuti disciplinari, contribuisce a strutturare una visione sistemica della realtà che non si limita a considerare il singolo evento, ma tende a scoprirne le strutture sottostanti per favorire l'epistemologica alleanza tra l'uomo, la natura e la cultura, operando all'interno di una scuola sempre più giusta e equa (Perrenoud, 2018), che deve guardare all'inclusione formativa e sociale.

Ecco che occorre ripensare la formazione iniziale e in servizio, rilanciando il ruolo culturale e professionale del docente esperto conoscitore della propria disciplina, delle scienze dell'educazione, secondo una prospettiva pedagogica, sociologica, didattica, giuridica, ma anche esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus*, conoscitore dei percorsi da offrire agli alunni per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze (Mulè a cura di, 2016), in direzione di un sentiero di sviluppo sostenibile. «Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2000) senza che "nessuno venga lasciato indietro". Questa ultima espressione rappresenta il principio centrale dell'Agenda 2030, al fine di contrastare la povertà educativa che ormai è diventata una vera e propria urgenza da realizzare.

Pertanto, è chiaro che è insostenibile l'attuale modello di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria di I e II grado. Si pensi alle trasformazioni che la scuola e l'università ha subito dalla legge 341/90 "Riforma degli ordinamenti didattici universitari" alla Formazione universitaria con la 240/2010 a quella che istituiva le SSIS dal 2001 al 2007, al TFA-PAS dal 2007 al 2013, alla creazione di altri precari dal 2013 al 2017, alla Legge delega 107/2015 e DL 59/2017 che ha pensato al FIT, che è stato abrogato con la legge n. 145 del 30/12/2018, ossia il Corso di spe-

cializzazione che a seguito del Decreto Legislativo 16 gennaio 2017, n. 377, decreto attuativo della legge 107/2015, aveva previsto l'articolazione del Corso che precisava gli insegnamenti con il decreto 616/2017, per poi indicare le discipline in CFU si parlava di 44 CFU, di cui almeno 22 cfu relativi all'area pedagogica- 16 CFU (laboratorio) di cui 10 di Tirocinio diretto e indiretto- valutazione finale. Oggi con il percorso dei 24 CFU e con il Concorso non si può specializzare il futuro docente, perché manca il collegamento tra i saperi teorici e pratici che si prova a realizzare con le varie forme di Tirocinio diretto e indiretto. È attraverso «l'esperienza diretta nel contesto classe che il futuro docente comincia a sperimentare come i saperi si integrano con i saperi pratici e che cosa originano» (Magnoler, p. 10-11). I futuri docenti toccano con mano la complessità del sapere pedagogico che deve creare un nesso con la didattica, analizzando il rapporto tra didattica e contenuti, tra didattica e disabilità e didattica e *governance*, cercando di dimostrare che la ricerca educativa ha un valore culturale.

Sulla stessa scia si colloca la formazione in servizio degli insegnanti di scuola secondaria che, pur essendo stata considerata come formazione obbligatoria con la L. 107 del 2015, non si riscontrano trasformazioni notevoli sia da un punto di vista metodologico- didattico che relazionale tra docenti e discenti. Forse perché in Italia mancano Centri di Formazione in servizio nei quali solo docenti universitari specializzati nella didattica disciplinare, nella didattica generale e didattica speciale ma anche docenti esperti della scuola, attivano percorsi significativi in cui il connubio teoria e la pratica si implementa in maniera scientifica con azioni di monitoraggio di prodotto e di processo. Occorre avviare perciò con politiche scolastiche e formative adeguate una vera e propria riforma volta a promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile.

Pertanto, è in tale prospettiva che la formazione iniziale e in servizio del docente vanno riconsiderate come momenti sicuramente distinti perché hanno dispositivi differenti ma sono complementari, in quanto l'una non può essere separata ed esclusiva rispetto all'altra, in linea con la competenza della *lifelong learning*. Oggi, è imprescindibile questo connubio formazione iniziale e in servizio, perché i docenti reclutati in questo momento senza tenere conto dei fabbisogni formativi e reali, riconoscono questa esigenza di acquisire nuove conoscenze, competenze tecnico-professionali, metodologico-didattiche e digitali per poter affrontare le emergenze educative che si presentano a scuola. Ciò è stato amplificando ulteriormente con la pandemia da Covid19 che ha investito, già da un anno, in maniera repentina i docenti e la scuola che si sono trovati a gestirla applicando i vari DCPM senza alcun punto di riferimento. Il docente si è dovuto ridisegnare, riorganizzare da un punto di vista relazionale, didattico, professionale, culturale perché si è trovato da solo o al massimo con il Team Teaching della classe ad approcciarsi ai problemi didattici, curricolari, ripartendo da azioni, comportamenti e luoghi in cui si è svolto il processo di apprendimento e insegnamento, in maniera diversa ed insolita. Ne è conseguito, come si precisa nel progetto di Fondazione Agnelli, *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva* (2020), che il corpo docente non era pronto e competente ad affrontare un cambiamento dovuto all'emergenza Covid-19, tanto che si è messa in discussione la professionalità del docente e, quindi, ancora una volta la formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. Per quanto riguarda la prima, quella iniziale emerge che «La professionalizzazione si presenta con una forte dimensione etica e come servizio verso un individuo che è anch'esso potenzialità da curare e da mettere in una situazione di sviluppo» (Magnoler, p. 10). Mentre per la seconda, formazione in servizio, è evidente che «la professionalità docente si pone all'in-

terno di questo processo in ottica di sostenibilità, in quanto da un lato l'insegnante è soggetto che va valorizzato e potenziato nella sua crescita professionale [da parte del dirigente scolastico], dall'altro, è la sua stessa azione volta a valorizzare e potenziare la crescita personale e professionale degli studenti» (Magnoler p. 10). Ne consegue che si ripropone quindi soprattutto per la scuola secondaria di I e II grado, l'annosa questione entro cui si dibattono tutte le riforme dei sistemi di formazione degli insegnanti, ossia attivare percorsi formativi di qualità che ancora però non si realizzano; mettersi d'accordo sul profilo culturale e professionale del docente. Occorre sapere, fin dal percorso di formazione iniziale dei futuri insegnanti, che il patrimonio di know-how si evolve in quanto esso si sviluppa e si ripositiona continuamente all'interno dei contesti organizzativi. All'università prevale ancora un'ottica di blindatura individuale della conoscenza e non la patrimonializzazione istituzionale (avrebbe detto Margiotta) mentre a scuola prevale la tendenza a considerare il patrimonio delle competenze individuali come capitale individuale e non come capitale sociale. Il profilo che emerge dalle ricerche e dibattiti attuali si può rappresentare in un docente che sappia crescere le sue competenze professionali operando all'interno di una comunità di pratiche riflessive (Schön) ma anche di una comunità sociale, in quanto il docente deve sempre di più acquisire le cosiddette *soft skills* che gli consentiranno di relazionarsi con gli studenti, con i colleghi, con tutti gli operatori della scuola, del territorio e con le famiglie.

Riflettere sulla problematicità della professionalità docente significa, infatti, concepire il docente collocato in una posizione intermedia tra il piano della collaborazione e quello sociale, alla luce del fatto che la ragion d'essere centrale del docente è conoscere il mondo interiore della generazione dei giovani, cercando di educarli attraverso la proposizione di contenuti disciplinari, di valori e possibilità reali di costruire un progetto di vita che dia senso e significato alla loro esistenza. In questo scenario l'educazione sostenibile si configura quale ordine portante di nuovi modelli culturali, di nuovi stili di vita e di pensiero, di linguaggi generativi di conoscenze, che trovano contesti reali di esercizio ed applicazione, che si traducono in azioni geneticamente determinate perché interiorizzate e rispondenti a bisogni primari, quale può essere quello di realizzare il bene comune.

La prospettiva antropologica di riferimento è quella dell'educazione progressiva deweyana, in cui la teoria non esiste senza la pratica; in cui la forma di indagine è la ricerca-azione o l'investigazione nell'azione; in cui il docente nei processi formativi diventa il centro di annodamento fondamentale tra i metodi/modelli di ricerca-azione e le consuetudini delle proprie pratiche educative.

Ne consegue, che la prospettiva di fondo non solo quello del docente riflessivo che sappia apprendere dal confronto continuo e sistematico con i colleghi ma si tratta di pensare anche ad un docente *ricercatore* che sia in grado di facilitare e promuovere la ricerca educativa grazie alle competenze organizzative, in modo da saper progettare il curriculum e le sue attività educative lavorando in team.

Occorre perciò ridefinire il profilo culturale e professionale, a seguito delle trasformazioni sociali attuali repentini (ora anche alla luce di uno scenario post Covid-19), per le quali il docente ha la necessità di adattarsi continuamente alle molteplici situazioni che via via si presentano, superando una visione individualista che ancora in molti casi è presente a scuola verso una cooperativa e comunitaria per promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile.

2. La scuola e il dirigente scolastico al tempo del post Covid-19

Promuovere il paradigma dello sviluppo sostenibile e della resilienza trasformativa del capitale umano e sociale significa investire, quindi, su uno sviluppo educativo e formativo sostenibile, attraverso un modello di scuola diverso. Ciò impone indubbiamente un nuovo modo di concepire la *governance* del dirigente scolastico che sappia gestire, da un lato, la complessità della scuola in maniera efficace, l'innovazione e lo sviluppo tecnologico e digitale, dall'altro lato, un corpo docente che deve tendere ad una formazione che dura tutta l'arco della vita e ad un cambiamento culturale. Indubbiamente, i cambiamenti tecnologici, organizzativi e culturali richiedono un consistente impegno di formazione permanente e un denso rafforzamento delle politiche attive del lavoro che devono essere promossi dal dirigente scolastico, in direzione di uno sviluppo sostenibile nell'interesse delle generazioni future. Per costruire una scuola più sostenibile è opportuno avere docenti ricercatori e agenti capacitanti (Margiotta, a cura di, 2018; Gulisano, 2019), che sappiano pianificare un curriculum scolastico declinato sulla sostenibilità prevedendo una serie di finalità metodologiche: a) la centralità dell'alunno e delle sue dinamiche relazionali, sociali e di apprendimento; b) la promozione di una relazione sistemica tra scuola e territorio, cogliendone la complessità; c) la promozione di saperi e metodologie globali per una conoscenza che supera la frammentarietà delle diverse discipline, quindi in grado di cogliere e far cogliere la relazione fra il tutto e le parti e tra le parti e il tutto; d) l'interazione puntuale fra la conoscenza e l'azione, tra il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper stare insieme per promuovere cambiamenti nei comportamenti, negli atteggiamenti sia individuali che collettivi attraverso mezzi e strumenti mediati.

Ne consegue che il dirigente scolastico ha il compito di organizzare occasioni di sviluppo delle competenze professionali del proprio corpo docente che deve essere coeso e pronto a riflettere sulle buone pratiche messe in campo nelle situazioni complesse e problematiche ma anche in grado di stringere rapporti di collaborazione con l'università per attivare nuove forme di ricerca – azione e ricerca-formazione per migliorare le proprie competenze tecnico-professionali, che purtroppo ancora oggi sono competenze legate all'ambito disciplinare piuttosto che a quello metodologico- didattico e a quello della ricerca. In questo senso, «Ipotizzare che il docente viva la ricerca come condizione necessaria all'insegnamento non è idea nuova. In questa sede viene rivisitata per mettere in evidenza soprattutto la natura collaborativa e la sostenibilità di un 'fare ricerca' mentre si insegna in aula. In che modo la ricerca sia una condizione prevista dalla co-formazione e auto-formazione, è anche questo oggetto di studio e ha trovato, nella letteratura corrente, varie curvature ed interpretazioni» (Magnoler, 2012, p. 13).

Indubbiamente, oggi la scuola sta vivendo un momento difficile a causa del Covid-19, che ha messo in discussione la *governance* della scuola stessa in relazione alle istituzioni locali. Dopo la pandemia lo scenario scolastico appare, perciò, ricco di cambiamenti notevoli da diversi punti di vista: pedagogici, didattici, curriculari, organizzativi e gestionali. Tutti gli operatori scolastici coinvolti hanno potuto constatare da questa situazione tragica l'urgenza di ripensare il modello di scuola in cui operano, la relazione con le famiglie, con i colleghi, nonché la propria azione didattica, mettendosi in gioco e mettendo in discussione i paradigmi pedagogici, didattico-curriculari, organizzativi e gestionali.

In questo scenario, il corpo docente ma anche il Dirigente scolastico assumono un ruolo centrale come promotori delle trasformazioni dei paradigmi già

indicati, perché i docenti hanno la responsabilità di tutelare la salute pubblica degli studenti e il dirigente scolastico di tutti gli operatori scolastici, facendo leva su tutti quei dispositivi di sicurezza necessari per ovviare a qualsiasi tipo di rischio. In ragione di ciò, sicuramente il Dirigente come manager e come leader educativo si è trovato a gestire non solo la sicurezza del personale, degli ambienti scolastici ma ha dovuto orientare il corpo docente sulle nuove modalità didattiche digitali integrate, che già stava prospettando nella propria scuola, seguendo le indicazioni del *Piano Nazionale Digitale per la Scuola Digitale* del 2015 e che con la pandemia sicuramente ha avuto modo di far applicare immediatamente. L'applicazione del cambiamento repentino dell'utilizzo delle tecnologie informatiche nella didattica ma anche nella *governance* della scuola stessa è in atto, generando nei dirigenti scolastici ma anche nei docenti tanti dilemmi da risolvere.

Il vero problema della scuola dell'autonomia è ripensare il ruolo culturale e professionale del dirigente scolastico e del docente e mettere in relazione queste due figure professionali centrali nella scuola dell'autonomia attraverso un autentico patto formativo che faccia riacquistare al dirigente scolastico una specifica leadership educativa e all'insegnante una formazione basata su un chiaro equilibrio tra la didattica, la cultura e la *governance*. La scuola dell'autonomia deve, quindi, ristabilire il corretto equilibrio tra la *governance*, la didattica e il progetto culturale per costruire una scuola inclusiva che possa essere al tempo stesso espressione di una scuola democratica, equa, giusta ed efficace (Ph. Perrenoud 2018), che offra ad ogni studente la possibilità di sviluppare le sue potenzialità inesprese e, nel contempo, una scuola che riesca a valutare e ad orientare i talenti di ogni studente e il merito, inteso come espressione di una responsabile confronto non esageratamente competitivo tra le diversità che si sviluppano nella eterogeneità della classe. Occorre perciò creare una scuola del talento e del merito, che si rivolge a tutti e a ciascuno in direzione di un paradigma dello sviluppo sostenibile. Si tratta di una scuola come organizzazione per il talento che impone un cambiamento della cultura e della mentalità di tutte le persone che operano in essa. Si rimarca l'attenzione riguardo al merito che è il valore del talento, che può realizzarsi solo se la scuola diventa una comunità professionale che sappia costruire curricula accessibili a tutti per un benessere equo e sostenibile. Ne consegue che il dirigente scolastico deve essere un promotore delle trasformazioni dei paradigmi pedagogici, didattico-curricolari, organizzativi e gestionali, perché ha la responsabilità di tutelare la salute pubblica degli studenti e di tutti gli operatori scolastici, facendo leva su tutti quei dispositivi di sicurezza necessari per ovviare a qualsiasi tipo di rischio. Ecco che come leader educativo deve fornire linee di indirizzo ai docenti relativamente alla riorganizzazione dei curricula in ottica inclusiva che dovranno implementarsi attraverso forme miste di modalità didattica soprattutto nella scuola secondaria di I e II grado, in cui sono richieste, oggi più che mai, flessibilità, creatività e innovazione.

3. Conclusione

Da questo breve saggio, nell'ambito del paradigma dello sviluppo sostenibile, emerge un cambiamento radicale sia della figura dell'insegnante di scuola secondaria di I e II grado che del dirigente scolastico, protagonisti essenziali del cambiamento per una istituzione di istruzione e di formazione che si trova a fare i conti, a livello europeo e non solo, con istituzioni che focalizzano l'attenzione sull'incremento della qualità dei percorsi formativi e della formazione degli inse-

gnanti promotori dell'educazione inclusiva, attraverso un'attenta attenzione non solo ai contenuti ma alle modalità didattiche attive e collaborative. Ne consegue, l'urgenza di reclutare insegnanti secondo modalità diverse un corpo insegnante che sia in grado di costruire nella scuola quel benessere equo e sostenibile, tanto analizzato e promosso nell'Agenda 2030 nell'interesse delle generazioni future. Ciò impone un cambiamento culturale e della mentalità delle persone che operano quotidianamente nella scuola. L'insegnante che si profila non è solo l'insegnante ricercatore, riflessivo ma anche un insegnante che deve considerarsi un essere *del limite*: al limite del sé e degli altri. Si tratta di un insegnante che nella relazione interpersonale con i suoi studenti e i suoi colleghi deve porsi in una *posizione limite*, ossia deve essere empatico e un osservatore distaccato per poter trarre fuori le potenzialità in modo da condurli verso lo sviluppo integrale della loro persona. Sicché, occorre, pertanto, avviare un'attenta riflessione sul dibattito scientifico pedagogico e didattico, nel quale si situano le epistemologie e le pratiche della professionalità docente, che sicuramente affondano le proprie radici culturali già nei primi anni del XX secolo. Per realizzare ciò, è necessario che la scuola abbia un dirigente scolastico manager ma soprattutto leader educativo che sia in grado di costruire occasioni di incontro tra docenti e docenti, tra docenti e famiglia per avviare delle collaborazioni efficaci; di sviluppo delle competenze professionali attraverso cui innescare cambiamenti culturali e della loro mentalità nell'interesse delle future generazioni; di promozione dell'educazione inclusiva nelle classi attraverso curricoli appositamente elaborati e offerti agli studenti per consentire loro di tradurre le potenzialità personali in reali conoscenze, abilità e competenze; di contrasto alla povertà educativa da realizzare con urgenza, al fine di ridurre le disuguaglianze di opportunità e di risultato, come sottolinea l'Obiettivo 10 dell'Agenda 2030.

Riferimenti Bibliografici

- Augé M., (2018). *Cuori allo schermo. Vincere la solitudine dell'uomo digitale*. Piemme, Mondadori, Milano.
- Baldacci M., (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci, Roma.
- Cambi F. et al., (2001). *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. La Nuova Italia, Firenze
- De Giacinto S., (1977). *Educazione come sistema*. la Scuola, Brescia
- Dewey J., (1929). *The Sources of a Science of Education*. H. Liveright Publishing Corporation
- Fadda R., (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Armando, Roma
- Fondazione Agnelli (Ed.), (2020). *Oltre le distanze. Idee e azioni per una scuola più inclusiva. Un progetto di Fondazione Agnelli*. GEDI Visual e Google, insieme a Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/>
- Giannini E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Editori Laterza, Bari-Roma
- Granese A., a cura di, (1990). *La condizione teorica. Materiale per la formazione del pedagogo*. Unicopli, Milano.
- Gulisano Daniela, (2019). *Scuola, competenze e capacità. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Le Boterf G., (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Guida, Napoli.
- Le Strategie dell'Europa per il 2020 http://ec.europa.eu/europe2020/Index_it.htm

- Magnoler P., (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Magnoler P., Notti Achille M., Perla L., a cura di, (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U., (a cura di) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*. Erickson, Trento.
- Morin E., (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Raffaello Cortina, Bologna.
- Morin E., (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaele Cortina, Milano.
- Mulè P., De Luca C., Notti A. M., a cura di, (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando Editore, Roma.
- Mulè P., (2001). *Formazione, scuola ed emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*. Anicia, Roma.
- Mulè P., (2005). *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*. Anicia, Roma.
- Mulè P., (2008). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito degli anni '40*. RubbettinoUniversità, Soveria Mannelli.
- Mulè P., a cura di, (2016). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Mulè P., Cubo C. de la Rosa, a cura di, (2016). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Anicia, Roma.
- Perrenoud Ph., (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare saperi?* Anicia, Roma
- Perrenoud Ph. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*. Anicia, Roma
- Prensky M., (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. (Prólogo de Nieves Segovia). SM, España
- Riva M. G. (2018). *Sostenibilità e Partecipazione: una sfida educativa*. Pensa Multimedia, Lecce
- Schön D., The Reflexive Practitioner, (1983). *Basic Books, New York (trad. it. 1993, Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Spadafora G., a cura di, (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Carocci, Roma
- Tessaro F., (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Armando Editore, Roma
- Unesco (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, A/RES/70/1*
Distr: Generale 21 ottobre 2015
- Unesco, DESS, *Decennio dell'Educazione allo Sviluppo sostenibile 2005-2014*. Reperibile presso <https://www.unescodes.it/dess/>.