

# Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders

## Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi

Concetta Tino

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova (Italy) –

concetta.tino@unipd.it

<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The complex project foreseen by the *2030 Agenda*, aimed at promoting the development of a better, inclusive, and democratic society through the fight against poverty and inequality, the protection of the environment, peace and human rights, requires collective engagement and moving from education as a process able to generate a new cultural mindset, inspired by the values of sustainability. Precisely, these assumptions and the involvement of 51 school principals gave rise to this research conducted with a quantitative approach and guided by two specific questions: what activities are carried out in schools to promote a culture that respects the environment, promotes inclusion, and the well-being of students? Through what initiatives and how often do educational leaders promote the development of a culture for sustainability among teachers? Findings demonstrate that schools are engaged in highly regulated activities, needing, instead, to draw inspiration from a holistic model. Important practical implications for educational leaders also emerged.

Il progetto complesso previsto dall'*Agenda 2030*, orientato a promuovere lo sviluppo di una società migliore, inclusiva e democratica attraverso la lotta alla povertà e all'ineguaglianza, la tutela dell'ambiente, della pace e dei diritti umani, impone un coinvolgimento collettivo, ma soprattutto partire dall'educazione come processo generatore di un nuovo *mindset* culturale ispirato ai valori della sostenibilità. Proprio questo presupposto e il coinvolgimento di 51 dirigenti scolastici, ha dato origine a questa ricerca condotta con un approccio quantitativo e guidata da due domande specifiche: quali attività vengono realizzate nelle scuole per la promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente, dell'inclusione e del benessere degli studenti e delle studentesse? Con quali iniziative e con quale frequenza i leader educativi promuovono lo sviluppo della cultura per la sostenibilità fra i docenti? I risultati ottenuti dimostrano come le scuole siano impegnate nelle attività fortemente normate, necessitando, invece, di ispirarsi a un modello olistico. Sono emerse anche importanti implicazioni pratiche per i leader educativi.

### KEYWORDS

Education for sustainability, Educational leadership, Cultural mindset, Whole-school Approach  
Educazione alla sostenibilità, Leadership educativa, Mindset culturale, Whole-School Approach

Citation: Tino, C. (2024). Developing a Culture for Sustainable Development in Schools: Practices and Functions of Educational Leaders. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 94-102. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_10)

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: [https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24\\_10](https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_10)

Submitted: March 28, 2024 • Accepted: September 16, 2024 • Published: September 20, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

L'Assemblea delle Nazioni Unite ha proclamato, per il periodo 2005 – 2014, il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS), affidandone il coordinamento e la promozione all'UNESCO. La finalità del Decennio è di riorientare l'educazione di tutti i paesi del mondo allo sviluppo di conoscenza, abilità, prospettive e valori che possano permettere alle persone di tutte le età di assumersi la responsabilità per la creazione e lo sviluppo di un futuro sostenibile (UNESCO, 2005; 2014). A enfatizzare la responsabilità dell'educazione contribuisce maggiormente la particolare Dichiarazione adottata nel novembre 2014, durante la Conferenza Mondiale dell'UNESCO di Aichi-Nagoya in Giappone, sul potere trasformativo dell'educazione e della conoscenza, sull'importanza dello sviluppo di un pensiero critico, sistemico e creativo utili a guidare decisioni, comprendere e affrontare le interconnesse sfide globali e della sostenibilità. Proprio facendo seguito alla Dichiarazione viene lanciato il Programma quinquennale di Azione Globale (Global Action-GAP) sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2015 – 2019), con cui si invitano i Governi membri di integrare i principi della sostenibilità all'interno dei loro sistemi educativi. Successivamente, nel 2020, l'UNESCO nel continuare la sua attività di sensibilizzazione sull'educazione per la sostenibilità pubblica il documento *Education for Sustainable Development a Roadmap-ESD 2030*, mirando così ad incrementare a livello globale la consapevolezza del ruolo cruciale dell'educazione nel favorire il raggiungimento dei 17 obiettivi dell'*Agenda 2030* (UNESCO, 2020). Da tutte queste iniziative prodotte a livello mondiale ne emerge dunque l'attribuzione ai sistemi educativi e formativi di una missione importante: l'educazione alla/per la sostenibilità. Si tratta di un obiettivo tanto complesso quanto ambizioso che pone a tutte le istituzioni educative delle sfide intellettuali, pedagogiche e strategiche. Infatti, obiettivi così elevati non possono che mettere in discussione, come primo aspetto, la didattica tradizionale fondata su un approccio disciplinare, trasmissivo e *teacher-centered*, secondo una prospettiva pedagogica che considera la conoscenza come un sapere predeterminato e non co-costruito dai soggetti che apprendono. La mission dell'educazione alla sostenibilità e quindi di qualità assegnata alle istituzioni educative enfatizza invece un approccio olistico, interdisciplinare e *student-centered*, (Tino, 2020; Weimer, 2013) capace di coinvolgere gli studenti nell'analisi critica di problemi reali e di formare soggetti con un *sustainability mindset* (Fairfield, 2018; Hermes & Rimanoczy, 2018; Rimanoczy, 2020), in grado di agire e partecipare come agenti di cambiamento all'interno dei contesti sociali di riferimento (Cook-Sather et al., 2014), grazie all'impegno e all'assunzione di responsabilità dei singoli e della collettività.

L'educazione per la sostenibilità richiede di ripensare l'istruzione in un modo più ambizioso affidando la funzione di trasformare le pratiche sociali e le politiche correnti, attraverso un cambiamento di cultura e di mentalità utili a generare nuovi valori, comportamenti e stili di vita ispirati ai principi dell'*Agenda 2030*. È una visione dell'istruzione, dunque, che mette in discussione pratiche pedagogiche, curriculum, fi-

nalità, regolamenti scolastici focalizzati sulla riproduzione, anziché sulla trasformazione delle strutture sociali ed economiche della società; che vuole assumere il carattere dell'emancipazione, formando soggetti in grado di agire criticamente e consapevolmente, di scegliere e di assumere intenzionalmente comportamenti sostenibili rispetto al contesto in cui sono situati.

Per il suo potenziale trasformativo, l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) è descritta da Spring come "la pedagogia più radicale che dà forma alla società globale" e come "la più comprensiva delle ideologie educative" (Spring, 2004, p. 100). Pertanto, alla pedagogia è assegnato il compito di "fornire gli strumenti per il cambiamento collettivo e individuale" (Mariani, 2020, p. 24), e per guardare al futuro non come continuità rispetto al passato, ma piuttosto come una nuova condizione che porta con sé forme di discontinuità che le nuove generazioni sono chiamate a gestire (Sterling, 2008).

Considerate, dunque, le nuove responsabilità e le nuove sfide pedagogiche assegnate all'istruzione diventa determinante focalizzare l'attenzione sul ruolo dei leader educativi nell'implementazione di pratiche volte a creare l'identità di un'organizzazione di successo, ispirata ai valori della sostenibilità. In questa logica, la ricerca ha la finalità di esplorare due aspetti: (i) in che misura le scuole, guidate dai loro leader educativi, implementano pratiche per l'educazione a uno sviluppo sostenibile; (ii) con quali attività i leader educativi promuovono lo sviluppo di una cultura per la sostenibilità fra i docenti.

## 2. Leadership e istituzioni educative ispirate ai valori della sostenibilità

In un contesto in cui promuovere la sostenibilità è diventato un bisogno oggettivo e un'emergenza educativa globale (Birbes, 2016), l'urgenza di "un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo [orientato a] volere e saper produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane" (Malavasi, 2018, p. 11), la funzione della leadership educativa, per il rinnovamento di una cultura scolastica forgiata secondo i valori della sostenibilità, implica l'adozione di una visione ispirata da un paradigma trasformativo dei processi educativi. Infatti, le nuove sfide pedagogiche, educative e sociali, proprio perché mettono in discussione le conoscenze personali non possono essere affrontate mediante conoscenze costruite sulla base di tradizionali principi sociali, ma necessitano dell'adozione di soluzioni creative e dello sviluppo di un *mindset* emancipativo che consapevolmente ricerca modi di agire alternativi (Mezirow, 2000), e che possono essere scoperti e allenati grazie a una relazione costante tra sistema educativo e contesti sociali. Guidare un'istituzione scolastica che promuove processi emancipativi non può intendere l'educazione alla sostenibilità come una prospettiva educativa aggiuntiva ai tradizionali processi scolastici, ma piuttosto come veicolo trasversale attraverso cui incrementare il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione (Campbell, 2010; Hargreaves & Fink, 2006). Questo implica l'adozione

di un modello ispiratore, il *Whole-School Approach* (WSA) (Henderson & Tilbury 2004; McKeown & Hopkins, 2007; Mogren et al., 2019), che sappia guidare i processi organizzativi nella loro globalità. Diversi sono i fattori di cui un leader educativo deve tener conto nell'implementazione del modello WSA allo scopo di incrementare la qualità dell'istruzione: la trasparenza, la coerenza, le politiche, le pratiche, lo sviluppo professionale continuo dei docenti. (Gough, 2005). La coerenza richiama l'adozione di un approccio olistico che sappia creare allineamento tra il curriculum formale della scuola e i valori dell'ESS; quest'ultimi dovrebbero essere parte dell'ordinarietà dei processi scolastici e non l'eccezionalità o l'opzionalità. Se i valori dell'ESS permeano processi e routine della scuola si adotta allora quel processo trasformativo dell'educazione che guida gli studenti a comprendere e a crearne i collegamenti con i bisogni reali della società (Sterling, 2004). Attraverso le politiche adottate e la trasparenza la scuola rende visibile il livello di condivisione della finalità delle pratiche messe in atto con studenti, staff, docenti, famiglie e comunità. Fare pratica, per le persone coinvolte, significa comprendere quali sono i bisogni del contesto in cui si è situati, ma soprattutto identificare quali possono essere i miglioramenti più opportuni da apportare (Lambert, 2007).

Per assicurare un approccio trasformativo dell'educazione è necessario che un leader educativo promuova anche lo sviluppo professionale continuo dei docenti, proprio perché la scuola è chiamata a rispondere all'emergere di necessità continue e mutevoli. Solo un'organizzazione che supporta i processi di insegnamento/apprendimento adottando un approccio olistico, che guida strutture e pratiche, che cura la formazione dei docenti secondo i valori dell'ESS ha la possibilità di realizzare attività pratico-pedagogiche che possano generare ricadute sui risultati di apprendimento sostenibili degli studenti.

### 3. I valori della sostenibilità

L'*Agenda 2030* declina 17 obiettivi dettati dalla cultura della sostenibilità sociale, ecologica ed economica. Si configura come un progetto complesso, orientato a promuovere lo sviluppo di una società migliore, inclusiva e democratica attraverso la lotta alla povertà e all'ineguaglianza, la ricerca di soluzioni ai problemi climatici, la costruzione di società all'insegna della pace e del rispetto dei diritti umani. La complessità degli obiettivi e l'ambizione di voler permeare le società con questi valori che fanno riferimento al rispetto degli ecosistemi terrestri e acquatici, alla parità di genere, al rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali, alla non discriminazione e all'inclusione, alla qualità dell'istruzione richiedono la condivisione e il coinvolgimento dei diversi attori sociali, politici, educativi e della comunità civile, proprio perché si riferiscono all'opportunità di salvaguardare il presente e di costruire un futuro migliore per tutti.

La prospettiva della sostenibilità fa chiaro riferimento alle dimensioni dello sviluppo umano, della giustizia sociale e della tutela dell'ambiente, tutti aspetti che sottendono la necessità di insegnare e diffondere la filosofia e la pratica della cura, alimentata

dal senso di responsabilità e dall'impegno concreto a livello individuale e collettivo. La necessità è dunque di sviluppare una nuova e condivisa cultura dell'etica su scala mondiale che consente di abitare rispettosamente i contesti e di guardare la realtà e gli altri con occhi completamente nuovi. È un obiettivo la cui realizzazione è fortemente connessa al *principio dell'educabilità* di cui parlano Margiotta (2015, p. 152) e Grange (2018) e su cui si fonda la formazione dell'essere umano; esso presuppone una progettualità pedagogica finalizzata alla costruzione di una cittadinanza globale, un'istruzione/formazione di qualità con la funzione di fornire ai soggetti gli strumenti con cui affrontare positivamente le dinamiche complesse del cambiamento, nel rispetto degli ambienti e dei gruppi sociali con i quali interagiscono. Proprio la dinamica del cambiamento richiede agli esseri umani un continuo adattamento e conseguentemente una formazione continua che possa consentire loro una costante costruzione di conoscenza per un'efficace reinterpretazione e modificazione della realtà.

Un'istruzione di qualità (*Goal 4*), volta allo sviluppo umano, diventa dunque rilevante per un suo efficace impatto sui risultati attesi rispetto a tutti gli altri obiettivi dell'*Agenda 2030*. Infatti, assicurare la giustizia sociale (*Goal 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 16*) e la tutela dell'ambiente (*Goal 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15*) implicano che i contesti educativi debbano aver operato prematuramente e attivamente nel dare "forma" alle menti di coloro che saranno chiamati a costruire nuova conoscenza, a fare scelte innovative consapevoli per la 'curata' costruzione di un futuro che sia sostenibile. Prendere decisioni, oltre a competenze tecniche, richiede, infatti, sensibilità etica e consapevolezza di un dato sistema di valori, passando da un atteggiamento neutrale rispetto ai valori a un atteggiamento guidato dai valori (Kelley & Nahser, 2014). Inoltre, sviluppare la sensibilità etica non si limita a guidare i soggetti ad acquisire consapevolezza delle diverse problematiche sociali e ambientali, ma implica necessariamente offrire loro la possibilità di esercitarsi e mettersi alla prova in attività e azioni all'interno di contesti reali decisionali. Infatti, solo quando gli studenti imparano a pensare e agire come protagonisti nella soluzione di problemi reali avranno la possibilità di sviluppare un personale senso di integrità (Dyllick, 2015). È dunque la pratica di attività pedagogicamente pensate e guidate dai valori della sostenibilità che favorisce un cambio di paradigma culturale. Occorre allora che i valori della sostenibilità, in tutti i contesti e per tutte le comunità, abbiano il sopravvento su

"[quell']atteggiamento di conquista e di dominio che l'uomo, soprattutto sotto l'impulso occidentale, ha assunto nei confronti degli altri uomini e della natura [e che] archivia ogni idea di saggezza, facendo 'deperire' le antiche solidarietà e facendo prevalere atteggiamenti fortemente individualistici" (Morin, 2015, p. 93).

L'educazione alla sostenibilità si configura dunque come "azione sociale complessa, che deve [...] educare e formare bambini, giovani e adulti alla responsabilità collettiva, al Noi, allo stare nella collaborazione difficile e complicata" (Riva, 2018, p. 43) per la salvaguardia dei valori e dei beni comuni.

#### 4. Obiettivi e metodologia della ricerca

La finalità generale di questo contributo, parte di una ricerca più ampia, è stata quella di rilevare quali attività sono realizzate nelle scuole a supporto dell'educazione per uno sviluppo sostenibile e quali iniziative sono promosse dai leader educativi a supporto dello sviluppo di una cultura per la sostenibilità tra i docenti. La ricerca è stata condotta tramite un questionario, costruito ad hoc, somministrato mediante la modalità CAWI che ha previsto il coinvolgimento dei/delle dirigenti scolastici/he delle regioni del Nord Italia. Lo strumento, strutturato in tre sezioni, è stato costruito in modo da raccogliere dati qualitativi e quantitativi. La prima sezione ha raccolto le informazioni demografiche sui partecipanti; la seconda sezione è stata strutturata in quattro domande aperte. La terza sezione, oggetto di analisi di questa parte della ricerca, invece, è stata strutturata mediante sezioni multi-item con la finalità di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Con quale frequenza e quali attività vengono realizzate per la promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente, dell'inclusione e del benessere degli studenti e delle studentesse?
  - Tramite quali iniziative e con quale frequenza i leader educativi promuovono la cultura per lo sviluppo sostenibile fra i docenti?

##### 4.1 Strumento

Il questionario finalizzato alla raccolta dei dati quantitativi è stato sviluppato in quattro sezioni, ognuna delle quali ha investigato una dimensione diversa facendo riferimento con l'utilizzo di una scala di frequenza 1 – 5 (1 = mai; 2 = raramente; 3 = qualche volta; 4 = spesso; 5 = sempre): (i) la sostenibilità ambientale (11 item); (ii) l'inclusione (5 item); (iii) il benessere di alunni/e della sua scuola (8 item); (iv) la promozione della cultura per uno sviluppo sostenibile fra i docenti (8 item).

Volendo verificare l'affidabilità dello strumento è stato calcolato, sulla base della correlazione tra item, il test statistico dell'alpha di Cronbach per ogni dimensione, risultando di 0,75 per la scala "sostenibilità ambientale"; di 0,86 per la scala "inclusione"; di 0,72 per la scala "promozione benessere"; di 0,87 per la scala "promozione cultura per sviluppo sostenibile tra i docenti". Questo dimostra che le scale adottate hanno coerenza interna e misurano il costrutto di riferimento.

##### 4.2 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 51 dirigenti scolastici/he di cui 18 della Lombardia, 7 dell'Emilia-Romagna, 7 del Friuli-Venezia Giulia, 1 della Liguria, 9 del Veneto e 9 del Piemonte. Fra i rispondenti, 34 dirigono istituti comprensivi e 17 istituti di scuola secondaria di secondo grado. Tra loro 36 sono donne e 15 sono uomini con un'età compresa nelle fasce "41 – 50" ( $n = 10$ ); "51 – 60" ( $n = 27$ ); "> 61" ( $n = 14$ ). Dieci di-

rigenti hanno una significativa esperienza dirigenziale (31 – 40 anni), 7 hanno un'esperienza compresa tra 20 e 30 anni; 8 tra 10 e 20; 21 hanno un'esperienza compresa tra 0 e 10. Solo 5 dirigenti hanno più di 40 anni di servizio.

##### 4.3. Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati tramite l'utilizzo del software SPSS. In particolare, è stata condotta l'analisi descrittiva ed è stata eseguita l'analisi della varianza per determinare le correlazioni tra i fattori.

#### 5. Risultati

Le medie dei dati raccolti in riferimento alla promozione di una cultura rispettosa dell'ambiente (*Tabella 1*) evidenziano come i punteggi più alti siano attribuiti ad attività per la tutela dell'ambiente (cura degli ambienti scolastici, risparmio acqua, carta, energia, raccolta differenziata), mentre si registrano punteggi inferiori per altre attività, soprattutto per la mobilità sostenibile degli studenti (2,94), per le uscite/viaggi di istruzione legati ai temi della sostenibilità (2,96) o per la partecipazione a seminari/workshop (2,65).

| Item                    | Media | DS   |
|-------------------------|-------|------|
| cura giardino           | 3,02  | 1,40 |
| uscite su sostenibilità | 2,96  | 0,77 |
| cura ambienti           | 4,16  | 1,17 |
| misura risp. acqua      | 4,24  | 1,17 |
| misura risp. carta      | 4,41  | 1,02 |
| misura risp. energia    | 4,18  | 1,10 |
| seminari/workshop       | 2,65  | 1,01 |
| racc.differenziata      | 4,73  | 0,63 |
| mobilità studenti       | 2,94  | 1,61 |
| attività all'aperto     | 3,33  | 1,33 |
| dibattiti studenti      | 3,29  | 0,98 |

Tabella 1. Attività per la tutela dell'ambiente

Anche le attività realizzate per promuovere una cultura dell'inclusione (*Tabella 2*) risultano registrare punteggi più alti rispettivamente a quegli aspetti di cui le istituzioni scolastiche si fanno carico ormai da molto tempo (didattica rispondente ai bisogni degli alunni; pratiche per l'inclusione degli alunni stranieri), mentre si registrano i punteggi più bassi per la didattica basata sul protagonismo alunni (3,80).

| Item  | M    | DS   |
|---|------|------|
| did_protagonismo alunni/e                     | 3,80 | 0,80 |
| did_bisogni alunni                            | 4,04 | 0,77 |
| modelli_organizzativi/bisogni alunni-famiglie | 3,84 | 0,80 |
| alleanze_territorio_indietro nessuno          | 3,82 | 1,03 |
| pratiche inclusione_al_stranieri              | 4,20 | 0,74 |

Tabella 2. Attività per l'inclusione

Assicurare il benessere delle persone è una dimensione che si inserisce nella costruzione della sostenibilità sociale. I dati raccolti evidenziano punteggi medi più alti per la realizzazione di protocolli di azione contro le forme di discriminazioni e misure per contrastare bullismo/cyberbullismo, rispettivamente con punteggi medi di 4,10 e 4,45. Il punteggio più basso è stato attribuito alle misure formative/informative per le famiglie su bullismo/cyberbullismo.

| Item  | M    | DS   |
|---|------|------|
| protocolli di azione contro ogni forma di discriminazione (genere, etnia, disabilità...)              | 4,10 | 0,90 |
| misure per contrastare forme di bullismo/cyberbullismo  | 4,45 | 0,67 |
| incontri formativi/informativi con le famiglie su bullismo/ cyberbullismo                             | 2,92 | 1,12 |
| coinvolgimento diretto alunni/e nelle misure risolutive ai fenomeni di bullismo/ cyberbullismo        | 3,75 | 0,93 |
| utilizzo di un linguaggio rispettoso dei diversi generi nei documenti formali della scuola            | 3,84 | 1,15 |
| azioni per educare alla cura delle relazioni tra generi   | 3,78 | 0,90 |
| coinvolgimento di alunni/e in discussioni relative alla discriminazione di genere                     | 3,69 | 0,86 |
| adozione di materiali didattici e programmi utili a veicolare messaggi di rispetto dei diversi generi | 3,59 | 0,87 |

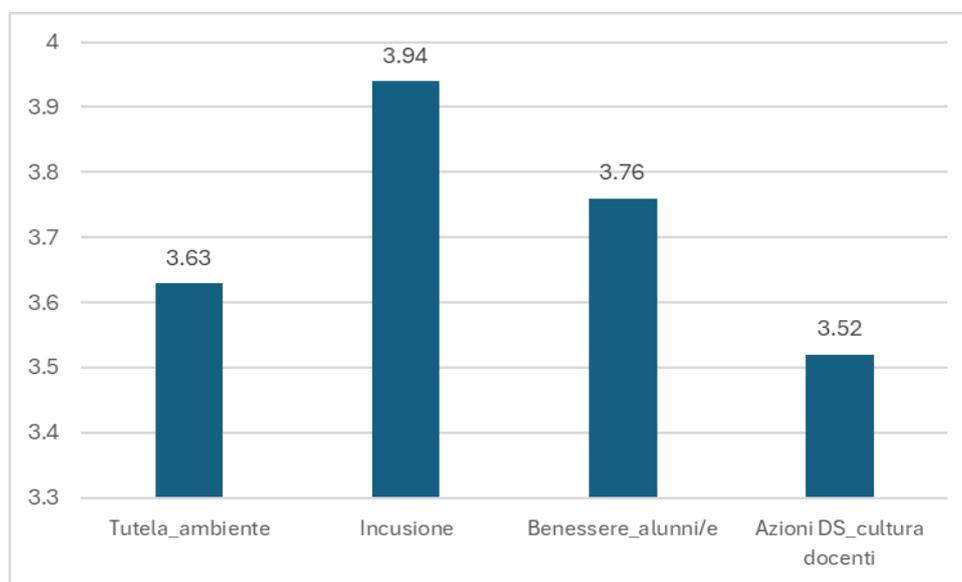
**Tabella 3. Attività per benessere alunni/e**

Le azioni dei/delle dirigenti a sostegno di una cultura della sostenibilità fra i docenti (Tabella 4) registrano ancora punteggi più alti per il tema dell'inclusione (4,10), mentre ancora deboli sono le azioni che possano rafforzare i network sulla sostenibilità fra scuole (2,67), ma anche la formazione dei docenti (3,12).

| Item  | M    | DS   |
|---|------|------|
| partecipazione docenti_iniziative Agenda 2030 | 3,67 | 0,79 |
| iniziative didattiche ES                      | 3,98 | 0,81 |
| collab_esperti                                | 3,25 | 1,09 |
| network ES_scuole                             | 2,67 | 1,17 |
| collab_territorio_ambiente                    | 3,73 | 0,94 |
| collab_territorio_pratiche inclusive          | 4,10 | 0,70 |
| collab_territorio_contrasto discriminazione   | 3,69 | 0,88 |
| formazione docenti su ES                      | 3,12 | 1,10 |

**Tabella 4. Azioni DS\_promozione della cultura per lo sviluppo sostenibile fra i docenti**

La figura (Figura 1) di seguito riportato offre un'immagine complessiva delle dimensioni indagate, evidenziando un particolare coinvolgimento dei partecipanti e delle scuole che rappresentano nella realizzazione di attività per l'inclusione.



**Figura 1. Confronto tra le dimensioni indagate**

Mettendo a confronto le due tipologie di istituto (secondaria superiore e istituti comprensivi) è emerso che negli istituti comprensivi le attività per l'inclusione e il benessere di alunni/e registrano punteggi medi più alti: rispettivamente di 4,10 e 3,81 rispetto alle scuole secondarie con punteggi rispettivamente di 3,61; 3,66. Negli istituti di scuola secondaria superiore sono implementate più frequentemente azioni per lo sviluppo della cultura della sostenibilità fra i docenti (3,56) rispetto agli istituti comprensivi (3,50).

Le statistiche descrittive hanno consentito di rilevare che i punteggi medi risultano più alti per tutte le dimensioni indagate nelle istituzioni scolastiche guidate dalle dirigenti scolastiche rispetto ai punteggi medi rilevati per le istituzioni guidate dai loro colleghi maschi. Inoltre, i/le dirigenti con un'età compresa tra 41 e 50 anni sembrano attivare con meno frequenza le attività relative alla tutela dell'ambiente, all'inclusione, al benessere di alunni/e, allo sviluppo professionale dei docenti sui temi dell'ES, mentre la fascia di età maggiormente impegnata nella promozione delle diverse azioni è quella compresa tra i 51 e i 60 anni con punteggi medi pari a 3,71 per la tutela dell'ambiente; 4,10 per l'inclusione; 3,75 per la promozione benessere alunni; 3,56 per le azioni a sostegno della promozione della cultura per la sostenibilità fra i docenti.

L'applicazione dell'*indice di correlazione R per ranghi di Spearman* ha consentito di rilevare una forte correlazione positiva solo tra alcuni fattori. In particolare, è stata registrata significatività statistica tra i fattori "inclusione", "tutela ambiente" e "benessere alunni/e" con *p-value* £ 0,001, mentre è stata rilevata una moderata correlazione tra le "azioni\_DS per la cultura sostenibilità docenti" e la "tutela ambiente" con un *p-value* < 0,05. Pur registrando differenze significative nel calcolo della media dei punteggi relativamente alle variabili indipendenti (genere, età, tipologia di istituto scolastico) rispetto alle quattro dimensioni analizzate, non sono state identificate significatività statistiche. Probabilmente, un campione più ampio avrebbe consentito di avere risultati con significatività diverse.

## 6. Discussione e Conclusioni

La ricerca è stata condotta con la finalità di rilevare l'attuale orientamento delle istituzioni e dei/le dirigenti nel rispondere al bisogno di promuovere i valori e la cultura di un'educazione per la sostenibilità, secondo quanto previsto dall'*Agenda 2030*. Hanno partecipato alla ricerca 51 dirigenti di istituzioni educative appartenenti al primo e al secondo ciclo di istruzione. Anche se l'esiguità del "campione" costituisce il limite di questa ricerca, i risultati ottenuti offrono importanti spunti di riflessione, evidenziando le implicazioni pratiche per le istituzioni scolastiche.

Un'attenta riflessione sui risultati fa emergere come i punteggi più alti siano stati registrati per le attività più "tradizionali" quali le dimensioni della "tutela dell'ambiente" (risparmio carta, acqua, energia) e dell'"inclusione" (didattica su bisogni alunni; pratiche inclusione alunni stranieri). In ambedue i casi non si registrano significativi elementi di novità rispetto alle iniziative adottate. Infatti, rispetto alla prima dimen-

sione assumono minore rilievo le uscite didattiche e viaggi di istruzione sui temi della sostenibilità o la mobilità di studenti/esse, o ancora la "cura del giardino"

come pratica di service learning utile a promuovere lo sviluppo di un'attitudine alla cura degli ambienti naturali e collettivi; come mezzo per guidare alunni/e nel recupero dell'equilibrio e dell'armonia del rapporto umano con la natura.

In questa dimensione non costituiscono una pratica frequente neanche i seminari o workshop (2,65) sui temi *Agenda 2030*, attività che invece potrebbero esporre studenti/esse a nuove prospettive e a nuove interazioni con esperti, o a fare esperienza di attività utili a farli riflettere sull'importanza della tutela dell'ambiente, oltre che ad acquisire consapevolezza del ruolo individuale di ciascuno per assicurare la tutela di un bene collettivo. La finalità di queste azioni dovrebbe essere la rigenerazione dei saperi mediante la realizzazione di pratiche esperienziali, laboratoriali e interattive utili a far acquisire nuove abitudini e stili di vita, nel rispetto del contesto naturale e sociale in cui viviamo (Giovanazzi, 2022).

Le pratiche dell'inclusione sono emerse come quelle maggiormente realizzate dalle istituzioni scolastiche coinvolte (3,94), rispetto. Occorre tuttavia ricordare che le pratiche inclusive dei soggetti con disabilità e degli alunni stranieri sono aspetti favoriti anche da specifiche norme ministeriali quali la Legge 104/1992 per l'inclusione dei soggetti con disabilità, la Legge 170/2010 sui disturbi specifici dell'apprendimento, o la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e le successive circolari ministeriali sui Bisogni educativi speciali (BES). Si tratta quindi di pratiche, in qualche misura, facilitate nei processi di realizzazione delle stesse. Nonostante il supporto normativo, le pratiche inclusive sembrano non prendere ancora pienamente in considerazione il protagonismo degli studenti. Infatti, se da un lato risultano focalizzate su dare risposta ai bisogni didattici, dall'altra sembrano configurarsi come un incompleto processo di soddisfacimento dei bisogni degli alunni, se ancora si adotta un approccio di tipo trasmissivo o che si preoccupa a sopperire con interventi didattici specifici laddove si evidenziano problemi di apprendimento. È necessario mettere in luce che l'attitudine alla partecipazione attiva necessita di essere prematuramente sviluppata ed esercitata per poi essere adulti pronti ad agire responsabilmente e consapevolmente secondo specifici valori (Kelley & Nahser, 2014).

Anche per la dimensione "benessere alunni/e" sono emerse più frequenti pratiche connesse ad aspetti normativamente regolati che oltre alla discriminazione include anche il contrasto al fenomeno di bullismo/cyberbullismo. Quest'ultimo è un fenomeno che frequentemente interessa gli adolescenti e con cui le scuole devono interfacciarsi quasi quotidianamente. Proprio la necessità di creare pratiche educative che non intervengano solo nei casi di emergenza, ma che possano costruire un nuovo *mindset* culturale e sostenibile implica adottare un approccio sistemico che possa veicolare valori anche implicitamente (per esempio anche mediante scelta dei materiali didattici) e che coinvolga tutte le parti di un sistema educativo. Infatti, affrontare un fenomeno complesso come quello del bullismo/cyberbullismo richiede un costante e responsabile coinvolgimento diretto di tutte

le famiglie e di alunni/e non solo nei casi del verificarsi del fenomeno, ma anche mediante un'attività informativa costante che possa sensibilizzare tutti, mentre dai dati è emerso che non è così frequente l'informazione/formazione sul tema rivolta alle famiglie (2,92). Pur rilevando invece che alunni/e sono più coinvolte/i nelle discussioni sullo stesso tema (3,75) dai dati emerge che vengono coinvolti nell'identificazione di misure risolutive ai fenomeni di bullismo/cyberbullismo. Non è possibile però interpretare questo dato come coinvolgimento costante di alunni/e alla costruzione e al monitoraggio di pratiche a sostegno della cura delle sane relazioni, oppure se esercitano un ruolo attivo a seguito dell'accadimento dei fenomeni di bullismo/cyberbullismo. Una partecipazione attiva di alunne/i e famiglie nella comprensione e nella co-costruzione di percorsi afferenti alla convivenza etico-sociale potrebbe rafforzare la funzione delle istituzioni educative di comunità educanti, promotrici di dialogo, esperienze sociali guidate da valori democratici e promotrici di crescita individuale e collettiva (Ellerani, 2021). Si tratta dunque di esplorare nuovi orizzonti pedagogici e progettare percorsi educativi e formativi inesplorati utili a fronteggiare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto.

I/le dirigenti coinvolti/e nella promozione della cultura per la sostenibilità fra i docenti si concentrano maggiormente sempre sulle pratiche inclusive in collaborazione con il territorio (4,10) e sul favorire iniziative didattiche sull'educazione alla sostenibilità (3,98), ma emergono essere poco frequenti le attività di networking con altre istituzioni educative, le iniziative formative rivolte ai docenti o la collaborazione con esperti. Le problematiche attuali legate ai temi della sostenibilità devono essere affrontate da un punto di vista plurale, sulla base di un dialogo costante tra i diversi saperi disciplinari esperti, tra le diverse componenti interne ed esterne alle scuole. L'educazione per la sostenibilità, dunque, impone la necessità per le istituzioni educative e i loro leader educativi di lasciarsi ispirare da nuovo paradigma trasformativo ed emancipativo (Mezirow, 2000) in grado di creare spazi strategici di collaborazione e co-progettazione sostenibile dove possano essere valorizzate le esperienze e le competenze di tutti gli attori coinvolti. Trovare soluzioni ai problemi attuali richiede la messa in atto non solo di saperi consolidati, ma soprattutto di crearne nuovi nell'interazione con la società esterna che costantemente è soggetta a modificazioni profonde. Proprio questo dialogo consente ai soggetti di acquisire consapevolezza dell'esistenza di modi di interpretare e di agire alternativi rispetto ai problemi e le situazioni.

Ovviamente se le scuole devono essere i motori dell'emancipazione e della trasformazione culturale delle comunità il leader educativo dev'essere supportato dai docenti competenti e dotati di nuovi saperi. Pertanto, un risultato di qualità e il cambiamento devono essere supportati mediante un continuo sviluppo professionale dei docenti sui temi della sostenibilità, in modo da favorire la costruzione di un curriculum formale ispirato ai principi dell'*Agenda 2030* che sappia creare connessioni significative con i bisogni reali e sociali; che possa essere tradotto nella pratica didattica quotidiana tramite azioni volte a consentire a studenti/esse di fare esercizio costante di pratiche ispirate ai valori della sostenibilità sociale

nell'ordinarietà delle attività. (Sterling, 2004). Un leader educativo visionario dovrebbe orientare l'istituzione scolastica che rappresenta alla costruzione di un'immagine sistemica dell'educazione, la cui funzione non si risolve dentro le mura scolastiche o all'interno della comunità di appartenenza, ma che sappia costruire ponti con altre scuole e altre comunità (Kadji-Beltran, Zachariou, & Stevenson, 2013). Si tratta di adottare il modello WSA (McKeown & Hopkins, 2007) che possa agire in una dimensione sempre più ampia e trasformativa, dove bambini, giovani e adulti possano sentire una nuova responsabilità collettiva (Riva, 2018).

Da tutto questo quindi emergono alcune implicazioni pratiche per i leader educativi e l'accelerazione del processo trasformativo culturale richiesto dall'*Agenda 2030*: a) la necessità di fare una buona analisi delle potenzialità delle proprie istituzioni, pensandole come infrastrutture educative, culturali e sociali (Dozza & Cagol, 2020), andando oltre il fare stabilito dalle norme; esplorando nuove prospettive pedagogiche e ricercando nuovi saperi e competenze, oltre che nuove modalità di costruire relazioni interne ed esterne, utili a sostenere la ricerca di soluzioni alternative; b) sostenere lo sviluppo professionale dei docenti sui temi per la promozione della cultura della sostenibilità: solo la formazione continua sostiene l'interpretazione dei cambiamenti e la formulazione di risposte esperte; c) costruire una visione condivisa di modello WSA che interessa curriculum, pedagogia e apprendimento, sviluppo professionale, relazioni scuola-comunità, pratiche scolastiche, etica, visione e leadership. Si tratta di una visione utile a guidare i cambiamenti necessari per riorientare i processi educativi e formativi ancorandoli ai diversi principi e valori che possano contribuire a un'educazione più reattiva, responsabile e rilevante e capace di re-immaginarsi per poter affrontare le urgenti sfide globali. In una tale logica, come sostengono Maak e Pless (2006), i leader educativi devono saper agire funzioni diverse: come *architects* creando e promuovendo condizioni di sviluppo sostenibile nei contesti educativi di cui sono responsabili e dove agiscono da disseminatori di valori etici, sociali e ambientali, con ricadute sulla comunità scolastica e locale; come *change agents* nelle situazioni che generano insicurezza e disorientamento, e in cui l'azione dei leader educativi serve a incoraggiare e sostenere l'impegno e l'interesse di studenti, docenti e stakeholder nell'implementazione di pratiche sostenibili, riducendone l'ansia e la complessità; come *coaches*, facilitando l'apprendimento dei singoli e della comunità scolastica, incoraggiando alla collaborazione e promuovendo la comprensione del significato di sviluppo sostenibile, inteso come azioni che rispondono ai bisogni del presente senza compromettere il futuro delle nuove generazioni.

Le significative correlazioni tra i fattori "inclusione", "tutela ambiente" e "benessere alunni/e" è segnale di come il buon funzionamento di un contesto educativo sia determinato dall'interdipendenza fra le sue diverse componenti, ma soprattutto rafforza la necessità dell'adozione di un modello *whole-school approach* (Mogren, Gericke, & Scherp, 2019) come mezzo per coltivare e azionare tutte le sue dimensioni ispirandole ai principi dei valori per la sostenibilità, e per generare cambiamento e un nuovo *mindset* culturale.

I risultati di questa ricerca non sono sicuramente esaustivi né in riferimento all'intensità delle attività realizzate nelle scuole, né in riferimento alle azioni promosse dai leader educativi nel supporto professionale dei docenti sui temi della sostenibilità. Altre ricerche dovrebbero essere condotte in tal senso per favorire la riflessione su quanto è stato già fatto, cogliendone punti di forza e di debolezza, e su quanto e come si potrebbe ancora fare nelle scuole e con le scuole insieme ai territori di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione: Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.
- Campbell, P. (2011). *Against the Tide Challenges of Leading a Sustainable School*. National College for Leadership of Schools and Children's services. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2089>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (M. Weimer, Ed.; First Edition). Jossey-Bass.
- Dozza, L., & Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale. In L. Dozza (Ed.), *Con-tatto. Rete per la Vita: Idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (pp. 65–76). Zeroseiup.
- Dyllick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 16–33. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2013-0022>
- Ellerani, P. (2021). The Facets of sustainability as a pedagogical proposal. *Formazione & insegnamento*, 19(1 tome I), 7–11. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4625>
- Fairfield, K. D. (2018). Educating for a Sustainability Mindset. *Journal of Management for Global Sustainability*, 6(1), 4. <https://archium.ateneo.edu/jmgs/vol6/iss1/4>
- Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 127–135. [https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22\\_12](https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_12)
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education & Communication*, 4(4), 339–351. <https://doi.org/10.1080/15330150500302205>
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 19–31. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2705>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership* (First edition). Jossey-Bass.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Whole-School Sustainability Programs* (p. 65). Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Hermes, J., & Rimanoczy, I. (2018). Deep learning for a sustainability mindset. *The International Journal of Management Education*, 16(3), 460–467. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.08.001>
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2013). Leading sustainable schools: Exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research*, 19(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/13504622-2012.692770>
- Kelley, S., & Nahser, R. (2014). Developing Sustainable Strategies: Foundations, Method, and Pedagogy. *Journal of Business Ethics*, 123(4), 631–644. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-2014-6>
- Lambert, L. G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311–322. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9046-6>
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. (1992). *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*, 133(S30), 1–38. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992-02/17/092G0108/sg>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (10G0192). (2010). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 151(244), 1–4. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010-10/18/010G0192/sg>
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible Leadership in a Stakeholder Society – A Relational Perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99–115. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z>
- Malavasi, P. (2018). Ecologia integrale, economia circolare, educazione alla sostenibilità. In L. Dozza (Ed.), *Io corpo io racconto io emozione* (pp. 139–151). Zeroseiup.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria Della Formazione: Ricostruire La Pedagogia* (1st ed.). Carocci.
- Mariani, A. M. (2020). *Insegnare: La scuola può far molto ma non può far tutto*. Scholé.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2007). Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 17–26. <https://doi.org/10.1177/097340820700100107>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Rimanoczy, I. (2021). *The Sustainability Mindset Principles: A Guide to Develop a Mindset for a Better World*. Routledge.
- Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: Una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33–50. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2706>
- Spring, J. H. (2004). *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sterling, S. (2004). An Analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential. In J. Belwitt & C. Cullingford (Eds.), *The Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education* (pp. 43–62). Earthscan.
- Sterling, S. (2008). Sustainable Education: Towards a Deep Learning Response to Sustainability. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 6, 63–68. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-6/sustainable-education-towards-deep-learning-response-unsustainability>
- Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. (2012). [Direttiva Ministeriale]. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>
- Tino, C. (2020). An Integrative Interpretation of Personal and Contextual Factors of Students' Resistance to Active Learning and Teaching Strategies. *Andragoška Spoznanja*, 26(2), 59–74. <https://doi.org/10.4312/as.26.2.59-74>
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme* (ED/DESD/2005/PI/01). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
- UNESCO. (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (Roadmap ED-2014/WS/34, ED-2019/WS/31; p. 38). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (Second edition). Jossey-Bass, A Wiley Imprint.