



Promuovere l'inclusione attraverso l'educazione alla sostenibilità:  
il progetto "Ambasciatori di sostenibilità"  
Promoting inclusion through sustainability education:  
the "Ambassadors of sustainability" project

---

Stefania Pinnelli

Università del Salento - Stefania.pinnelli@unisalento.it

---

**ABSTRACT**

The contribute discusses the relationship between inclusive education and sustainable environmental development moving from the cultural proposal coming from the *Index for inclusion* model (Booth, & Ainscow, 2014). In the updated edition of 2014, the authors replace the *special curricula* in inclusive school with *curricula for all*, placing education at the center of the discourse environmental and sustainability.

The contribute, starting from this intuition of the authors, argues in what terms sustainability and ecological awareness are some of the most important and urgent cultural tools to build inclusion and present the research-action carried out with the network of schools in the area of Lecce, for the promotion, from an interdisciplinary point of view, of the inclusive ecological education. The survey made possible to: define actions, processes and contents in contexts schools must be promoted to guide the education of citizens towards the development of inclusive behaviors and to brought out the points of fragility in the interpretation of education for sustainability.

L'articolo discute del rapporto tra educazione inclusiva e sviluppo ambientale sostenibile tenendo conto della proposta culturale proveniente dall'*Index per l'inclusione* (Booth, & Ainscow, 2014). Nell'edizione aggiornata del 2014, gli autori, sostituiscono i *curricoli speciali* nella scuola inclusiva con i *curricoli per tutti*, ponendo al centro del discorso l'educazione ambientale e la sostenibilità.

Il contributo, muovendo da tale innovazione, argomenta in che termini sostenibilità e coscienza ecologica sono alcuni degli strumenti culturali più importanti e urgenti per costruire l'inclusione e presenta il percorso di ricerca-azione svolta con la rete delle scuole del territorio della Provincia di Lecce, per la promozione, in ottica interdisciplinare, dell'educazione ecologica inclusiva. L'indagine ha consentito di definire azioni, processi e contenuti che nei contesti scolastici devono essere promossi per orientare la formazione del cittadino verso lo sviluppo dei comportamenti inclusivi e ha fatto emergere i punti di fragilità nell'interpretazione dell'educazione alla sostenibilità.

**KEYWORD**

Sustainability, inclusion, education, respect, quality of life.

Parole chiave: sostenibilità, inclusione, educazione, rispetto, qualità della vita.

## 1. Educare alla sostenibilità

L'Agenda 2030, firmata il 25 settembre del 2015 da tutti i Paesi delle Nazioni Unite, costituisce il documento di riferimento per l'impegno dei Governi e dei singoli, di azioni che, in modo sistemico, globale e integrato, promuovano lo sviluppo sostenibile. L'Agenda è un modello teorico, sintetizzato nei 17 Obiettivi, con cui guidare le trasformazioni a livello globale e locale per tutelare e coniugare crescita economica, inclusione sociale e salvaguardia dell'ambiente. La sfida posta dall'Agenda è stata recepita nei diversi Paesi attraverso la promulgazione di leggi e iniziative specifiche. In Italia, a partire dalla Legge del 28 dicembre 2015, n. 221 *Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali*, si è acceso un faro potente circa l'influenza dei processi di istruzione e formazione per la promozione di comportamenti consapevoli, responsabili e costruttivi di ciascuna persona a supporto del processo di cambiamento. A partire dall'Anno Scolastico 2020-2021, l'educazione Civica è rientrata nei curricula obbligatori della scuola come disciplina e competenza trasversale, introdotta con la Legge 92 del 20/08/2019 e con Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione Civica*, sono stati definiti gli aspetti contenutistici e metodologici.

Dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (OSS), previsti nel modello dell'Agenda 2030, alcuni di essi sono espressamente riferiti alle politiche formative e a processi di inclusione: in particolare l'obiettivo 4 "Istruzione e qualità", l'obiettivo 10 "Ridurre le disuguaglianze" e l'obiettivo 16 "Pace, Giustizia, Istituzioni solide". Tuttavia, questa considerazione *stricto sensu* non esprime il processo complesso, sistemico e articolato che percorre le declaratorie interne di tutti i 17 obiettivi dell'Agenda, analizzando le quali si evidenzia come il cambiamento verso un modello inclusivo sia parte essenziale e inevitabile in ogni ambito del sapere e dell'agire della persona. Esso è espresso nello sfondo valoriale delle scelte politiche, economiche e giuridiche dei Paesi, nell'esigenza di accrescere la piena consapevolezza del singolo cittadino di essere parte di un tutto, nella responsabilità personale e comunitaria delle azioni, nello sviluppo di un pensiero sistemico e nella promozione di capacità di presa di decisione.

Consapevolezza, responsabilità, pensiero sistemico, capacità decisionale, bene comune sono campi specifici dell'azione pedagogica cui si affiancano le azioni di formazione: alla salute, alla tutela ambientale e del territorio, alla comprensione e valorizzazione delle differenze, all'integrazione delle diversità e al rispetto reciproco quale predittore di benessere collettivo e individuale per la costruzione di comunità solidali e resilienti.

L'inclusione è presupposto di una società civile e di una comunità morale, fondato sull'idea di eliminare discriminazione e sofferenza, includendo tutti gli emarginati e i più svantaggiati. "Inclusione dell'altro significa [...] che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere" (Habermass 1998, p. 10), ancorando il processo inclusivo nella sfera dei diritti funzionali - di regolazione sociale - della persona. Quei diritti, cioè, che hanno come obiettivo un bene generale e si contrappongono ai diritti individuali, che sono del singolo a prescindere dal contesto.

La concezione dell'Autore propone una definizione di società inclusiva in cui vi è una responsabilità solidale dell'uno verso l'altro, in uno scambio reciproco, nella loro specifica diversità, uscendo così dalla logica che guarda la diversità come un problema individuale.

L'inclusione sociale è quindi quell'insieme di politiche e strumenti, potremmo dire *naturali*, nel senso di progettualmente ed ecologicamente previste, che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto socio-economico in cui vive.

## 2. Progetto inclusivo, sostenibilità e Index per l'inclusione

Il processo di inclusione è una conquista culturale importantissima che ha consentito un giro di boa essenziale per una sostanziale promozione dei diritti di libertà ed equità di ciascuno e per la costruzione della responsabilità solidale tra popoli.

L'*Index per l'inclusione* è un progetto complesso che vede la sua prima edizione nel 2000 in Gran Bretagna esito di un processo di ricerca azione tra ricercatori, studenti, famiglie e comunità scolastica allargata durato 3 anni. A valle della sua prima edizione e del processo circolare di revisione e ottimizzazione, ha portato due anni dopo una nuova versione ed una successiva nel 2011- pubblicata in Italia nel 2014- ad una versione aggiornata del testo che mantiene al suo interno l'approccio migliorativo e ricorsivo.

Come rileva H. Demo (2017, p. 9), esso contempera "due anime", l'una orientata alla riflessione, a definire i fondamenti teorici dell'inclusione e l'altra più operativa che sistematizza le sperimentazioni dell'*Index*, fornendo una guida di applicazione e gli strumenti di lettura dei contesti e di miglioramento delle azioni e delle pratiche.

Esso è a tutti gli effetti uno strumento di autovalutazione di miglioramento pensato per tutte le comunità scolastiche, di ogni ordine e grado, interculturale e interdisciplinare. Il raggio di azione contemplato in *Index* è sì la comunità scolastica, ma letta e concepita quale realtà allargata, che costruisce ponti, definisce impegni, costruisce relazioni con il territorio prossimo e che, pertanto, in termini teorici, diventa modello di progettazione comunitaria.

La proposta dell'*Index*, infatti, è quella di promuovere il processo inclusivo lungo tre traiettorie, ossia tre dimensioni: la *dimensione delle culture* che costituiscono l'orizzonte dei valori e delle convinzioni per attuare il cambiamento e costruire comunità; la *dimensione delle politiche* organizzative riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e come progetta il cambiamento e la *dimensione delle pratiche didattiche* della scuola che rappresentano i processi di insegnamento e apprendimento, i contenuti e i modi condivisi in cui si insegna e si apprende (Booth e Ainscow, 2008)

La finalità del modello *Index* è agire il cambiamento mettendo in pratica valori inclusivi, collegando le politiche, le scelte organizzative e le pratiche didattiche coerenti con tali valori. Per accompagnare la comunità scolastica verso tale percorso, il modello articola specifici questionari di rilevazione della qualità dell'inclusione; articola corpose batterie di indicatori sentinella e piste di lavoro attraverso cui articolare l'analisi dei contesti e riprogettare i contesti.

Il pregio di *Index* pertanto non è solo dato dall'accurato impianto teorico di riferimento e dagli strumenti di analisi presentati ma, soprattutto, dall'esplorazione dei significati e delle azioni progettabili.

Articolato in questionari, indicatori e domande di esplorazione; consente di conoscere in profondità i differenti livelli di azione della comunità scolastica e, soprattutto, di ripensare i contesti. Il modello di inclusione che sottende tale strumento non è discreto e categoriale, l'inclusione non riguarda alcuni studenti e le

persone in difficoltà, ma è continuo e universale; è un orientamento di valore declinato in scelte organizzative, politiche e didattiche a vantaggio di tutti. La scuola inclusiva, secondo il modello proposto, non separa il tema degli apprendimenti dal tema della relazione, della socialità e della qualità della vita comunitaria, ma li integra in modo strutturale al fine di garantire per ciascuno il massimo possibile di qualità formativa.

### 3. Sostenibilità come valore inclusivo. Oltre l'ora di Scienze e verso le competenze

L'inclusione è, come si è visto, primariamente, una scelta politica, etica e culturale della scuola, che si orienta verso un ambiente che accoglie tutti, e progetta azioni di partecipazione, crescita e sviluppo.

L'Index contiene un quadro esplicito e dettagliato di valori come invito all'azione educativa: uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, compassione, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza, ottimismo e bellezza. Gli attori della comunità educante dovrebbero interrogarsi e auto valutarsi a partire dai significati dei valori e su come essi si possano tradurre in azioni coerenti. Nella sua ultima edizione del 2011 la preoccupazione degli autori per il tema della tutela ambientale e della sostenibilità è molto forte tant'è che la prima sezione della dimensione delle pratiche educative che, nella versione precedente, era dedicata ai curricula speciali, viene trasformata nella costruzione dei Curricula per tutti.

Coerentemente con un modello universale di Inclusione, l'Index invita a spostare l'attenzione da azioni dedicate a categorie e gruppi di persone, ad azioni radicali, valide per tutti e che sostanziano le progettualità didattiche con l'inclusione agita, concretizzata, diffusa e concepita come bene comune.

L'intera sezione Curricula per tutti della Dimensione C, ossia quella delle Pratiche, è declinata, mettendo sotto osservazione tutto ciò che la scuola può fare per promuovere la sostenibilità ambientale, collegando tale analisi delle pratiche educative ad alcuni indicatori della Dimensione delle Culture quanto alla Dimensione delle politiche educative.

Il modello proposto intende agire verso quel cambiamento dei comportamenti dei singoli e delle comunità che è attuabile se esiste un apparato normativo di riferimento e uno sfondo valoriale condiviso e incarnato nel vissuto quotidiano; "per realizzare concretamente le politiche di sviluppo sostenibile e indispensabile far ricorso a strumenti che permettano di orientare il comportamento delle organizzazioni, delle aziende e della società. La *governance* dovrebbe garantire la pianificazione e la messa in opera di adeguate politiche di sviluppo sostenibile... A questi strumenti si affianca la sensibilizzazione ambientale... che può stimolare importanti cambiamenti negli stili di vita delle persone, orientandoli verso la sostenibilità" (Angelini, Pizzuto, 2007, p. 169).

Il costrutto di sostenibilità è ritenuto un valore educativo portante nella costruzione dei processi inclusivi: formare alla sostenibilità significa, pianificare e organizzare cambiamenti coordinati e che guardino a lungo termine. In un'epoca in cui il degrado dell'ambiente, la deforestazione e il riscaldamento globale minacciano la qualità della vita di tutti e mettono in pericolo già da ora le vite di milioni di persone al mondo, le scuole orientate all'inclusione devono preoccuparsi della valorizzazione dell'ambiente fisico e naturale sia entro che oltre gli spazi scolastici, tenendo presente che l'alfabetizzazione ecologica deve crescere attraverso la comprensione e il rispetto per la natura, e non solo per il timore di una

possibile catastrofe, deve superare l'alfabetizzazione scientifica e diventare comportamento sostenibile; deve promuovere l'educazione alla speranza costruttiva, ossia basata su azioni e scelte consapevoli (educare alla speranza non deve significare evitamento del problema o negazionismo cieco delle emergenze), e all'ottimismo rispetto alle opportunità di mettere in campo azioni per il superamento dei rischi. La ricerca attesta che l'atteggiamento orientato alla speranza positiva, correla con i comportamenti pro-ambiente, con comportamenti proattivi e con la capacità di usare strategicamente i dati per difendere la propria e altrui salute dalle malattie (Ojala, 2012). Tra i promotori fondamentali di comportamenti e atteggiamenti orientati alla speranza, oltre a tratti personali e alla famiglia, sono proprio i docenti e la loro capacità di valorizzare i risultati degli allievi e di proporre una didattica orientata al successo e all'agentività.

Promuove un'educazione allo sviluppo sostenibile e alla tutela ambientale, in sostanza, necessita un allargamento dello sguardo e delle responsabilità, dalla formazione scientifica all'educazione: è necessario accogliere una cultura che cerca l'equilibrio costante tra ambiente naturale e sociale non solo per comprenderlo ma, soprattutto per guardare alle conseguenze dell'interazione. In qualche modo la Pandemia da Covid19 un evento shock in tale prospettiva, ha invitato tutti a interrogarsi su cosa si sia fatto sino ad un certo punto della vita ed a risvegliare l'opinione pubbliche sul senso di responsabilità comune e sul rapporto tra dimensione globale e locale delle azioni. La ricerca parla, in tal senso, di scoperta del proprio ruolo ontologico nell'ecosistema e della funzione che i curricula scolastici hanno nella comprensione del rapporto tra globale e locale nella misura in cui propongono l'analisi dei fenomeni e dei problemi non come dato in sé quanto rispetto alle ripercussioni che essi hanno sulla quotidianità e sulla vita del micro contesto di vita (Hadzigeorgiou, 2021, p, 3).

Lungo tale direttiva, il modello di formazione che è auspicabile si realizzi pone come nucleo centrale la partecipazione, la collaborazione e la promozione di processi di pensiero orientati al problema e alla presa di decisione. Educare alla sostenibilità significa ripensare "il discorso pedagogico" (Mortari, 2018, p. 17), ... nel superamento di un approccio epistemico di tipo atomistico-disgiuntivo verso un approccio relazionale-sistemico, che assuma il concetto di rete come concetto organizzatore primario" (ibidem).

Quali sono allora gli obiettivi educativi, tradotti nelle competenze per la sostenibilità, su cui investire l'azione formativa? Esiste un quadro concettuale preciso che ha definito le competenze trasversali fondamentali (Sleurs, 2008, Wals & Lenglet, 2016).

1. Competenza di pensiero sistemico: la capacità di riconoscere e capire le relazioni; di analizzare sistemi complessi; di pensare a come i sistemi siano incorporati entro domini differenti e scale diverse e di gestire l'incertezza.
2. Competenza di previsione: capacità di comprendere e valutare molteplici futuri - possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti.
3. Competenza normativa: capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno; e di negoziare in un contesto di conflitti d'interesse e compromessi, conoscenza incerta e contraddizioni.
4. Competenza strategica: capacità di sviluppare e implementare collettivamente azioni innovative che promuovano la sostenibilità a livello locale e oltre.
5. Competenza collaborativa: capacità di imparare dagli altri; di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia); di comprendere, ed

- essere sensibili agli altri (leadership empatica); di gestire i conflitti in un gruppo; e di facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione di problemi.
6. Competenza di pensiero critico: capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; e di prendere posizione sul tema della sostenibilità.
  7. Competenza di auto-consapevolezza: l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità locale e nella società (globale);
  8. Competenza di problem-solving integrato: capacità fondamentale di applicare diversi quadri di problem-solving a problemi complessi di sostenibilità e di sviluppare opzioni risolutive valide, inclusive ed eque.

#### **4. Il Progetto Giovani Ambasciatori di Sostenibilità**

Il Progetto *Giovani Ambasciatori di Sostenibilità: l'educazione ambientale come strumento di educazione all'inclusione (Gi.Am.Sos.)* è uno dei progetti UniSalento ammessi a finanziamento dal Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino nel 2021. Esso è stato avviato ad ottobre 2021 e per concludersi a maggio 2022. Il progetto porta avanti azioni di sensibilizzazione delle giovani generazioni delle problematiche ambientali attraverso la conoscenza e l'approfondimento di tematiche legate alla sostenibilità e all'inclusione. Nell'ambito del progetto è stato sviluppato un percorso formativo unico per studenti universitari (corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria) e studenti della scuola secondaria di secondo grado, basato su un modello di *co-tutoring* in cui gli studenti formati da esperti del mondo accademico diventano *'ambasciatori di sostenibilità'* e tutor di studenti più giovani in percorsi di approfondimento su sostenibilità ed inclusione. In questo modello di *co-tutoring*, gli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Unisalento sono stati Ambasciatori di Sostenibilità verso gli alunni delle classi in cui, nel secondo semestre, avrebbero svolto il tirocinio. Contestualmente docenti delle scuole aderenti al Progetto, hanno partecipato a percorsi di formazione di ecologia e sui temi dell'inclusione con particolare riferimento all'esplorazione del costrutto di sostenibilità quale valore inclusivo. Tale parte della formazione docenti è stata svolta attraverso la conoscenza dell'*Index*, su come utilizzarlo nella comunità scolastica per attivare il processo di autovalutazione e miglioramento dell'inclusione.

Le centinaia di piste di lavoro che lo strumento propone nella declinazione degli indicatori principali, sono state affidate - attraverso laboratori cooperativi - agli studenti di Scienze della Formazione Primaria adeguatamente formati. I laboratori cooperativi hanno visto operare 18 gruppi di 7 studenti: a ciascun gruppo è stato affidato lo studio di un indicatore *Index* tra quelli volti costruire una formazione orientata ai valori della sostenibilità delle tre Dimensioni (Tab. 1).



|  |
|--|
| <i>Dimensione A. Creare culture inclusive</i>  |
| SEZIONE A2. Affermare valori inclusivi:  |
| <b>3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta</b>                                     |
| 9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi  |
| <b>10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti</b>                                    |
|  |
| <i>Dimensione B. Creare politiche inclusive</i>  |
| SEZIONE B1. Sviluppare la scuola per tutti:  |
| 12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell'acqua   |
| 13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti  |
|  |
| <i>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive</i>   |
| SEZIONE C1 Costruire curricoli per tutti:  |
| <b>1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo</b>                                  |
| 2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua  |
| 3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo   |
| 4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto fra costruzione e ambiente narrale               |
| 5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale |
| <b>6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni</b>                                      |
| 7. Gli alunni studiano la Terra il sistema solare e l'Universo   |
| 8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre   |
| 9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche   |
| 10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie                                    |
| 11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.    |
| 12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi    |
| 13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia                                       |

**Tab. 1: Indicatori Index per l'analisi delle azioni di promozione della sostenibilità**

Per ciascun Indicatore sono state fornite le domande di esplorazione previste dall'Index e una consegna in cui si chiedeva di selezionare le domande pertinenti e applicabili nel contesto della scuola italiana, gli adattamenti necessari, le esclusioni o integrazioni e per almeno una domanda, una progettualità didattica da attuare a scuola. A valle del laboratorio cooperativo, durato circa 10 giorni, tutti i gruppi hanno condiviso e socializzato l'analisi operata e la progettualità definita.

Partendo dalla selezione dell'Indicatori espressi in tab. 1 e attraverso la scelta di domande esplorative degli stessi previste dall'Index, sono stati definiti due questionari. In particolare, sono stati selezionati 155 item articolati in due questionari esplorativi "Creare culture e politiche inclusive" (esso prevede i 5 indicatori delle dimensioni A e B e una selezione di 67 domande esplorative degli stessi) e "Sostenibilità e inclusione nei Curricoli" (che include gli indicatori 1, 6 e 13 della Dimensione C, e una selezione di 79 domande esplorative degli stessi). I due questionari, pertanto, hanno una struttura comune: vi sono indicatori principali

e per ciascuno si propongono le domande di approfondimento. L'ipotesi alla base di questa scelta è che le risposte agli item principali (aggregatori di più significati) non trovino negli item di approfondimento concordanza. Chi risponde ai questionari, infatti, sovente opera un processo di semplificazione e sintesi del significato proposto; l'Index, invece, obbliga ad una analisi di profondità che costituisce la vera parte costruens dello strumento.

Alle domande tecniche sono state aggiunte quelle di tipo anagrafico, (ordine di scuola di insegnamento, tipologia di scuola) e una domanda volta a comprendere l'atteggiamento verso l'impegno ecologico: "Ritengo che la responsabilità sociale per la creazione di un mondo più sostenibile sia principalmente da attribuire", con opzioni tra "Modello culturale di riferimento", "Istituzioni e organizzazioni pubbliche", "Cittadini" e "Altro".

Tali questionari, lungi dal voler essere valutativi della qualità delle azioni di sostenibilità per promuovere inclusione svolte dalle scuole coinvolte, intendono proporsi come strumenti di autoconsapevolezza e autoformazione. I due strumenti sono stati presentati in un seminario e affidati ai docenti per la compilazione in un tempo disteso di circa due mesi.

Gli stessi questionari sono stati anche diffusi in altre reti di scuole partner del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, con la medesima finalità, ossia di sollecitare il singolo e le scuole ad una profonda riflessione circa quanto possa essere agito nella pratica quotidiana per investire educativamente sul tema sostenibilità e quindi inclusione.

La corposità dei questionari ha richiesto un certo sforzo da parte dei docenti, tale ragione ha in parte scoraggiato la compilazione. Sono stati raccolti in tutto 45 questionari: 9 dal gruppo di scuole secondarie di Secondo Grado del progetto Giovani Ambasciatori di Sostenibilità e 39 dalla rete delle scuole del Corso di studi in Scienze della formazione Primaria.

## 5. Risultati

I docenti che hanno risposto a questionari sono distribuiti in tutti e quattro gli ordini scolastici (fig. 1).

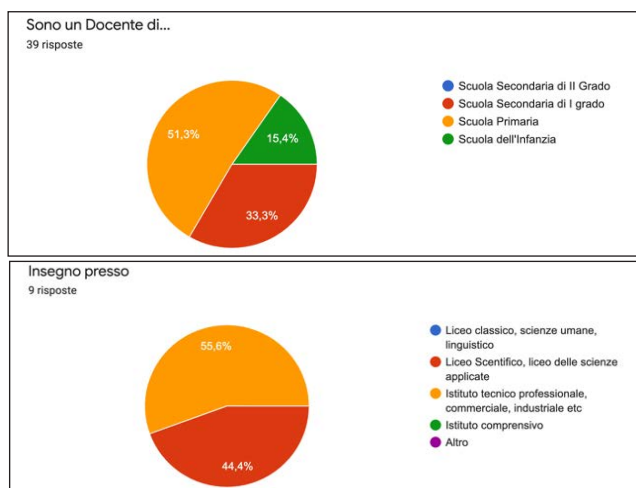
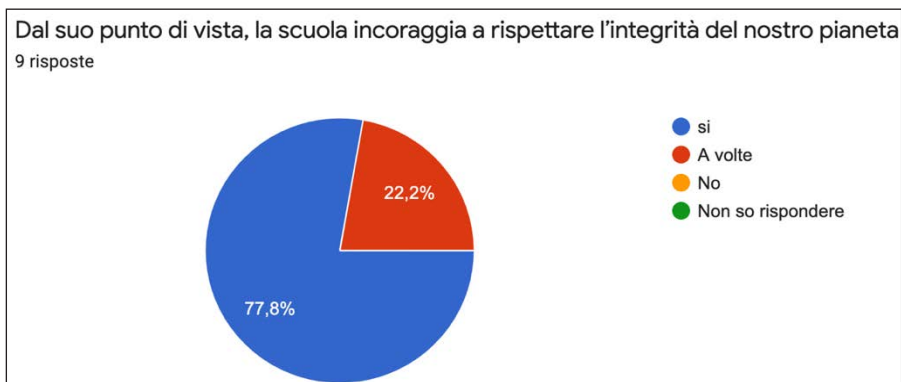


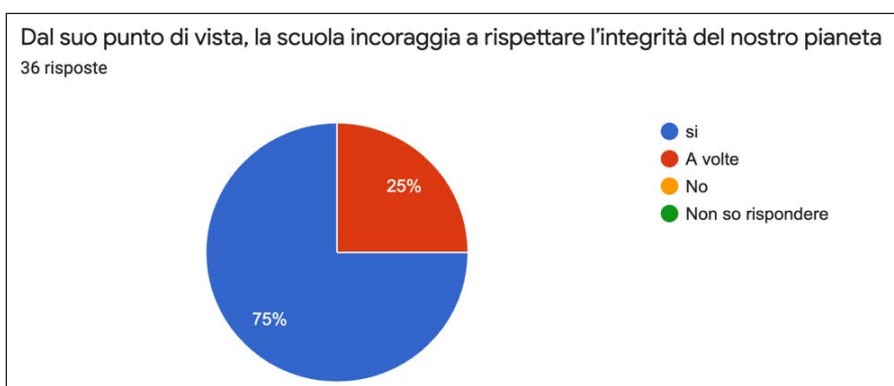
Fig. 1 Distribuzione del campione per Grado scolastico



Entrando nell'analisi degli indicatori si rileva una costante differenza tra le risposte date agli indicatori principali e quelle date alle domande di esplorazione degli stessi. In questa sede si esporranno solo due indicatori per ciascuno dei due questionari. (Item 3 e 10 Sezione A1 e 1 e 6 Sezione C1 della tab. 1)



**Fig. 2 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado**



**Fig. 3 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi**

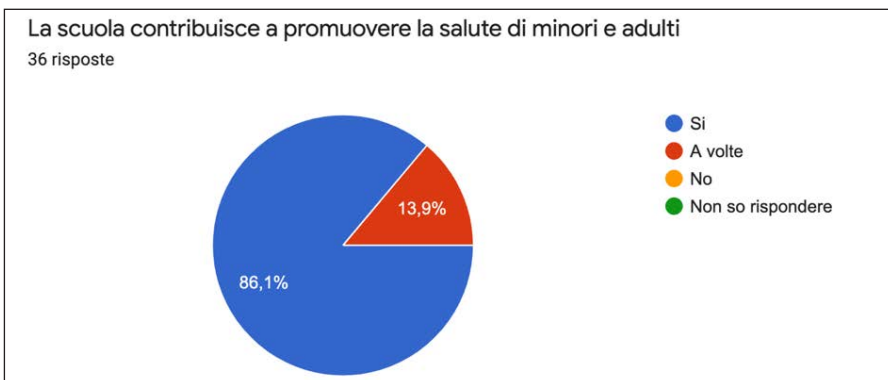
Il suddetto item era declinato in 19 domande specifiche. Le domande specifiche in realtà denunciano esattamente il contrario di ciò che mostra il grafico aggregato, in particolare si registrano in entrambi gli ordini di scuola la maggioranza di risposte negative (e che quindi rimandano ad azioni che non sono sufficientemente recepite come impegni) per i seguenti item:

- Minori e adulti hanno cura dell'ambiente in cui operano, degli strumenti e dei materiali che sono loro affidati (es. non imbrattare i muri o non gettare mozziconi per terra)?
- Sono consapevoli dell'esistenza di tipi di pesca illegale (es. vendita di molluschi in periodi in cui non è autorizzata la pesca)?
- Sono attenti a non sprecare cibo, acquistando più alimenti di quelli che si consumano?
- Sono attenti a consumare cibi provenienti da aziende che agiscono nel rispetto dell'ambiente e degli animali?

- Sono attenti a spegnere la luce quando lasciano una stanza?
- Sono accorti ad acquistare materie prime o prodotti sfusi evitando imballaggi e ulteriore spreco di risorse?
- Adulti e minori conoscono la Dichiarazione universale dei diritti della Madre Terra?



**Fig. 4** Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado



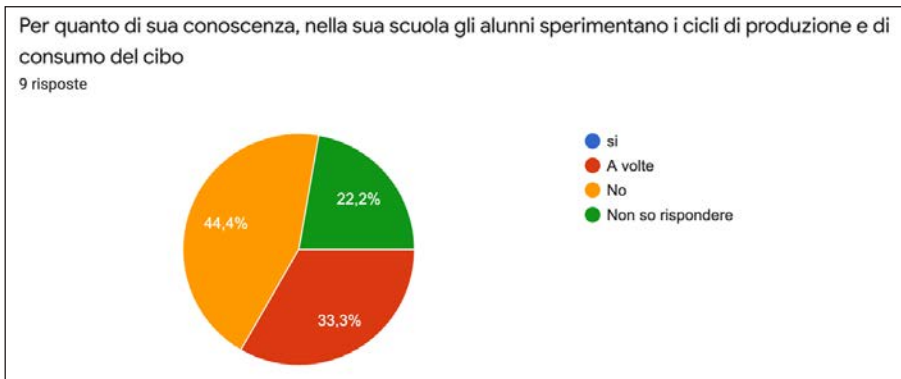
**Fig. 5** Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

Questo item era analizzato attraverso 16 domande di approfondimento e, sebbene la risposta all'indicatore principale attesti una situazione più che soddisfacente per entrambi i gruppi, in realtà esplorando le domande di approfondimento ritroviamo molta variabilità e la maggioranza di risposte negative per gli item in elenco

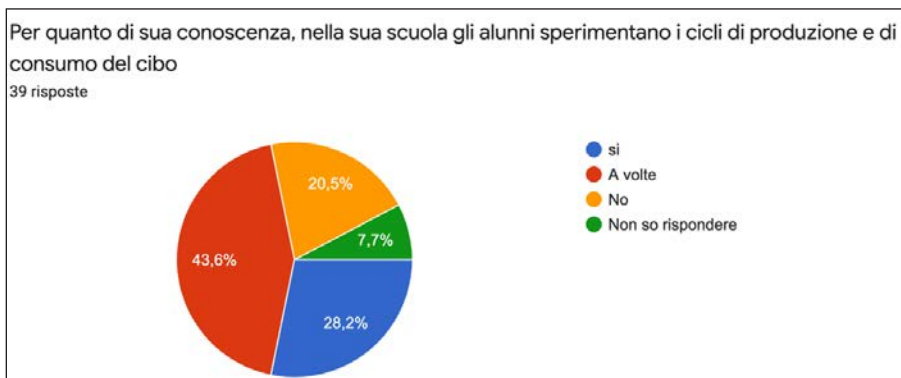
- Vi sono procedure chiare per l'assunzione e il monitoraggio di medicinali da parte degli alunni cui sono prescritti?
- Adulti e minori hanno una formazione in primo soccorso e sanno in che modo rispondere a emergenze sanitarie, come ad esempio in casi di diabete o epilessia?
- Vi è a disposizione per i minori e per gli adulti uno spazio privato tranquillo, nel quale appartarsi quando si sentono particolarmente sotto pressione e, se necessario, trovare qualcuno con cui parlare?

- Lo stress e la rabbia degli alunni vengono visti come risultato delle condizioni difficili in cui si potrebbero trovare e esiste un servizio di supporto?
- Agli alunni viene data l'opportunità di meditare e conoscere la meditazione?
- Le persone hanno l'opportunità di condividere i loro problemi riguardo alla salute?
- I genitori parcheggiano lontano dalla scuola quando accompagnano e vengono a riprendere i figli?
- Esistono delle figure specializzate che tengono incontri extracurricolari riguardo tematiche come l'educazione sessuale o l'abuso di alcol e droghe?
- I minori vengono indirizzati alla conoscenza e al riconoscimento dei disturbi alimentari?

Si precisa che anche nelle altre domande si sono registrati punteggi negativi o con indicata l'opzione "a volte", quelle indicate sono quelle in cui la maggior parte dei rispondenti ha risposto "no", in netto contrasto con il quasi plebiscitario "si" dell'indicatore principale.



**Fig. 6 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado**



**Fig. 7 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi**

Questa domanda relativa ai *Curricoli* evidenzia la differenza tra i due ordini di scuola. Dalle domande di dettaglio, infatti, si rileva che nella scuola Secondaria di Secondo Grado non sono attivate una serie di azioni che corroborano questo item, in particolare non sono sostenute le conoscenze utili alla scelta tra i consumi

locali e quelli industriali, l'acquisto a Km 0, le tecniche di compostaggio, l'uso di concimi organici, l'uso di ormoni per la crescita degli animali, i processi industriali di conservazione e i benefici economici derivati da tali processi. Nella scuola Secondaria di Il Grado si rileva che lo studio di tale tema è affrontato esclusivamente attraverso l'uso al programma disciplinare. Le percentuali più alte di risposta affermativa sono ad item tipo "Gli alunni comprendono come i cicli alimentari sono collegati ai cicli del carbonio, dell'azoto e dell'acqua?", "Gli alunni imparano a conoscere i suoli e come la loro composizione incide positivamente su ciò che si coltiva in essi?", "Gli alunni riflettono su quanto il riscaldamento globale e i fenomeni atmosferici sempre più estremi stiano influenzando e influenzeranno in futuro la produzione alimentare?".



Fig. 8 Risposte fornite dai docenti delle scuole Secondarie di Secondo Grado



Fig. 9 Risposte fornite dai docenti degli Istituti Comprensivi

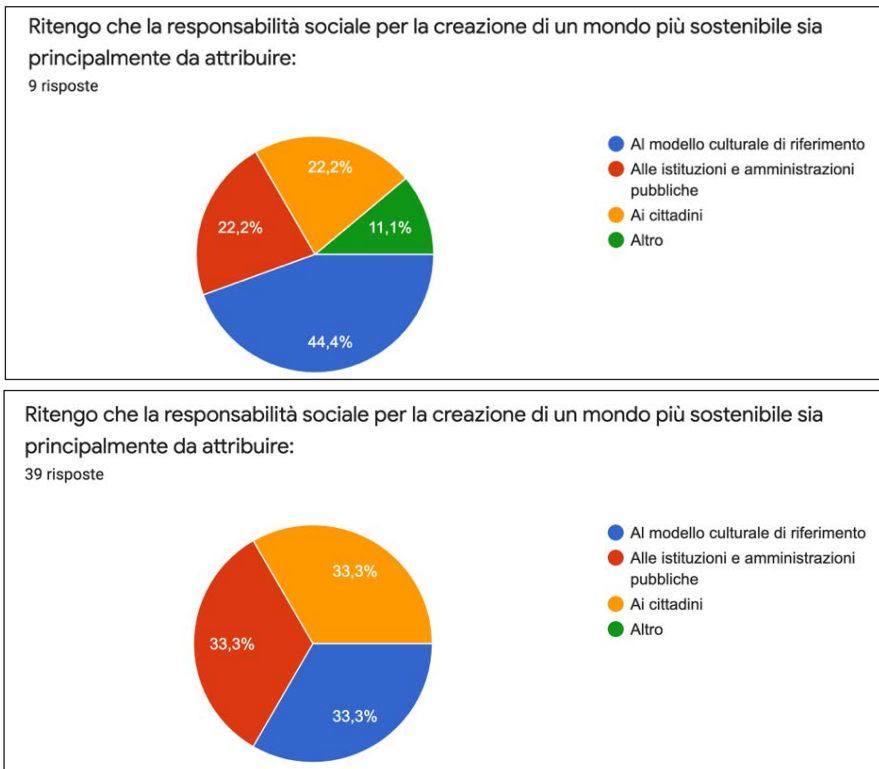
Questo indicatore è articolato in 34 domande esplorative del costrutto di salute in termini di patologie, uso di farmaci, uso di droghe, salute mentale, salute relazionale.

In entrambi gli ordini scolastici tutte le domande relative alla salute mentale hanno avuto un punteggio negativo:

- Gli alunni esaminano l'effetto che le condizioni in cui si trovano le persone hanno su come esse percepiscono il loro stato di benessere?
- Gli alunni imparano come alcune persone hanno condizioni psicologiche croniche che impediscono loro di fare ciò che vorrebbero?
- Gli alunni sono a conoscenza dei vari modi attraverso cui le persone sono aiutate a sconfiggere le malattie mentali e aumentano la loro salute mentale?
- Gli alunni apprendono la motivazione per cui sono prescritti dei medicinali in situazioni di ansia, depressione o altri problemi psichici, e che effetti hanno sul corpo e sul cervello?

In entrambi i gradi di scuola, emerge che adulti e minori non mettono in atto comportamenti per combattere gli stereotipi di bellezza, la scuola non tenta di aumentare l'autostima degli alunni in difficoltà e non prevede misure di supporto specialistiche o spazi di dibattito idonei.

Un item aggiuntivo chiedeva "Ritengo che la responsabilità sociale per la creazione di un mondo più sostenibile sia principalmente da attribuire".



**Fig. 10** Risposte fornite dai docenti della scuola Secondaria di II grado e degli Istituti Comprensivi

In entrambi gli ordini di scuola un terzo delle risposte o poco più ritiene che la responsabilità sia del Modello Culturale di Riferimento; la restante parte è distribuita tra chi ritiene che la responsabilità sia in capo ad Organizzazioni e amministrazioni pubbliche o in capo al cittadino.

Di fatto la scuola ha un ruolo cruciale nel formare e nel veicolare il modello culturale attraverso cui costruire un mondo più sostenibile e più equo; è necessario pertanto “Integrare i principi e le pratiche dello sviluppo sostenibile in tutti gli aspetti dell’istruzione e apprendimento, per incoraggiare cambiamenti nelle conoscenze, nei valori e negli atteggiamenti con la visione di consentire una società più sostenibile e giusta per tutti» (UNESCO, 2014). Come rileva la letteratura, è fondamentale la funzione di modellamento che la scuola ha nell’acquisizione di comportamenti orientati alla sostenibilità e alla giustizia: “l’educazione alla sostenibilità si basa sull’idea di dotare gli studenti di competenze di sostenibilità attraverso un approccio globale al curriculum e pratiche eclettiche di insegnamento partecipativo incentrato sullo studente” (Pauw et al., 2015). Le istituzioni formative comprese le Università “hanno un dovere morale verso la comunità e la società nel suo insieme in cui operano (Leal Filho et al., 2019); si tratta di edificare una vera coscienza ambientale e educazione sostenibile nei programmi di studio (Thomas & Nicita, 2002). Tali obiettivi non sono derogabili solo ad attività didattiche esplicite, spesso ancorate a comparti disciplinari dedicati, ma richiedono una pratica quotidiana, un modello comportamentale, scelte organizzative e politiche implicite e che fanno parte del tessuto connettivo dei contesti formativi. Le istituzioni educative nella loro interezza devono introdurre concetti di sostenibilità, tali che il contenuto del corso di istruzione e gli approcci e le pratiche pedagogiche siano promossi in modo coerente per “creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti imparano vivendo e vivono imparando” (Dhawan, Samantara, 2022). In tale direzione, l’uso di strumenti di autovalutazione e di auto miglioramento come Index, rappresentano un’opportunità strategica.

## Conclusioni

Il percorso proposto nell’ambito del progetto, come si è già detto, lungi dal voler valutare docenti o scuole, ha inteso offrire un’occasione di riflessione circa la qualità multidimensionale che l’educazione allo sviluppo sostenibile dovrebbe avere, proponendo il tema della sostenibilità dall’approccio esclusivo di alcune discipline - tipicamente le scienze o l’educazione alla cittadinanza- per farlo diventare un percorso di consapevolezza profonda su come i comportamenti e le scelte individuali contribuiscano a tracciare l’impronta ecologica nei termini di benessere, partecipazione e responsabilità condivisa.

Si ritiene che esplorare un modello universale e inclusivo di sostenibilità sia un compito educativo e didattico trasversale e inevitabile se si vuole realmente modificare e generare comportamenti diffusamente positivi e, al contempo, agire sui processi di pensiero responsabile, sistemico e complesso. (Estrada-Vidal, Et alii., 2020).

Nell’analizzare il peso inclusivo del costrutto di sostenibilità in termini di educazione al cambiamento, l’Index sollecita a riflettere sulla comprensione delle interconnessioni tra i sistemi di vita, sul senso di responsabilità e rispetto per la differenza e per l’ambiente. C’è una responsabilità educativa e sociale verso lo sviluppo sostenibile. Molte indagini scientifiche attestano questa correlazione importante e deterministica (Morton, Pencheon, Squires, 2017). L’obiettivo non è tanto quello di produrre un sapere generalizzabile, quanto di modificare un contesto secondo le percezioni e i desideri di coloro che ne fanno parte. L’educazione inclusiva attraverso anche l’educazione alla sostenibilità sono aspetti inderogabili per i contesti educativi e ciò può avvenire attraverso l’assunzione di un paradigma complesso di educazione che affianchi i processi cognitivi a quelli non cognitivi, e quindi ai saperi, i comportamenti, gli stili di vita, le scelte comunicative e didat-



tiche che incorporino la complessità, la sistemicità e l'interrelazione tra il sé e gli altri, tra natura e cultura, tra scelte di senso e prospettiva futura.

## Riferimenti bibliografici

- Angelini, A., Pizzuto, P. (2021). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci: Roma (2016)
- Demo, H. (2017). *Applicare l'index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dhawan, M. S., Samantara, R. (2022). Education For Sustainable Development: Empirical Evidence From Delhi University Students. *Journal Of Education*: Rabindra Bharati University, XXV, 3(III).
- Estrada-Vidal L.I, Olmos-Gómez, M.D.C., López-Cordero, R., Ruiz-Garzón, F. (2020). *The Differences across Future Teachers Regarding Attitudes on Social Responsibility for Sustainable Development*, Int J Environ Res Public Health. 2020 Jul 24;17(15):5323. doi: 10.3390/ijerph17155323. PMID: 32722031; PMCID: PMC7432418.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hadzigeorgiou, Y. *Rethinking the Curriculum in the Context of Education for Sustainability: Lessons from the COVID-19 Pandemic*. *Educ. Sci.* 2021, 11, 700. <https://doi.org/10.3390/educsci11110700>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paco, A., Mifsud, M., Avila, L., Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Vargas, V., & Caeiro, S. (2019a). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 Legge 92 del 20/08/ 2019 e con Il D.M. 35 del 22 giugno 2020, recante "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione Civica",
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadala, G., Valtelina, E. (2013). *Disability Studies, Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 17-18.
- Morton, S., Pencheon, D., Squires, N. (2017). Sustainable Development Goals (SDGs), and their implementation: A national global framework for health, development and equity needs a systems approach at every level. *Br Med Bull.* Dec 1, 124(1), 81-90. doi: 10.1093/bmb/ldx031. PMID: 29069332
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestion*, 10(1), 257-278.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18, 5, 625-642.
- Pauw, J. B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693-15717.
- UNESCO (2014). Roadmap for implementing the global action program on education for sustainable development. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile* [https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE\\_ITA.pdf](https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf) (dicembre 2021).
- Sleurs, W. (2018). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. [http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook\\_Extract.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf) (A). 2008.
- Thomas, I. & Nicita, J. (2002). Sustainability Education and Australian Universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492.
- Wals, A. E.J. (2016). *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice*. Publisher: Earthscan Routledge. Editors: R. Horne, J. Fien, B.B. Beza & A. Nelson.