

Nicoletta Tomei, Maria Buccolo, Gianluca Amatori

Didattica del territorio ed educazione allo sviluppo sostenibile

Una guida per dirigenti e docenti delle aree "interne"
nei contesti di marginalità



— Didattica del territorio ed educazione allo sviluppo sostenibile —

Nicoletta Tomei, Maria Buccolo, Gianluca Amatori

Didattica del territorio ed educazione allo sviluppo sostenibile

Una guida operativa per docenti
e dirigenti delle aree “interne” nei contesti di marginalità





Ministero
dell'Università
e della Ricerca

Italiadomani
FONDO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



Roma Tre



Università
Europea di
Roma



Realizzato nell'ambito delle ricerche del progetto “Islands 4 Future. Protecting next generations from marginalization: a field-based, multi-dimensional and participatory intervention on promoting cultural heritage, future opportunities and tourism on small islands” – PRIN 2022 (2022T4P5WP) Finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU – <https://is4future.uniroma3.it/>

Coordinamento scientifico:

- Arturo Gallia, Università Roma Tre (PI)
- Gianluca Amatori, Università Europea di Roma
- Stefano Malatesta, Università di Milano Bicocca



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-478-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

*“Non si può scoprire nuovi oceani
finché non si ha il coraggio di perdere di vista la riva”.*
(André Gide)

A tutti gli insegnanti
che sanno guardare il territorio non come limite,
ma come orizzonte, e che accompagnano
le nuove generazioni a immaginare
e costruire il proprio futuro.

Indice

Introduzione	
Come nasce questa guida	9

Capitolo 1

Prospettive nazionali ed internazionali per l'educazione sostenibile, l'educazione al patrimonio e l'apprendimento inclusivo	21
Introduzione	21
1. Prospettive internazionali per l'educazione sostenibile e le politiche globali di riferimento	28
2. Educazione al patrimonio tra indirizzi nazionali e scenari globali	37
3. Inclusione e qualità dell'apprendimento: modelli, sfide e sviluppi nazionali e internazionali	46

Capitolo 2

Come progettare, riprogettare, utilizzare e valutare i risultati di apprendimento per unire scuola, comunità e territorio in una prospettiva place-based	57
Introduzione	57
1. Cornici concettuali e metodologiche per unire scuola, comunità e territorio	62
2. Progettare e realizzare percorsi di apprendimento place-based: una cornice operativa	76
3. Come leggere i materiali di progetto	92

Capitolo 3

Itinerari di riflessione per Dirigenti, Docenti e Comunità educante:

costruire una scuola capacitante in ogni contesto territoriale 123

Introduzione 123

1. Leadership educativa e visione condivisa
per una scuola capacitante 125

2. Pratiche didattiche e organizzative per valorizzare le capacità
in ogni contesto territoriale 138

3. Collegare scuola e territorio attraverso il curriculum design 146

4. Indicazioni per i docenti: abitare professionalmente
i contesti “non standard” 150

5. Costruire alleanze educative territoriali: indicazioni
per la comunità educante 153

Conclusioni 159

Riferimenti bibliografici 167

Esplora gli altri output del progetto Islands 4 Future 179

Introduzione

Come nasce questa guida

La presente guida nasce nel solco dell'esperienza realizzata nell'ambito del progetto PRIN Islands4Future. Nel sistema universitario e della ricerca italiano, un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) è un programma di ricerca risultato vincitore di un bando competitivo di finanziamento, promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) per sostenere progetti di ricerca di elevata qualità scientifica, proposti da gruppi di studiosi appartenenti a università e istituzioni di ricerca italiane. La logica di tali bandi è quella di finanziare ricerche che, pur nascendo dall'iniziativa dei ricercatori, presentino una chiara rilevanza per l'avanzamento delle conoscenze e per il rafforzamento del sistema nazionale della ricerca, caratterizzandosi inoltre per alcuni elementi qualificanti, tra cui il cofinanziamento, il lavoro collaborativo tra unità di ricerca e la valutazione tra pari attraverso procedure selettive che mirano a premiare originalità, rigore metodologico e impatto scientifico della ricerca presentata (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2022). I progetti PRIN sono generalmente articolati in unità coordinate da un *principal investigator*, coinvolgono più sedi accademiche, favorendo la costruzione di reti di ricerca nazionali e interdisciplinari. In questa prospettiva, il progetto Islands4Future, presentato in relazione al bando 2022 prot. 2022T4P5WP, si colloca all'interno di tale cornice istituzionale, configurandosi come un'esperienza di ricerca interdisciplinare e partecipativa orientata all'empowerment delle giovani generazioni e allo sviluppo sostenibile dei territori. Tale esperienza è il risultato

di un partenariato universitario costituito da ricercatori di area geografica e pedagogica dell'Università di Roma Tre, dell'Università Europea di Roma e dell'Università di Milano Bicocca.

Il progetto si proponeva di definire un modello di ricerca-intervento partecipativo capace di proteggere le nuove generazioni dalla marginalizzazione a partire da uno studio di caso relativo all'isola di Ponza. Trattandosi di una ricerca interdisciplinare, che integra prospettive, strumenti e metodologie provenienti dal campo della geografia e da quello pedagogico, la presentazione del progetto è stata preceduta da una lunga fase di negoziazione degli obiettivi comuni della ricerca, costruiti attorno alla seguente domanda: "in che modo e a quali condizioni le nuove generazioni possono contribuire alle strategie di resilienza a scala locale nel prossimo futuro?". Tale domanda, di per sé interessante in una prospettiva di intervento pedagogico che riconosce il carattere abilitante o disabilitante dei contesti e dei processi in un'ottica bio-psico-sociale, si è caratterizzata dal punto di vista degli studi geografici a partire dall'individuazione delle sfide che gli abitanti dei contesti insulari minori affrontano. Tale scelta è stata effettuata nella consapevolezza che le sfide particolarmente evidenti su questi territori, come l'alta vulnerabilità dei territori, la posizione decentrata, la dipendenza dalle economie poco diversificate e la progressiva erosione delle pratiche, dei saperi e dei mestieri tradizionali, riguardano anche molte altre realtà nazionali. Alla luce di tale domanda, il progetto ha costruito un approccio multidimensionale che, a partire dall'indagine dell'immaginario di futuro dei giovani, ha cercato di comprendere le condizioni che essi ritengono favorevoli per sviluppare progetti di futuro che arricchiscono il capitale sociale locale e, nei limiti del possibile, di realizzarle.

Nella sua fase iniziale il lavoro di ricerca ha previsto:

1. Un'indagine documentale sulla condizione giovanile post-Covid19 in Italia;
2. Un'indagine documentale sulle politiche territoriali rivolte ai territori insulari e micro-insulari;

3. La rilettura di trend e bisogni emersi alla luce delle politiche scolastiche e dell'orientamento;
4. La costruzione di un framework di riferimento per l'elaborazione degli interventi nei contesti oggetto della ricerca.

Rispetto al primo punto, l'indagine ha messo in evidenza che nel panorama delle scienze sociali e pedagogiche, la condizione giovanile in Italia si configura oggi come una realtà complessa e stratificata, caratterizzata da una crescente dilatazione dei tempi di transizione verso la vita adulta e da una diffusa incertezza esistenziale e progettuale. Le ricerche sulla gioventù evidenziano come tra la fine dell'adolescenza e l'ingresso nella piena adultità si sia progressivamente consolidata una fase intermedia – variamente definita post-adolescenza – che tende ad ampliarsi sia in termini temporali sia in termini di diffusione sociale, segnando uno slittamento delle principali tappe di autonomia (uscita dal sistema formativo, inserimento lavorativo stabile, indipendenza dalla famiglia di origine, formazione di un nuovo nucleo familiare). Tale fenomeno si accompagna a una crescente destrutturazione dei percorsi biografici, sempre meno lineari e prevedibili, e a una condizione di incertezza che investe tanto la dimensione oggettiva delle opportunità quanto quella soggettiva delle aspettative. Le interpretazioni di questa fragilità oscillano tra fattori strutturali – quali le difficoltà del mercato del lavoro, le trasformazioni del sistema formativo e le disuguaglianze intergenerazionali – e fattori culturali, tra cui il modello della “famiglia lunga” che può ritardare i processi di autonomia (Buzzi et al., 1997; Cavalli & de Lillo, 1993). Negli ultimi anni, inoltre, eventi globali come la pandemia da Covid-19 e le crisi geopolitiche hanno ulteriormente accentuato tale vulnerabilità, incidendo in modo significativo sul benessere psicologico e sociale delle giovani generazioni, esposte a sentimenti di disorientamento, sfiducia e ridotta capacità di immaginare il futuro (Rosina, 2020; Mancaniello, 2021). Le evidenze empiriche mostrano infatti come molti adolescenti percepiscano la società come incapace di offrire prospettive credibili, sviluppando talvolta atteggiamenti di distacco

o ritiro e un indebolimento del senso di agency e di partecipazione sociale (Marta & Martinez Damia, 2023). Tale quadro generale assume tratti ancora più critici se si considerano i giovani che vivono nelle aree interne, i quali sperimentano una forma di vulnerabilità accentuata derivante dall'intreccio tra marginalità generazionale e marginalità territoriale. In questi contesti, infatti, alla difficoltà di accesso al lavoro e all'autonomia si sommano deficit strutturali di servizi essenziali, isolamento geografico e ridotte opportunità formative e professionali, fattori che alimentano fenomeni di spopolamento e migrazione giovanile verso i poli urbani. Tale dinamica genera un circolo vizioso in cui la fuoriuscita delle giovani generazioni impoverisce ulteriormente il capitale umano e sociale dei territori, compromettendone le possibilità di sviluppo. Allo stesso tempo, i giovani delle aree interne si trovano spesso in una condizione di debole capacità di espressione dei propri bisogni e di accesso ai diritti, che può tradursi in forme di subalternità e riduzione della partecipazione civica. Tuttavia, la letteratura evidenzia anche la presenza di elementi di potenzialità, legati a forme di "restanza" consapevole, al valore attribuito alla qualità della vita, alle relazioni comunitarie e alla possibilità di attivare percorsi di sviluppo locale sostenibile basati sulla valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale (Salustri, 2022). In questo senso, la condizione giovanile nelle aree interne rappresenta un osservatorio privilegiato per comprendere le tensioni tra fragilità e agency che attraversano le giovani generazioni contemporanee, ponendo con forza la necessità di politiche e dispositivi educativi capaci di sostenere empowerment, partecipazione e progettualità territoriale (Barca et al., 2014). Quanto detto è, ancora più interessante alla luce del fatto che, alcune indagini sulla condizione giovanile in Italia sottolineano con forza, il valore che i giovani attribuiscono alla formazione, come possibile fattore di protezione e di costruzione di opportunità lungo l'arco della vita. Il *Policy Report* dedicato al caso delle isole minori italiane ha restituito un quadro ancora più articolato delle condizioni di vita e delle opportunità rivolte alle giovani generazioni, evidenziando come tali contesti siano caratterizzati da una marginalità multi-

dimensionale che incide significativamente sui percorsi di crescita, partecipazione e progettualità futura. In particolare, il documento ha messo in luce che sebbene la presenza di una fragilità strutturale legata a fattori politico-demografici, tecnico-amministrativi e socio-culturali – che si traducono in una limitata disponibilità di servizi educativi e formativi, in una debole integrazione nelle politiche pubbliche e in una ridotta capacità dei territori di attrarre e trattenere i giovani – sia tenuta in considerazione in molti documenti programmatici, le politiche giovanili rivolte a questi territori e in generale a territori simili, risultano spesso frammentarie e non sistemiche, incapaci di incidere in modo strutturale sulle traiettorie biografiche dei giovani, limitandosi a interventi episodici o poco integrati (Agnoletto, De Michele & Tomei 2025a). Tale condizione si riflette in una carenza di opportunità concrete per l’inserimento lavorativo e per la costruzione di percorsi di autonomia, spesso aggravata dall’assenza di un’offerta formativa post-secondaria e dalla difficoltà di accesso a reti culturali e professionali più ampie. Ne deriva una relazione problematica tra giovani e territorio, segnata da tensioni tra radicamento e mobilità, in cui la permanenza nei contesti locali appare frequentemente associata a una riduzione delle opportunità, mentre la migrazione si configura come scelta quasi obbligata per la realizzazione personale. In questo caso però, accanto a tali criticità, emergono anche alcune potenzialità, in particolare legate al ruolo strategico della scuola come presidio educativo stabile, possibile mediatore tra giovani, territorio e istituzioni, veicolo delle opportunità offerte dalle reti digitali e dai programmi europei, che consentono di superare almeno in parte l’isolamento geografico e culturale. Alla luce di tali considerazioni, appare utile rileggere trend e dei bisogni emersi dalle indagini sulla condizione giovanile – segnata da incertezza progettuale, difficoltà di transizione alla vita adulta e, nei contesti periferici, da una marcata carenza di opportunità formative e professionali – alla luce delle più recenti politiche scolastiche. La normativa recente dedicata in particolare al segmento della scuola secondaria di secondo grado si è caratterizzata per un interesse specifico rispetto a tre aree: quella del-

l'Educazione Civica, quella dell'orientamento e quella dei percorsi che connettono formazione e lavoro. Per quanto riguarda l'insegnamento di Educazione Civica, le linee guida ad essa dedicate la concepiscono come un insegnamento trasversale rispetto agli altri di tipo trasformativo, orientato cioè allo sviluppo della cittadinanza attiva, del pensiero critico, della responsabilità verso il futuro e di forme di agency concreta e consapevole che si sviluppino a partire dall'azione, anche collettiva, nei propri contesti di vita. Tale caratterizzazione si sposa bene con l'inserimento strutturale dell'orientamento nei curricula scolastici volto ad aiutare gli studenti a navigare nella complessità del presente e nell'incertezza del futuro. Da questo punto di vista, l'orientamento non può più essere inteso come intervento puntuale o informativo, ma deve essere considerato come processo strutturale e continuo, integrato nei curricula e finalizzato allo sviluppo della capacità degli studenti di costruire attivamente il proprio progetto di vita. Le indicazioni normative più recenti insistono infatti sulla necessità di promuovere curricula orientativi verticali, in grado di connettere apprendimenti disciplinari, contesti reali e dimensione personale, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali quali autonomia decisionale, pensiero critico, consapevolezza di sé e capacità di immaginare il futuro. In tale quadro, assumono particolare rilevanza le esperienze formative e i dispositivi didattici, come i percorsi per la formazione delle competenze trasversali (PCTO), il service learning e le attività di ricerca sul campo, che consentono agli studenti di sperimentarsi positivamente a partire dalle opportunità presenti sul proprio territorio, scoprire i propri talenti confrontandosi con problemi e contesti autentici, sviluppare competenze che permettano loro di riconoscersi come soggetti attivi rispetto ai processi di trasformazione sociale ed economica in atto, ma soprattutto rispetto alla propria traiettoria di vita. In quest'ottica, la sfida pedagogica posta dai dati emersi durante le indagini preliminari consiste soprattutto nel tentativo di ripensare le politiche e le pratiche educative in chiave territoriale promuovendo interventi capaci di valorizzare le risorse locali, rafforzare l'agency giovanile e sostenere percorsi di sviluppo en-

dogeno locale sostenibile che coinvolgano attivamente i giovani. In contesti, come le aree interne e le piccole isole, l'esigenza di sostenere l'agency giovanile e di contrastare le forme di marginalizzazione educativa e territoriale è ancora più significativa e intervenire in questa direzione implica a maggior ragione, sollecitare un ripensamento globale della progettazione didattica e curricolare, che metta al centro la costruzione delle competenze di futuro degli studenti, la loro capacità di leggere criticamente vincoli e opportunità del territorio che li circonda e di definire traiettorie di vita consapevoli a partire dai propri contesti di vita, contribuendo così a contrastare la fragilità progettuale e a promuovere forme di cittadinanza attiva e responsabile nella società contemporanea (Amatori, Buccolo & Tomei, 2024).

Da questo punto di vista, la costruzione di un framework di riferimento per l'elaborazione di una serie di proposte formative coerenti con gli obiettivi di progetto e con le esigenze dei giovani che vivono nelle aree su cui esso si concentra non poteva che passare per la messa a sistema di quattro elementi: le scelte fatte dal partenariato di progetto rispetto all'utilizzo di un approccio partecipativo, la ricchezza disciplinare che contraddistingue il background dei ricercatori coinvolti, la volontà di valorizzare il ruolo della scuola nei contesti di riferimento e arricchire il capitale personale e sociale dei giovani coinvolti. Questo lavoro di raccordo, funzionale alla costruzione del framework di riferimento su cui basare gli interventi, si è inoltre dovuto confrontare con due ulteriori esigenze. L'esigenza di ridurre la complessità nel più breve tempo possibile, rimanendo tuttavia aperti alla ricchezza del processo di ricerca e l'esigenza di costruire legittimità all'interno dei contesti locali ed in particolare dei contesti scolastici. A questo proposito, la strategia seguita è passata, da un lato per un intenso lavoro di costruzione del team di progetto, che si è inevitabilmente misurato con la necessità di far dialogare paradigmi disciplinari differenti, adattando concetti e linguaggi ed evolvendoli nella direzione di una di interazione reciproca finalizzata al raggiungimento degli obiettivi del progetto e allo sviluppo di significati condivisi (Amey & Brown, 2005). Dall'altra, trovato il

motore della convergenza e della aggregazione di competenze attorno ai problemi della ricerca (Cioffi, 2001), la costruzione della legittimazione del team nei contesti di ricerca è avvenuta attraverso la partecipazione ad occasioni di incontro formale e informale con la comunità locale ad opera dei ricercatori impegnati sul campo secondo prassi di tipo antropologico e attraverso la costruzione di una proposta da rivolgere alla scuola che permettesse di raggiungere gli obiettivi di ricerca, contribuendo a sostenere il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento ad essa in carico.

Tale strategia ha permesso di individuare nei PCTO un dispositivo capace di rispettare, congiuntamente, le esigenze della didattica, dell'orientamento e della ricerca e di avviare un percorso formativo rivolto agli studenti dell'ultimo triennio dell'Istituto Tecnico Turistico "C. Pisacane" di Ponza. Questo percorso, costruito secondo il modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2005), come una Unità di Apprendimento che utilizza la didattica orientativa per favorire l'esplorazione di sé e del mondo, la riflessività e la capacità di immaginare scenari futuri, attraverso esperienze concrete, partecipative e connesse ai territori di appartenenza, ha fornito agli studenti:

- strumenti concettuali legati ai concetti di patrimonio, valorizzazione e sostenibilità;
- strumenti operativi legati ai processi di produzione cartografica e visuale;
- strumenti di orientamento personale e progettazione territoriale.

In questo senso, esso è diventato il modello sulla base del quale sono stati, successivamente, attivati percorsi dello stesso tipo sull'isola di Venezia e sull'isola di Elba. Sul piano della ricerca geografica, l'attivazione di tali percorsi, presso il Liceo Artistico Statale "M. Guggenheim" di Venezia e presso l'I.S.I.S. "R. Foresi" di Portoferraio, risponde all'interesse per lo studio dei processi oggetto della ricerca all'interno di contesti caratterizzati da diffe-

renti modelli di insularità. Sul piano pedagogico invece, il coinvolgimento di tali scuole ha costituito un'importante occasione per validare le scelte metodologiche e progettuali fatte a Ponza, trasferendone l'impianto altrove. Data la diversità dei contesti, i tempi differenziati con cui i percorsi si sono attivati, la strategia del gruppo di ricerca è stata quella di trattare vincoli e opportunità emergenti, identificando un numero limitato di punti fermi: l'utilizzo del medesimo processo di ingaggio, del medesimo dispositivo formativo, il PCTO e di un approccio formativo e di ricerca che collega l'utilizzo di metodologie partecipative con la tradizione della pedagogia critica e dell'educazione place-based.

Sul piano dei processi di ingaggio e progettazione dei percorsi tutti i casi hanno previsto:

- la realizzazione di un incontro del *principal investigator* del progetto con i referenti scolastici per saggiare disponibilità, desiderata, esigenze, aspettative e vincoli,
- la socializzazione dei risultati dell'incontro e la ricognizione delle competenze interne al gruppo di ricerca per individuare i responsabili del processo,
- l'individuazione da parte dei responsabili del processo degli obiettivi integrati alla didattica che avrebbero costituito il focus delle azioni didattiche e delle attività da realizzare,
- la stesura e la revisione della proposta operativa e del calendario delle attività, per il quale ci si è avvalsi della collaborazione dei docenti,
- la presentazione della proposta definitiva ai potenziali partner delle attività e la stipula delle convenzioni,
- la ricognizione degli spazi e degli strumenti disponibili,
- la realizzazione dell'intervento, dei materiali e degli ambienti di apprendimento,
- la socializzazione dei risultati raggiunti.

Sul piano dell'utilizzo del dispositivo formativo, nel rispetto dei vincoli e delle opportunità di contesto, i PCTO realizzati sono stati tutti costruiti come unità di Apprendimento articolate at-

torno a tre azioni didattiche distinte che hanno permesso agli studenti di acquisire nuovi saperi, utilizzarli in contesti significativi per la realizzazione di compiti autentici, riflettere sui processi che hanno portato alla realizzazione di un artefatto messo concretamente a disposizione della propria comunità e sulle ricadute personali e sociali di quanto realizzato.

Sul piano dell'approccio formativo utilizzato, tutti e tre i PCTO hanno permesso agli studenti leggere criticamente i propri contesti di vita anche in un'ottica comparata, di vivere esperienze concrete all'interno del proprio territorio, di decostruirne le principali narrazioni e di ricostruirle concretamente in maniera alternativa mediante la realizzazione di prodotti di natura cartografica o visuale. A questo proposito, vale la pena sottolineare che l'approccio partecipativo assunto come partenariato di progetto ha in tutti i casi permesso:

- l'attivazione dei giovani attraverso la formazione,
- l'attivazione della comunità locale attraverso i giovani,
- l'attivazione della rete extra-locale attraverso la comunità.

Sul piano delle differenze, le tre esperienze hanno dato vita a tre modelli di PCTO che si distinguono nettamente per quanto riguarda l'organizzazione temporale delle attività, la loro collocazione rispetto all'orario scolastico, la natura disciplinare/ interdisciplinare, curricolare/ non curricolare delle attività e il grado di coinvolgimento del team di ricerca nell'erogazione delle attività. A Ponza, l'organizzazione temporale negoziata con la scuola ha dato vita ad un PCTO "lungo", diluito nel tempo, caratterizzato dalla natura interdisciplinare e curricolare dei contenuti proposti e svolto in orario pomeridiano alla sola presenza dei ricercatori. A Venezia, l'organizzazione temporale del PCTO ha permesso una maggiore concentrazione delle attività nel tempo, un lavoro disciplinarmente orientato e di natura curricolare svolto in orario pomeridiano alla sola presenza dei docenti di scuola. A Portoferraio, le tempistiche di avvio del PCTO e i vincoli posti dalla scuola, hanno suggerito un'organizzazione temporale maggior-

mente concentrata, costituita da mattinate di lavoro dedicate a tematiche disciplinari non curricolari trattate congiuntamente da docenti di scuola e ricercatori. Per ciò che riguarda i prodotti realizzati, gli studenti di Ponza e Venezia sono stati coinvolti nella produzione di documentari partecipativi e prodotti di design aventi ad oggetto elementi significativi del patrimonio locale, mentre gli studenti di Portoferraio hanno realizzato itinerari turistici partecipati sul territorio. In merito ai processi, gli elementi maggiormente qualificanti dell'esperienza di ricerca-intervento sono stati quelli che hanno consentito l'integrazione tra attività esplorative, pratiche di ricerca sul campo, momenti riflessivi e attività laboratori narrative e creative all'interno dei PCTO consentendo la trasformazione del territorio in uno spazio di apprendimento e dello spazio di apprendimento in uno spazio di costruzione della propria agency, individuale e collettiva, all'interno del quale gli studenti non solo acquisiscono informazioni, ma sviluppano competenze per il futuro – tra cui capacità decisionale, pensiero critico e progettualità – necessarie per abitare contesti complessi e in trasformazione. In tal senso, la possibilità di attivare un lavoro di rete tra almeno due delle scuole coinvolte e di coinvolgere tutti i partecipanti in un momento di restituzione collettiva e di socializzazione dei risultati si è rivelato una importante e ulteriore leva pedagogica fondamentale per sostenere percorsi di sviluppo territoriale condivisi e capaci di trattenere e valorizzare la componente più giovane della comunità. All'interno di questi spazi di confronto è stato infatti possibile avviare, proprio con gli studenti, il lavoro di costruzione dei principali output della nostra ricerca. Da un lato, infatti, il confronto inter-insulare che si è venuto a creare ha posto le basi per la redazione del Manifesto dei giovani che abitano nelle piccole isole italiane, dall'altro il confronto con i docenti ci ha convinti della necessità di rielaborare questa esperienza di ricerca-intervento sotto forma di una guida agile, ma approfondita, per la costruzione di percorsi didattici che sappiano tenere insieme gli elementi peculiari di ogni territorio con la dimensione esperienziale e futurizzante che la didattica dovrebbe avere per contribuire alla costruzione di curricula

orientati alla transizione degli studenti verso l'età adulta. Per queste ragioni nei prossimi capitoli cercheremo di ricostruire i quadri di riferimento delle politiche educative nazionali ed internazionali che intercettano il tema dello sviluppo delle competenze per il futuro (Capitolo 1), di presentare le cornici concettuali, metodologiche e operative che possono sostenere la realizzazione e la riprogettazione di Unità di Apprendimento coerenti con lo sviluppo di tali competenze (Capitolo 2), di mettere a disposizione i materiali prodotti nell'ambito del progetto Islands4Future e di fornire un quadro di riferimento che possa guidare dirigenti, docenti e altri membri della comunità educante verso la costruzione di una scuola pienamente capacitante in ogni contesto territoriale (Capitolo 3).

Capitolo 1

Prospettive nazionali ed internazionali per l'educazione sostenibile, l'educazione al patrimonio e l'apprendimento inclusivo

Introduzione

Nel quadro delle trasformazioni globali che caratterizzano il XXI secolo – crisi climatica, aumento delle disuguaglianze, conflitti culturali, ridefinizione dei modelli di cittadinanza – le Nazioni Unite hanno progressivamente attribuito all'educazione un ruolo strategico non solo come diritto umano fondamentale, ma come infrastruttura culturale essenziale per la sostenibilità democratica e sociale. Questa visione trova una sistematizzazione organica nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015), che riconosce l'educazione come leva trasversale per il raggiungimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs).

Il presente capitolo, concepito come capitolo introduttivo di una guida didattica per docenti della scuola secondaria di secondo grado, intende fornire una cornice teorica e istituzionale di riferimento per la progettazione di unità di apprendimento nell'ambito dell'Educazione civica. In particolare, il capitolo analizza l'approccio delle Nazioni Unite a tre dimensioni educative strettamente interconnesse: l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione al patrimonio e l'apprendimento inclusivo. Tali dimensioni vengono qui interpretate come assi portanti di un'educazione civica orientata alla cittadinanza globale, alla responsabilità collettiva e alla partecipazione consapevole alla vita democratica.

L'obiettivo non è fornire indicazioni operative immediate –

che saranno sviluppate nei capitoli successivi – bensì costruire un quadro concettuale solido, utile ai docenti per comprendere il senso pedagogico, civico e culturale delle proposte didattiche e per collocarle all'interno delle principali strategie educative promosse a livello internazionale.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015, rappresenta il principale documento di riferimento per le politiche globali in materia di sviluppo umano, equità sociale e sostenibilità ambientale. Essa si fonda sul principio dell'indivisibilità degli SDGs, secondo cui le dimensioni economica, sociale, ambientale e culturale dello sviluppo sono intrinsecamente interconnesse e non possono essere affrontate in modo settoriale.

In questo quadro, l'educazione occupa una posizione strutturale, esplicitata nell'Obiettivo 4, che mira a “garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento permanente per tutti” (UN, 2015). Tuttavia, numerosi documenti ONU e UNESCO sottolineano come l'educazione costituisca un fattore abilitante trasversale per il raggiungimento dell'intera Agenda 2030. Senza sistemi educativi efficaci, inclusivi e orientati alla sostenibilità risulta, infatti, compromessa la possibilità di conseguire obiettivi quali la parità di genere (SDG 5), la riduzione delle disuguaglianze (SDG 10), la promozione di società pacifiche e inclusive (SDG 16) e l'azione per il clima (SDG 13).

Per la scuola secondaria di secondo grado, ciò implica un ripensamento del curriculum in chiave trasversale e interdisciplinare, coerente con le finalità dell'Educazione civica, intesa non come singola disciplina, ma come spazio formativo integrato volto allo sviluppo di competenze di cittadinanza.

L'educazione allo sviluppo sostenibile (Education for Sustainable Development, ESD) costituisce uno dei pilastri della strategia educativa delle Nazioni Unite. Il suo quadro concettuale è stato progressivamente definito attraverso documenti chiave quali la Dichiarazione di Bonn (UNESCO, 2009), il Global Action Programme on ESD (UNESCO, 2014) e più recentemente, il programma *ESD for 2030* (UNESCO, 2020).

Secondo l'UNESCO, l'ESD mira a sviluppare negli studenti competenze cognitive, socio-emotive e comportamentali che consentano di affrontare la complessità delle sfide globali, promuovendo il pensiero critico, la responsabilità etica, la capacità di collaborazione e orientamento al futuro. L'ESD non si configura come un nuovo contenuto curricolare aggiuntivo, ma come un approccio pedagogico trasversale che collega discipline, contesti formativi e livelli di istruzione.

Per i docenti della scuola secondaria, l'ESD offre una cornice particolarmente significativa per l'Educazione civica, poiché consente di collegare temi quali diritti umani, legalità, tutela dell'ambiente, cittadinanza digitale e partecipazione democratica all'interno di una visione sistemica dello sviluppo sostenibile.

Accanto alle dimensioni ambientale ed economica, le Nazioni Unite riconoscono alla cultura un ruolo centrale nello sviluppo sostenibile. Tale riconoscimento emerge chiaramente nei documenti UNESCO relativi al patrimonio culturale materiale e immateriale (1972; 2003) e nelle più recenti riflessioni sul rapporto tra cultura, educazione e sostenibilità.

L'educazione al patrimonio, in questa prospettiva, non si limita alla trasmissione di conoscenze storico-artistiche, ma assume una valenza civica e formativa più ampia. Essa contribuisce a sviluppare consapevolezza storica, senso di appartenenza, rispetto della diversità culturale e capacità di leggere il territorio come spazio di relazioni sociali e culturali. Il patrimonio viene così interpretato come risorsa educativa dinamica, in grado di favorire processi di apprendimento situato e partecipativo.

Il legame con gli SDGs è particolarmente evidente in relazione all'SDG 11 ("Città e comunità sostenibili"), che include esplicitamente la tutela del patrimonio culturale e naturale e all'SDG 4, che valorizza la diversità culturale come componente essenziale di un'educazione di qualità. Per l'Educazione civica, l'educazione al patrimonio rappresenta uno spazio privilegiato per coniugare dimensione locale e globale, memoria e futuro, identità e cittadinanza.

L'apprendimento inclusivo costituisce un principio fondante

della visione educativa delle Nazioni Unite ed è strettamente connesso all'approccio basato sui diritti umani. Documenti quali la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (United Nations, 2006) e il *Framework for Action on Education 2030* (UNESCO, 2016a) sottolineano come l'inclusione sia condizione imprescindibile per garantire un'educazione equa e di qualità.

In questa prospettiva, l'inclusione non riguarda esclusivamente la disabilità, ma l'insieme delle differenze che caratterizzano gli studenti: genere, origine socioculturale, background linguistico, condizioni economiche, stili cognitivi. Un'educazione civica coerente con l'Agenda 2030 deve pertanto promuovere ambienti di apprendimento accessibili, partecipativi e rispettosi della pluralità.

Per la scuola secondaria di secondo grado, ciò implica l'adozione di pratiche didattiche flessibili, l'uso consapevole delle tecnologie digitali e una progettazione curricolare attenta all'equità e alla partecipazione attiva degli studenti. L'apprendimento inclusivo si configura, in tal modo, come elemento chiave per la costruzione di società pacifiche e democratiche (SDG 16).

La prospettiva delle Nazioni Unite evidenzia come educazione allo sviluppo sostenibile, educazione al patrimonio e apprendimento inclusivo non debbano essere considerati ambiti separati, ma componenti interdipendenti di un unico paradigma educativo. Tale integrazione rispecchia la logica sistemica degli SDGs e offre un quadro di riferimento particolarmente efficace per l'Educazione civica nella scuola secondaria.

L'educazione al patrimonio contribuisce a rendere l'educazione civica culturalmente radicata e contestualizzata; l'educazione allo sviluppo sostenibile fornisce il quadro valoriale e sistemico; l'inclusione garantisce che i processi educativi siano equi e accessibili. Insieme, queste dimensioni favoriscono lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, pensiero critico e responsabilità globale.

Accanto al quadro globale delineato dalle Nazioni Unite, l'Unione Europea ha sviluppato negli ultimi anni un articolato insieme di politiche e strumenti volti a integrare la sostenibilità ambientale nei sistemi educativi e formativi. Tali orientamenti si

collocano nel solco dell'Agenda 2030, ma assumono una declinazione specifica in relazione alle priorità strategiche dell'UE, in particolare al Green Deal europeo e alla costruzione di una cittadinanza europea consapevole, responsabile e attivamente coinvolta nella transizione ecologica.

Per la scuola secondaria di secondo grado e in particolare, per l'Educazione civica, i documenti europei rappresentano un riferimento di grande rilevanza, poiché offrono cornici concettuali e strumenti operativi utili alla progettazione curricolare e alla valutazione delle competenze.

Nel 2022 la Commissione europea ha presentato la proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale, con l'obiettivo di sostenere gli Stati membri nell'integrazione sistematica della sostenibilità nei sistemi di istruzione e formazione. Il documento sottolinea come l'educazione sia un fattore chiave per il successo delle politiche ambientali europee e per la partecipazione democratica dei cittadini alla transizione verde.

La Raccomandazione invita gli Stati membri a promuovere un approccio olistico all'apprendimento per la sostenibilità, che coinvolga tutti i livelli di istruzione e tutti i contesti formativi, formali, non formali e informali. Particolare enfasi è posta sullo sviluppo di competenze che consentano agli studenti di comprendere la complessità delle sfide ambientali, di assumere comportamenti responsabili e di partecipare attivamente ai processi decisionali.

Dal punto di vista educativo, il documento evidenzia alcuni principi chiave: l'interdisciplinarietà, l'apprendimento basato su problemi reali, il coinvolgimento attivo degli studenti e il legame tra dimensione cognitiva, etica ed emotiva dell'apprendimento. Tali principi risultano pienamente coerenti con le finalità dell'Educazione civica e con l'approccio promosso dalle Nazioni Unite in materia di educazione allo sviluppo sostenibile.

In stretta connessione con la Raccomandazione del Consiglio, la Commissione europea ha elaborato il GreenComp – European Sustainability Competence Framework, pubblicato nel 2022 (Bianchi et al., 2022). Il GreenComp si propone come strumento

di riferimento per definire, sviluppare e valutare le competenze necessarie per vivere, lavorare e agire in modo sostenibile. Il GreenComp non è concepito come un curriculum prescrittivo, ma come un quadro flessibile e adattabile ai diversi contesti educativi nazionali. La sua funzione è quella di fornire un linguaggio comune e una struttura concettuale condivisa, utile ai decisori politici, ai formatori e ai docenti per integrare la sostenibilità nei percorsi educativi.

Per la scuola secondaria di secondo grado, il GreenComp offre un riferimento particolarmente significativo, in quanto consente di collegare l'educazione allo sviluppo sostenibile allo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza, in linea con le priorità dell'Educazione civica.

Il GreenComp è articolato in quattro aree di competenza interconnesse, che riflettono una concezione sistemica della sostenibilità:

- Incorporare valori di sostenibilità, che riguarda lo sviluppo di valori, atteggiamenti ed etica della responsabilità nei confronti dell'ambiente e delle generazioni future.
- Abbracciare la complessità dei sistemi, che implica la capacità di comprendere le interdipendenze tra sistemi naturali, sociali ed economici e di affrontare l'incertezza.
- Immaginare futuri sostenibili, area che valorizza il pensiero prospettico, la creatività e la capacità di costruire visioni alternative orientate alla sostenibilità.
- Agire per la sostenibilità, che include competenze legate all'azione responsabile, alla partecipazione civica e al cambiamento individuale e collettivo.

Ciascuna area comprende specifiche competenze, concepite come combinazioni dinamiche di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Questa struttura risulta particolarmente coerente con l'impostazione dell'Educazione civica, poiché integra la dimensione cognitiva, valoriale e partecipativa dell'apprendimento.

Gli orientamenti dell'Unione Europea in materia di appren-

dimento per la sostenibilità ambientale mostrano una forte convergenza con la prospettiva delle Nazioni Unite. Entrambi i quadri enfatizzano l'importanza di un'educazione trasformativa, orientata allo sviluppo di competenze per affrontare la complessità e promuovere la partecipazione attiva dei cittadini.

In particolare, il GreenComp può essere letto come una traduzione operativa, in chiave europea, dei principi dell'educazione allo sviluppo sostenibile promossi dall'UNESCO. Per i docenti della scuola secondaria di secondo grado, questa convergenza offre l'opportunità di progettare percorsi di Educazione civica che siano, al tempo stesso, coerenti con gli orientamenti internazionali e radicati nelle politiche educative europee.

In quanto capitolo di apertura della presente guida didattica, questo contributo delinea un quadro teorico e istituzionale integrato, che connette la prospettiva delle Nazioni Unite e gli orientamenti dell'Unione Europea in materia di educazione allo sviluppo sostenibile. Tale quadro costituisce il fondamento concettuale per la progettazione di unità di apprendimento di Educazione civica orientate alla sostenibilità, al patrimonio e all'inclusione. La prospettiva delle Nazioni Unite offre infatti, ai docenti un riferimento autorevole e coerente per progettare percorsi di Educazione civica capaci di rispondere alle sfide contemporanee e di dialogare con il curriculum scolastico. Il GreenComp permette loro di declinare nella pratica didattica i principi dell'educazione inclusiva allo sviluppo sostenibile e al patrimonio, trasformandoli in azioni capaci di promuovere una scuola che non si limiti a trasmettere conoscenze, ma che formi cittadini consapevoli, responsabili e partecipi della transizione ecologica e democratica. In questa prospettiva, l'Educazione civica diventa spazio privilegiato per tradurre gli SDGs in esperienze di apprendimento significative, orientate al futuro e radicate nel contesto degli studenti.

1. Prospettive internazionali per l'educazione sostenibile e le politiche globali di riferimento

L'evoluzione dei quadri internazionali e delle strategie multilaterali che orientano i sistemi educativi verso la sostenibilità può essere letta come un processo di progressiva istituzionalizzazione dell'idea che l'educazione non sia soltanto un settore tra gli altri, ma un fattore abilitante trasversale delle transizioni ecologica, sociale e democratica. In questa prospettiva, l'Agenda 2030 (United Nations, 2015) rappresenta il riferimento globale più inclusivo e sistemico, perché colloca l'istruzione al centro dell'Obiettivo 4 (educazione di qualità, equa e inclusiva, e apprendimento permanente) e al tempo stesso, riconosce che senza sistemi educativi efficaci e orientati alla sostenibilità risulta compromessa la possibilità di avanzare su obiettivi interdipendenti come parità di genere, riduzione delle disuguaglianze, istituzioni inclusive e azione per il clima. In continuità con tale impostazione, l'UNESCO ha progressivamente costruito un impianto di policy dedicato all'Education for Sustainable Development (ESD), definendone cornici e programmi che hanno scandito l'avanzamento della governance globale: dalla Dichiarazione di Bonn (UNESCO, 2009) al Global Action Programme on ESD (UNESCO, 2014) fino a ESD for 2030 (UNESCO, 2020), che insiste sull'idea di un'educazione trasformativa capace di attivare competenze cognitive, socio-emotive e comportamentali per affrontare la complessità e orientare l'azione individuale e collettiva. Tale traiettoria non ha prodotto semplicemente "nuovi contenuti" da aggiungere ai curricula, ma ha promosso un cambio di paradigma: la sostenibilità viene assunta come approccio trasversale, che attraversa discipline, contesti formali e non formali e livelli di istruzione, sollecitando ripensamenti di metodo (interdisciplinarietà, apprendimento su problemi reali, partecipazione attiva) coerenti con la finalità formativa dell'Educazione civica come spazio integrato di cittadinanza. In parallelo, l'architettura multilaterale ha intrecciato sempre più strettamente educazione, clima e resilienza: un esempio esplicito è il riferimento, nel contesto del-

l'Accordo di Parigi, alla dimensione di educazione, formazione, consapevolezza pubblica e partecipazione connessa all'azione climatica (art. 12), che nei documenti UNESCO viene richiamata come leva concreta di policy e capacity building (UNESCO, 2016b). La sostenibilità, dunque, si consolida come orizzonte che guida gli orientamenti educativi internazionali non solo sul piano valoriale, ma anche su quello operativo (curricolo, formazione docenti, valutazione delle competenze, governance intersettoriale, partnership), con una crescente attenzione al nesso tra transizioni globali e specificità territoriali. Questa dinamica appare con particolare chiarezza se si osservano i dispositivi elaborati per contesti "ad alta vulnerabilità", come gli Small Island Developing States (SIDS), che costituiscono un laboratorio emblematico della cooperazione internazionale perché rendono visibili, in forma concentrata, gli intrecci tra rischio climatico, vincoli strutturali dei sistemi educativi e necessità di soluzioni multilivello. Nel UNESCO SIDS Action Plan 2016-2021, costruito come follow-up degli impegni internazionali e in coerenza con i principali percorsi ONU dedicati ai SIDS (Barbados Programme of Action, Mauritius Strategy, SAMOA Pathway), l'approccio multilaterale viene tradotto in un programma intersettoriale che mobilita reti, siti UNESCO e partnership, riconoscendo esplicitamente che, senza cooperazione internazionale, il successo rimane difficile e che occorre connettere educazione, capacità istituzionali, tecnologia, gestione dell'acqua, biodiversità, clima, riduzione del rischio, cultura e coesione sociale (UNESCO, 2016b). La scelta di articolare l'Action Plan in cinque aree prioritarie (rafforzamento delle capacità tramite educazione; resilienza e sostenibilità delle interazioni con sistemi ecologici e oceanici; gestione delle trasformazioni sociali e inclusione; tutela del patrimonio culturale; connettività e knowledge-sharing) mostra come l'orientamento alla sostenibilità, nel quadro UNESCO, si configuri come un paradigma integrato di sviluppo umano, capace di tenere insieme dimensioni ambientali, sociali e culturali. Dentro questo impianto, l'educazione è chiamata a svolgere funzioni molto concrete: supporto a quadri normativi e politiche per l'apprendi-

mento permanente con attenzione all'equità; sviluppo di strategie flessibili per percorsi formali e non formali rivolti alle popolazioni più marginalizzate valorizzando pratiche promettenti e conoscenze indigene; innovazione curricolare con un orientamento alla formazione per vita e lavoro e allo sviluppo di competenze di pensiero critico, comunicazione e *literacy*. Allo stesso tempo, l'Action Plan esplicita priorità di sistema: integrazione dell'ESD nella scuola e nei contesti non formali; formazione iniziale e in servizio dei docenti; trasformazione e rilancio del TVET (Technical and Vocational Education and Training) in chiave di sostenibilità e inclusione, con dialogo interministeriale e intersettoriale, networking e partenariati, fino alla promozione del riconoscimento e dell'accREDITAMENTO delle qualifiche e alla cooperazione. In questa prospettiva, la governance multilaterale non è soltanto "indirizzo", ma anche infrastruttura di accompagnamento: strumenti tecnici, supporto alle policy nazionali, creazione di comunità di pratica, scambio di esperienze e trasferimento di conoscenze, secondo logiche di capacity building che mirano a rendere i sistemi educativi più resilienti e capaci di rispondere a shock e transizioni. La pandemia ha ulteriormente rafforzato questa linea interpretativa, mostrando come la sostenibilità richieda anche resilienza sistemica e competenze diffuse. Nel rapporto UNESCO dedicato alla resilienza climatica e all'adattamento post COVID nei SIDS, il discorso sul cambiamento climatico viene presentato come complesso e multilivello e, soprattutto, come bisognoso di una disseminazione che scenda dai "piani alti" della governance internazionale fino ai livelli nazionali e locali, in modo da costruire comprensione condivisa di cause, impatti, conseguenze e soluzioni (UNESCO, 2022). In tale cornice, la scuola è indicata come punto di avvio "fattibile" per diffondere conoscenza e coscienza sostenibile, richiamando raccomandazioni UNESCO dedicate alla Climate Change Education for Sustainable Development (CCESD) e sottolineando la necessità di progettare programmi educativi e comunitari che informino azioni di conservazione e uso sostenibile anche del patrimonio culturale, connesso all'empowerment economico e alle competenze per la gestione e la ri-

duzione del rischio (UNESCO, 2022). Il documento insiste, inoltre, su una dimensione cruciale, spesso trascurata nei discorsi generali: le disuguaglianze nell'accesso e nella transizione nei percorsi secondari e post-secondari e la conseguente limitazione delle opportunità di acquisire competenze in sviluppo sostenibile, educazione climatica e uso della tecnologia. Qui la strategia multilaterale non si limita a indicare obiettivi, ma sostiene iniziative che valorizzino la partecipazione giovanile e la produzione di conoscenza dal basso (ad esempio iniziative youth-led e percorsi di ricerca), ribadendo che la sostenibilità – per diventare orientamento educativo reale – deve tradursi in empowerment, agency e cittadinanza attiva e non restare un'etichetta curricolare. Accanto alla dimensione UNESCO/ONU più esplicitamente “valoriale e programmatica”, la letteratura sulla pianificazione educativa mette a fuoco un altro aspetto essenziale dell'evoluzione dei quadri internazionali: la sostenibilità come problema di governance, cioè come capacità dei sistemi educativi di reggere l'interdipendenza, negoziare risorse, coordinare attori, preservare coerenza tra priorità nazionali e condizioni poste dalla cooperazione internazionale. In questo senso, il capitolo di Mark Bray sui piccoli Paesi in contesti internazionali offre una lente interpretativa molto utile: per gli Stati di piccola dimensione, i legami internazionali sono parte della vita quotidiana e incidono significativamente sulla pianificazione dell'istruzione; tali legami portano benefici (idee, risorse, tecnologie), ma anche costi e rischi, tra cui forme di dipendenza economica e culturale che possono riflettersi sui curricula, sulle aspirazioni sociali e sulle scelte educative (Bray, 1992). Bray mostra come l'interdipendenza possa diventare una tensione strutturale: da un lato la necessità di attingere a conoscenze e risorse esterne; dall'altro l'esposizione a fenomeni di “dominazione culturale” (anche attraverso media e flussi simbolici) e la tendenza a percepire “foreign is best”, con il rischio di importare concetti e modelli poco aderenti ai contesti locali. Questo punto è particolarmente rilevante se lo si collega agli orientamenti internazionali sulla sostenibilità: la transizione non può essere intesa come standardizzazione globale dei curricula, ma come costruzione mi-

rata di competenze e pratiche trasformative che restino culturalmente situate e socialmente eque, evitando che la sostenibilità diventi un pacchetto “chiavi in mano” trasferito dall'esterno. La cooperazione internazionale, inoltre, introduce un tema decisivo: la sostenibilità amministrativa e organizzativa dei sistemi educativi. Bray osserva che, sebbene in teoria l'aiuto internazionale miri a promuovere autosufficienza, in pratica può rinforzare alcune dipendenze; per i piccoli Stati, che spesso ricevono aiuti pro capite elevati e gestiscono numerosi progetti, ciò implica un forte assorbimento di risorse di pianificazione e management, fino al rischio che la pianificazione educativa venga subordinata alla logica dei progetti e alla produzione di documentazione per i donatori. L'attenzione alla rendicontazione e alla tempestività dei report verso i donatori viene descritta come cruciale per i flussi futuri di aiuto e porta alla creazione di unità ad alto status dedicate all'implementazione dei progetti finanziati esternamente; ma questa architettura evidenzia anche l'asimmetria tra capacità tecniche dei grandi organismi internazionali (ad esempio banche multilaterali) e le strutture ridotte dei ministeri nei piccoli Stati, rendendo centrale lo sviluppo di competenze negoziali e di coordinamento per difendere priorità e bisogni locali. In termini di sostenibilità dei sistemi educativi, questo significa che gli orientamenti internazionali, per essere effettivi e non distorsivi, devono accompagnarsi a strategie di rafforzamento delle capacità istituzionali, semplificazione dei dispositivi, coerenza tra programmi e “carico amministrativo” e sviluppo di professionalità in grado di governare la complessità multilivello. Un ulteriore snodo dell'evoluzione dei quadri internazionali riguarda il ruolo della cooperazione regionale come mezzo per superare diseconomie di scala e acquisire una voce collettiva più forte. Bray sottolinea che la collaborazione regionale può assumere forme istituzionali e permanenti oppure progetti temporanei, ad esempio per lo sviluppo curricolare o la formazione di personale specializzato ribadendo, inoltre, che per i piccoli Paesi essa è spesso decisiva proprio perché consente di compensare limiti strutturali con reti, condivisione di risorse e strategie comuni. Questo elemento dialoga direttamente con l'im-

postazione UNESCO sui SIDS, che valorizza esplicitamente la cooperazione inter-agenzia e regionale per il riconoscimento delle qualifiche, la mobilità, TVET e scambio di conoscenze e che include anche la dimensione digitale (accesso a OER e MOOCs; ICT come empowerment; integrazione delle tecnologie per rendere l'istruzione più rilevante e accessibile; sviluppo di comunità di pratica; collaborazione accademica internazionale) (UNESCO 2016b). Qui si vede bene come la sostenibilità, nei quadri internazionali contemporanei, non sia più soltanto “educazione ambientale”, ma un insieme di scelte strutturali che coinvolgono infrastrutture, connettività, open knowledge, riconoscimento delle competenze e soprattutto la capacità di progettare sistemi equi in contesti di dispersione territoriale e vulnerabilità. La questione della qualità e dell'implementazione, infine, è un ulteriore filo rosso che attraversa l'evoluzione degli orientamenti internazionali. Nei materiali UNESCO-IIEP e nelle riflessioni sulla pianificazione educativa emerge l'idea che, a partire dagli anni Novanta, le pratiche e i concetti di educational planning abbiano subito cambiamenti significativi: si amplia lo sguardo oltre il solo sistema formale, cresce l'attenzione alla qualità dell'intero processo educativo e al controllo dei risultati e si rafforza la consapevolezza che la riuscita delle politiche dipende da strategie di implementazione e da meccanismi regolativi (finanziamento, esami e certificazioni, incentivi). In un passaggio del testo di Atchoarena, questa transizione viene descritta come un “turning point” che sposta l'enfasi da approcci globali standardizzanti verso forme più flessibili e partecipative, con obiettivi meno ambiziosi ma più pragmatici, fino all'emergere dell'idea di “strategic piloting” come lessico alternativo alla pianificazione intesa in modo rigido (Atchoarena, 1993). Tale prospettiva è particolarmente coerente con gli orientamenti UNESCO sull'ESD: se l'educazione deve essere trasformativa, allora la trasformazione non può essere imposta esclusivamente dall'alto, ma deve essere “guidata” strategicamente, accompagnata da partecipazione, adattamento locale, coerenza con i contesti culturali e capacità di valutare e correggere l'azione lungo il percorso. In questa chiave, anche la formazione dei do-

centi e lo sviluppo professionale diventano componenti strutturali della sostenibilità del sistema: Bray evidenzia che i pianificatori nei piccoli Stati devono essere versatili e che molto apprendimento avviene on the job, ma sottolinea anche la funzione che possono svolgere consulenti esterni e reti internazionali, purché se ne conoscano limiti e rischi (inadeguata comprensione culturale, raccomandazioni non adatte a sistemi piccoli, costi, termini di riferimento poco chiari) (Bray, 1992). Nel quadro UNESCO SIDS, la stessa logica si ritrova nell'insistenza su *teacher education e professional development* come area prioritaria e nella previsione di supporto tecnico per rafforzare ambienti di apprendimento abilitanti, inclusivi e orientati alla sostenibilità. L'analisi dei quadri internazionali mostra con chiarezza che la sostenibilità educativa non può essere interpretata come un settore tematico aggiuntivo, né come un semplice aggiornamento curricolare. Essa rappresenta piuttosto un paradigma trasformativo di governance, che ridefinisce il ruolo dell'educazione all'interno delle transizioni ecologica, sociale, culturale ed economica contemporanee. Le strategie multilaterali promosse da ONU e UNESCO convergono attorno ad alcuni assi strutturali che guidano l'evoluzione dei sistemi educativi verso la sostenibilità. Il primo orientamento riguarda il superamento di una concezione settoriale della sostenibilità. Con l'Agenda 2030, l'educazione non è più solo uno degli obiettivi (SDG 4), ma un fattore abilitante dell'intero sistema degli SDGs. Questo implica una trasformazione profonda dei sistemi educativi: non si tratta di "insegnare la sostenibilità", ma di ripensare finalità, curricula, metodologie, valutazione e governance in modo coerente con la complessità delle interdipendenze globali. In questa prospettiva, l'Education for Sustainable Development (ESD) promossa dall'UNESCO non introduce nuovi contenuti disciplinari, ma propone un approccio pedagogico integrato, fondato su interdisciplinarietà, problem solving su questioni reali, pensiero sistemico, etica della responsabilità e orientamento al futuro. L'educazione viene così configurata come spazio di apprendimento trasformativo, capace di sviluppare competenze cognitive, socio-emotive e comportamentali. Un secondo

orientamento centrale riguarda la necessità di evitare processi di standardizzazione astratta. Le strategie multilaterali più recenti riconoscono che la sostenibilità educativa deve essere contestualizzata, cioè adattata alle specificità culturali, territoriali e socioeconomiche. I documenti UNESCO dedicati ai Small Island Developing States (SIDS) rendono evidente questo principio: la sostenibilità educativa non può essere progettata indipendentemente dalle vulnerabilità climatiche, dalle diseconomie di scala, dai vincoli infrastrutturali e dalle identità culturali locali. In questo senso, la cooperazione multilaterale non agisce come imposizione di modelli uniformi, ma come dispositivo di supporto alla capacity building, al rafforzamento istituzionale e alla costruzione di reti regionali. La sostenibilità, dunque, emerge come equilibrio dinamico tra orientamento globale e radicamento territoriale: un sistema educativo sostenibile è quello che sa dialogare con le agende internazionali senza perdere coerenza con i bisogni e le risorse del proprio contesto. Le strategie multilaterali mostrano anche che la sostenibilità educativa non dipende soltanto dai curricula, ma dalla qualità della governance. La cooperazione internazionale introduce risorse, idee e strumenti, ma comporta anche rischi di dipendenza, frammentazione progettuale e sovraccarico amministrativo. Per questo motivo, gli orientamenti più recenti insistono sul rafforzamento delle competenze di pianificazione, negoziazione e coordinamento dei sistemi educativi nazionali. La sostenibilità diventa così anche sostenibilità amministrativa e organizzativa: capacità di integrare progetti esterni in una visione strategica coerente, evitare duplicazioni, preservare priorità locali e garantire continuità oltre i cicli di finanziamento. In questa chiave, la formazione dei dirigenti e dei docenti, lo sviluppo professionale continuo e la costruzione di comunità di pratica assumono un ruolo centrale. La transizione verso la sostenibilità richiede sistemi capaci di apprendere, adattarsi e innovare in modo continuo. Un ulteriore asse strategico riguarda il nesso tra sostenibilità, resilienza ed equità. La pandemia e la crisi climatica hanno mostrato che i sistemi educativi devono essere in grado di reggere shock esterni e garantire continuità dell'apprendimento.

Nei documenti UNESCO più recenti, la resilienza non è solo capacità di risposta emergenziale, ma costruzione preventiva di competenze diffuse: educazione climatica, alfabetizzazione digitale, partecipazione civica, consapevolezza ambientale. Allo stesso tempo, si sottolinea che le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione secondaria e post-secondaria limitano la possibilità di acquisire competenze per la sostenibilità. Le strategie multilaterali convergono dunque su un principio chiave: non esiste sostenibilità senza inclusione. L'equità non è un correttivo successivo, ma condizione strutturale per una transizione giusta e democratica. Le politiche multilaterali evidenziano infine il ruolo strategico della cooperazione regionale e delle reti internazionali. Per sistemi di piccola scala o caratterizzati da vulnerabilità strutturali, la collaborazione permette di superare limiti di risorse, condividere competenze specialistiche, sviluppare curricula comuni, promuovere il riconoscimento delle qualifiche e favorire mobilità e scambio di conoscenze. In questa prospettiva, strumenti come le piattaforme digitali, gli Open Educational Resources, i MOOCs e le comunità di pratica internazionali diventano infrastrutture della sostenibilità educativa. La sostenibilità, peraltro, non è solo contenuto dell'apprendimento, ma anche modalità di produzione e circolazione della conoscenza. Un cambiamento significativo emerso nella riflessione internazionale riguarda il passaggio da modelli di pianificazione centralizzati e rigidi a strategie più flessibili e partecipative. L'idea di *"strategic piloting"* sostituisce progressivamente quella di pianificazione prescrittiva: si sperimentano soluzioni, si monitorano risultati, si adattano politiche in modo incrementale. Tale approccio è coerente con la natura complessa e incerta delle transizioni contemporanee. La sostenibilità educativa non può essere progettata una volta per tutte, ma richiede processi iterativi di apprendimento istituzionale. In conclusione, l'evoluzione dei quadri internazionali e delle strategie multilaterali che guidano i sistemi educativi verso la sostenibilità può essere sintetizzata come passaggio da un'idea di sostenibilità "tematica" a un'idea di sostenibilità "sistemica": da un lato, ONU e UNESCO definiscono orizzonti comuni (Agenda

2030; ESD come approccio trasversale e trasformativo) e producono programmi e piani che traducono questi orizzonti in azioni (curricolo, competenze, inclusione, cultura, clima, TVET, digitale); dall'altro, la riflessione sulla pianificazione educativa mette in evidenza che la sostenibilità richiede capacità di governance in contesti di interdipendenza, gestione dell'aiuto internazionale, negoziazione, cooperazione regionale, e implementazione basata su adattamento e partecipazione. Su questa base, l'orientamento internazionale non agisce come cornice astratta, ma come "ecosistema" (Bonfenbrenner, 1986) norme, programmi, reti e pratiche che, quando coerentemente localizzato, può sostenere la progettazione educativa verso la cittadinanza globale, la responsabilità collettiva e la partecipazione consapevole alle transizioni in atto. In un quadro simile, la sostenibilità educativa non coincide con un insieme di temi ambientali, ma con la capacità dei sistemi di formare cittadini consapevoli, critici e responsabili, in grado di comprendere la complessità, immaginare futuri alternativi e agire in modo partecipativo e democratico.

2. Educazione al patrimonio tra indirizzi nazionali e scenari globali

Se nel paragrafo precedente il quadro multilaterale (ONU/UNESCO) ha chiarito perché l'educazione è oggi considerata una leva strategica della sostenibilità, nel contesto nazionale la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale diventano la "materia prima" attraverso cui tale orizzonte si traduce in scelte organizzative, curricolari e didattiche situate, soprattutto nei territori a maggiore fragilità. Le Linee guida per gli interventi nelle aree interne (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023) collocano infatti la scuola tra i servizi essenziali e la definiscono presidio fondamentale nei territori, chiamato a rendere l'offerta formativa più attrattiva e coerente con bisogni e vocazioni territoriali per favorire sviluppo locale e contrasto allo spopolamento: in questa prospettiva la valorizzazione delle risorse locali (ambientali, culturali, produttive) non è un "tema aggiuntivo", ma un cri-

terio di progettazione dell'esperienza scolastica e della sua alleanza con la comunità educante. L'idea di scuola come "centro civico", così come ricostruita nel XV Rapporto Viaggio nella scuola d'Italia della Società Geografica Italiana (2022), non si limita a descrivere un ampliamento delle funzioni tradizionali dell'istituzione scolastica, ma ne ridefinisce in profondità il ruolo pubblico all'interno delle strategie territoriali, in particolare nei contesti segnati da fragilità demografica, marginalità geografica o indebolimento del tessuto socioeconomico. In questa prospettiva, la scuola è concepita come infrastruttura civica strategica, presidio culturale e nodo generativo di relazioni, chiamata a svolgere un mandato triplice che intreccia dimensione formativa, sviluppo locale e coesione sociale. In primo luogo, essa è chiamata a fornire strumenti cognitivi, culturali e progettuali affinché studenti e comunità possano attribuire senso – anche produttivo e sociale – alla scelta di restare nel proprio territorio, trasformando una condizione spesso percepita come limite in opportunità consapevole di radicamento e innovazione. Ciò implica un'offerta educativa capace di valorizzare il patrimonio materiale e immateriale locale, di integrare nel curriculum saperi connessi alle vocazioni ambientali, culturali e produttive del contesto e di promuovere competenze imprenditive (Boffo, Gamberi, 2021; Costa, 2016; Morselli, 2016) e orientate alla sostenibilità, in grado di generare nuove traiettorie di sviluppo. In secondo luogo, la scuola-centro civico sostiene la costruzione di competenze coerenti con lavori a forte identità territoriale, senza ridurre l'orizzonte formativo a una dimensione localistica, ma intrecciando competenze tecniche, trasversali e culturali in una logica di apertura e spendibilità più ampia; in tal senso, la collaborazione con enti locali, imprese, associazioni e realtà del terzo settore diviene elemento strutturale di una progettazione educativa connessa ai bisogni e alle risorse del territorio. Infine, essa intensifica i rapporti tra individui e luoghi di appartenenza, configurandosi come spazio di incontro intergenerazionale e di partecipazione, capace di rafforzare i legami comunitari e di attivare processi di corresponsabilità educativa. Si attiva così un circuito virtuoso tra potenzialità umane e am-

bientali: le competenze sviluppate a scuola trovano nel territorio contesti autentici di applicazione e di riconoscimento, mentre il territorio diviene partner educativo e orizzonte di senso, contribuendo a configurare la scuola non solo come luogo di istruzione, ma come laboratorio di cittadinanza, dispositivo di rigenerazione sociale e leva strategica per la sostenibilità e la vitalità delle comunità locali. (Società Geografica Italiana, 2022). In coerenza con questa visione, le Linee guida per le Aree Interne (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023) non si limitano a delineare un orizzonte strategico, ma individuano leve operative che incidono direttamente sulle politiche di tutela e valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, traducendo l'idea di scuola come presidio territoriale in scelte organizzative e didattiche concrete. L'uso intenzionale degli spazi "dentro e fuori" la scuola costituisce una prima leva decisiva: l'ambiente non è più sfondo neutro, ma risorsa pedagogica strutturale. Il bosco, il parco, il centro storico, il museo civico, il laboratorio artigianale, il bene paesaggistico o il sito produttivo locale diventano contesti autentici di apprendimento, capaci di integrare conoscenze disciplinari, competenze di cittadinanza e pratiche di cura. La valorizzazione del patrimonio naturale (ad esempio attraverso attività di *outdoor education*, monitoraggio ambientale, orti didattici, percorsi di lettura del paesaggio) e di quello culturale (adozione di beni comuni, progettazione di itinerari di fruizione, micro-interventi di rigenerazione simbolica e narrativa) non viene delegata a eventi occasionali, ma incorporata nel tempo scuola, anche attraverso il riuso di spazi inutilizzati o sottoutilizzati per laboratori extracurricolari, atelier territoriali, botteghe didattiche. In tal modo, la tutela si intreccia con la fruizione consapevole e con la responsabilizzazione degli studenti, configurando la scuola come attore attivo nei processi di rigenerazione e non come semplice destinataria di politiche culturali. Una seconda leva è rappresentata dall'apertura prolungata degli edifici scolastici, che le Linee guida interpretano come dispositivo di inclusione e contrasto alla dispersione. L'estensione dei tempi di utilizzo consente alla scuola di diventare spazio civico condiviso, luogo di incontro intergene-

razionale, presidio culturale e ambientale del territorio. In questa prospettiva, la valorizzazione del patrimonio si realizza anche attraverso la continuità della presenza educativa nei quartieri, nei piccoli comuni, nelle aree montane o micro-insulari, dove la scuola può ospitare attività culturali, esposizioni, laboratori tematici, incontri con associazioni e istituzioni locali, generando un ecosistema formativo diffuso. L'apertura prolungata assume, così, un significato che va oltre la mera estensione oraria: diventa infrastruttura sociale della sostenibilità, perché rafforza legami comunitari e crea condizioni per un presidio costante dei beni comuni (Iori, 1996; Mortati, 2020). Un terzo elemento abilitante riguarda l'uso dell'organico dell'autonomia e delle reti di scuole come condizioni strutturali per una didattica territoriale stabile e non episodica. Le Linee guida sottolineano la necessità di superare interventi frammentari, favorendo forme di collaborazione interistituzionale e di progettazione condivisa che consentano di integrare nel curriculum percorsi continuativi di educazione al patrimonio e alla sostenibilità. Le reti di scuole, in particolare nei territori a bassa densità demografica, possono condividere competenze, progettare unità di apprendimento comuni, valorizzare professionalità interne (docenti con competenze ambientali, artistiche, tecnologiche) e costruire partenariati con enti locali, musei, associazioni culturali e ambientali. In questo modo la tutela e la valorizzazione non restano iniziative isolate, ma si configurano come asse permanente del progetto educativo territoriale (Società Geografica Italiana, 2022). L'innovazione didattica e digitale costituisce un'ulteriore leva strategica. Le Linee guida richiamano esplicitamente la necessità di colmare il divario digitale (Ranieri, 2007) e di utilizzare le tecnologie come strumento per superare isolamento geografico e disuguaglianze territoriali (Rivoltella, 2020). La digitalizzazione, tuttavia, non è intesa solo come infrastruttura tecnica (connettività, piattaforme, device), ma come opportunità per ripensare metodologie e ambienti di apprendimento: didattica blended, collaborazione a distanza tra scuole di territori diversi, accesso a archivi digitali del patrimonio, ricostruzioni virtuali di siti culturali, produzione di contenuti

multimediali da parte degli studenti. In tale cornice si inserisce anche la sperimentazione di modelli di personalizzazione dell'apprendimento, eventualmente supportati da strumenti di intelligenza artificiale, in un quadro di uso responsabile, etico e consapevole. Se integrata in modo critico e consapevole, l'IA può sostenere percorsi di ricerca sul patrimonio locale, l'analisi di dati ambientali e la simulazione di scenari territoriali, favorendo lo sviluppo di competenze critiche e digitali in linea con l'Educazione civica e con l'ESD. Può inoltre configurarsi come cornice generativa di progettualità scolastica, promuovendo una cultura della cura e aprendo nuove prospettive di sviluppo professionale (Ellerani, 2025). Infine, la riqualificazione e rigenerazione ecosostenibile degli edifici scolastici rappresenta una leva che connette direttamente tutela ambientale e progettazione educativa.

Le Linee guida propongono la trasformazione degli edifici in ambienti di apprendimento flessibili, energeticamente efficienti, capaci di garantire benessere e qualità ambientale. L'idea di "spazio unico integrato" si colloca all'interno di una concezione pedagogica e architettonica che supera la tradizionale frammentazione funzionale dell'edificio scolastico – aula, corridoio, spazio esterno come ambiti separati e gerarchicamente ordinati – per approdare a un modello spaziale fluido, interconnesso e trasformabile. In tale prospettiva, lo spazio non è mero contenitore neutro dell'azione didattica, ma dispositivo attivo di apprendimento, capace di orientare pratiche, relazioni e metodologie. Ambienti modulari, riconfigurabili, dotati di arredi mobili e tecnologie diffuse consentono di alternare lavoro cooperativo, attività laboratoriale, momenti di ricerca individuale e restituzione pubblica, favorendo una didattica per progetti e per problemi. La continuità tra interno ed esterno – cortili, giardini, orti didattici, spazi di prossimità urbana – amplia ulteriormente l'orizzonte formativo, integrando dimensione esperienziale, educazione ambientale e cittadinanza attiva in un unico ecosistema educativo (Chianese & Bocchi, 2023). In questo quadro, la rigenerazione energetica dell'edificio scolastico – attraverso interventi di efficientamento dell'involucro, impianti ad alta prestazione, utilizzo

di fonti rinnovabili, sistemi di monitoraggio digitale dei consumi – non rappresenta soltanto un’azione tecnica o amministrativa, ma può divenire oggetto strutturale di curricolo e laboratorio permanente. La scuola si trasforma così in un vero e proprio “living lab” della sostenibilità: i dati relativi ai consumi energetici, alla produzione da fonti rinnovabili o alla qualità dell’aria possono essere analizzati dagli studenti in percorsi interdisciplinari che intrecciano scienze, tecnologia, matematica e educazione civica, rendendo tangibile il nesso tra scelte infrastrutturali, impatto ambientale e responsabilità collettiva. L’edificio diventa testo da leggere e sistema da interrogare, offrendo opportunità di apprendimento autentico ancorate alla realtà quotidiana. Parallelamente, la progettazione partecipata degli spazi – interni ed esterni – assume una valenza pedagogica e civica di primo piano. Il coinvolgimento di studenti, docenti, amministrazioni locali e associazioni nella definizione degli assetti funzionali, nell’uso degli ambienti comuni o nella cura degli spazi verdi favorisce processi di corresponsabilità e rafforza il senso di appartenenza. La partecipazione non si esaurisce in una consultazione formale, ma si configura come esperienza concreta di democrazia deliberativa, in cui la cura del patrimonio scolastico diventa esercizio di cittadinanza attiva. In tal modo, il legame tra qualità dello spazio, benessere delle persone e sostenibilità ambientale si rende visibile e sperimentabile, consolidando la consapevolezza che la tutela e la valorizzazione dei beni comuni costituiscono condizioni essenziali per la qualità della vita individuale e collettiva. Nel loro insieme, queste leve delineano un modello in cui tutela e valorizzazione del patrimonio non sono azioni separate dalle politiche scolastiche, ma dimensioni intrinseche della progettazione organizzativa e didattica. La scuola delle aree interne, se attiva tali dispositivi in modo sistemico, diventa luogo di convergenza tra sostenibilità ambientale, inclusione sociale e valorizzazione culturale, contribuendo a costruire comunità più resilienti e studenti capaci di leggere e trasformare il proprio territorio in una prospettiva intergenerazionale e globale. Questo impianto si innesta in una cornice di governance multilivello che il Piano strategico nazionale

delle aree interne della presidenza del Consiglio dei ministri (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2025) rende esplicita: visione relazionale dello sviluppo, ascolto/partecipazione/coinvolgimento come principi, armonizzazione di risorse e normative, investimento su servizi essenziali (tra cui istruzione), digitalizzazione e sostenibilità come fattori di resilienza territoriale, con l'obiettivo di garantire condizioni per il "diritto di restare" e per la qualità della vita. In tale quadro, la valorizzazione del patrimonio non coincide solo con la promozione turistica o con la conservazione "museale" dei luoghi, ma con la capacità del sistema educativo di riconoscere e mobilitare il capitale territoriale (materiale e immateriale) come leva di apprendimento inclusivo e di costruzione di futuro: è qui che la *place-based education* (Yemini, Engel & Ben Simon, 2025) diventa non soltanto una scelta metodologica, ma un orientamento politico-didattico, perché sposta la progettazione dal "programma" al territorio come testo complesso e stratificato, da leggere, interpretare e trasformare con studenti e comunità. La letteratura geografica e territoriale lo chiarisce bene quando definisce il territorio come spazio in cui le società esprimono progetto di vita, rapporto con l'ambiente e organizzazione delle attività, collocando i sistemi territoriali tra le scienze della complessità e legando tutela delle diversità culturali/ambientali/paesaggistiche e contrasto delle disuguaglianze alla formazione di cittadini attivi e responsabili (Giorda & Zanolin, 2019); in questa stessa traiettoria, l'educazione al territorio non può prescindere dai passaggi conoscenza-rappresentazione-cura-governo (Magnaghi, 2010), perché è proprio la cura e il governo dei fattori territoriali a trasformare il patrimonio da "dato" a compito civico e formativo, cioè a spazio di agency (Giorda & Zanolin, 2019). Non a caso, lo stesso testo richiama il riconoscimento curricolare della valorizzazione del patrimonio culturale e della salvaguardia/recupero del patrimonio naturale come percorsi che connettono paesaggio, memorie materiali e immateriali e progettazione di azioni per lasciare alle generazioni future un ambiente sano, collocando l'educazione al territorio come punto di convergenza di saperi e soprattutto di valori educativi. Sul

piano operativo, propone piste che “traducono” la valorizzazione in pratiche: cura di spazi scolastici, adozione e responsabilizzazione verso beni pubblici (parchi), percorsi di fruizione culturale con cartelli/mostre/eventi/visite, concorsi di idee per mercati storici, micro-interventi di risanamento e collaborazione con enti locali e associazioni (Giorda & Zanolin, 2019). Il confronto con le linee guida internazionali e con le pratiche di heritage education promosse a livello mondiale non va quindi inteso come sovrapposizione di slogan, ma come verifica di coerenza: l’ESD viene descritta come quadro organizzativo regolato in prima battuta dalle Raccomandazioni UNESCO (1974) su comprensione internazionale, cooperazione e pace, e come orientamento non riducibile alle sole discipline ambientali/tecnologiche, perché umanistico-trasformativo (UNESCO, 2021) e fondato su apprendimenti cognitivi, pratici ed emotivi, incluse “competenze attive” per cambiamenti strutturali, partecipazione democratica e politiche basate su evidenze, con attenzione a culture indigene e benessere di persone e pianeta, riconoscendo un ruolo cruciale degli insegnanti e delle istituzioni come “laboratori viventi” (Maienza, 2022). Qui il ponte con la tutela/valorizzazione del patrimonio è diretto: se il paradigma ecologico dell’ESD richiede ri-progettazione della società e apprendimento esperienziale, orientato all’azione, localizzato e culturalmente specifico, allora il patrimonio (culturale e naturale) diventa sia contenuto sia metodo, perché offre contesti autentici per leggere interdipendenze, conflitti di valore, decisioni pubbliche, e per esercitare responsabilità; e, in una prospettiva inclusiva, ciò implica dispositivi osservabili di partecipazione e di accessibilità, fino a interrogare come la progettazione didattica possa sviluppare competenze d’azione dentro ambienti e relazioni. L’educazione al patrimonio documentate e le pratiche museali a livello internazionale e nazionale mostrano poi come la valorizzazione non sia solo “portare la scuola al museo”, ma costruire alleanze stabili e co-progettate tra scuola, museo e università: l’educazione museale viene descritta come spazio in cui il sapere incontra metodologie attive e motivanti e dove la ricerca accompagna la trasformazione didattica,

rendendo il museo un luogo di apprendimento partecipativo e inclusivo e il patrimonio una lente per comprendere il mondo contemporaneo (Tarozzi & Moser, 2025). In questa chiave, il passaggio moreniano è decisivo: la lettura del reale attraverso il paradigma della complessità (Morin, 2004) consente di tenere insieme locale e globale, passato e presente, bellezza e abbandono, evitando riduzionismi e favorendo connessioni significative; ma richiede mediazione costante e continuità curricolare perché l'esperienza non resti episodica, bensì venga rilanciata dalla scuola in modo interdisciplinare, facendo del museo e del patrimonio una componente costante del processo educativo (Tarozzi & Moser, 2025). Le stesse pratiche evidenziano che gli oggetti e gli allestimenti non sono neutrali: possono diventare strumenti per affrontare questioni complesse e attuali (interconnessioni tra culture, memoria condivisa, cittadinanza attiva) e aprire temi globali come la decolonizzazione dei musei, promuovendo spirito critico e problematizzazione; in tal senso, la valorizzazione del patrimonio si allinea alle dimensioni indicate nelle cornici UNESCO per la cittadinanza globale (conoscenze e pensiero critico; appartenenza/responsabilità/solidarietà; azione verso un mondo pacifico e sostenibile) e rende visibile come la sostenibilità passi attraverso pratiche di comprensione, dialogo, rispetto e trasformazione. Riportata alla scala delle politiche nazionali, la convergenza delineata suggerisce un criterio interpretativo e operativo di particolare rilevanza: nelle aree interne e nei contesti segnati da marginalità geografica, economica o sociale, la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale non possono essere considerate un ambito settoriale o un capitolo "culturale" separato, ma devono assumere la funzione di asse strategico per il *curriculum development* e per una progettazione didattica orientativa capace di integrare sviluppo territoriale, inclusione e sostenibilità. In questa prospettiva, il patrimonio non è oggetto accessorio di educazione estetica o identitaria, ma dispositivo epistemologico e civico attraverso cui leggere le trasformazioni ambientali, le dinamiche socioeconomiche e le tensioni globali che attraversano i territori. La coerenza con le linee internazionali sull'educazione alla citta-

dinanza globale e alla sostenibilità, nonché con una governance territoriale integrata, richiede che inclusione e transizione ecologica si traducano in scelte di contesto concrete: configurazione degli spazi come ambienti integrati e aperti, organizzazione dei tempi in chiave laboratoriale e progettuale, costruzione di alleanze educative stabili con enti locali, associazioni, istituzioni culturali e sistemi produttivi, cura della continuità didattica lungo i diversi segmenti formativi. Tali orientamenti trovano attuazione in dispositivi organizzativi strutturali – reti territoriali, apertura della scuola alla comunità, laboratori permanenti, PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, oggi Alternanza formazione lavoro) e integrazione con le filiere culturali e produttive locali – che trasformano l'istituzione scolastica in nodo attivo di un ecosistema educativo più ampio. Sul piano delle pratiche, ciò implica promuovere esperienze trasformative fondate sulla cura dei beni comuni, sulla ricerca situata, sulla partecipazione deliberativa e sulla mediazione culturale, in grado di attivare negli studenti competenze critiche, interpretative e progettuali. In tal modo, il patrimonio diventa luogo di apprendimento complesso e situato, spazio in cui esercitare responsabilità e agency, e al tempo stesso orizzonte simbolico che consente di “pensare planetariamente” senza recidere il radicamento nel senso del luogo: una prospettiva nella quale locale e globale non si contrappongono, ma si co-determinano nella formazione di soggetti capaci di abitare consapevolmente la propria comunità e il mondo.

3. Inclusione e qualità dell'apprendimento: modelli, sfide e sviluppi nazionali e internazionali

La traiettoria internazionale che, nel paragrafo precedente, ha collocato sostenibilità e patrimonio all'interno di un paradigma educativo trasformativo, trova nell'inclusione e nella qualità dell'apprendimento il suo “banco di prova” più esigente: senza equità, la sostenibilità resta una promessa normativa; senza qualità, l'inclusione rischia di ridursi a mera presenza fisica; senza en-

trambe, la scuola non riesce a svolgere la funzione di infrastruttura democratica che l'ONU e l'UNESCO attribuiscono ai sistemi educativi. La letteratura e i documenti multilaterali convergono su un punto: l'inclusione non è un "settore" della scuola, ma una trasformazione sistemica di cultura, policy e pratiche. È quanto afferma in modo esplicito il Commento generale n. 4 (United Nations, 2016) al diritto all'educazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, chiarendo che l'educazione inclusiva richiede cambiamenti simultanei nei contesti formali e informali e l'abbattimento delle barriere che impediscono partecipazione e apprendimento. In questa stessa linea, la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha rappresentato un passaggio costitutivo: l'idea che le scuole debbano accogliere tutti gli studenti, riconoscendo diversità di bisogni e promuovendo risposte educative dentro il sistema ordinario, è diventata uno standard globale di orientamento politico e pedagogico. Se questo è il quadro internazionale, l'Italia presenta una genealogia normativa particolarmente precoce e robusta sul terreno dei diritti, ma più complessa sul terreno della traduzione organizzativa e curricolare. L'impianto fondativo dell'inclusione scolastica è iscritto nella Legge 104/1992, che garantisce il diritto all'educazione e all'istruzione nelle classi comuni e definisce l'integrazione come sviluppo delle potenzialità della persona nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. Il passaggio cruciale, qui, è che l'"oggetto" della politica non è legato soltanto all'accesso, quanto più all'apprendimento come sviluppo di capacità e partecipazione: la qualità dell'esperienza educativa è parte del diritto, non un valore aggiunto. Negli anni successivi, la normativa italiana ha progressivamente ampliato l'orizzonte, includendo categorie e condizioni che, pur non rientrando nella certificazione di disabilità, producono ostacoli significativi al successo formativo (Amatori & De Mutiis, 2023). La Legge 170/2010, ad esempio, riconosce i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e affida al sistema di istruzione il compito di garantire il diritto allo studio attraverso una didattica individualizzata/personalizzata, strumenti compensativi e misure

dispensative, con una conseguente produzione di linee guida attuative (DM 5669/2011 e Linee guida). Il passaggio che più direttamente istituzionalizza la categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES) come cornice di lavoro per l'intero sistema è la Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, che propone “strumenti d'intervento” e un'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Le Indicazioni operative della Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 rendono esplicita la logica della personalizzazione e formalizzano dispositivi come il Piano Didattico Personalizzato (PDP), in rapporto alla valutazione collegiale dei bisogni e alla corresponsabilità educativa (Amatori, De Mutiis & Mazzer, 2026). In questa linea, la normativa italiana consolida un modello che, almeno nelle intenzioni, mira a spostare l'attenzione dall'etichetta clinica alla barriera educativa, anticipando temi oggi centrali nel lessico internazionale (*barriers to learning, universal design, accomodamenti ragionevoli*). La “cornice BES” rappresenta un significativo ampliamento dello sguardo educativo sulle molteplici forme di fragilità e sulla pluralità dei bisogni presenti nei contesti scolastici, offrendo alla scuola un quadro interpretativo più inclusivo e attento alle differenze. Essa costituisce un'opportunità per rafforzare la qualità della progettazione didattica, orientandola verso percorsi realmente personalizzati e fondati su un'analisi accurata delle situazioni di apprendimento. Quando la personalizzazione è sostenuta da evidenze, da un'osservazione sistematica e da una revisione riflessiva delle pratiche, gli strumenti previsti dalla cornice BES diventano leve professionali efficaci, capaci di valorizzare la competenza docente e di promuovere interventi mirati, flessibili e coerenti con i bisogni degli studenti (Amatori, De Mutiis & Mazzer, 2026). In tale prospettiva, la formalizzazione non è un mero adempimento, ma un dispositivo di consapevolezza e di qualità, che sostiene una cultura dell'inclusione radicata nella responsabilità pedagogica e nella continua ricerca di miglioramento. Nel frattempo, sul versante della disabilità, l'Italia ha rafforzato il quadro di governance dell'inclusione con il D.Lgs. 66/2017, successivamente corretto e integrato dal D.Lgs. 96/2019, orientando in modo più strutturato i processi di pro-

gettazione educativo-didattica, la corresponsabilità tra scuola e servizi e la dimensione interistituzionale dell'inclusione. A livello applicativo, il tema del Piano educativo individualizzato (PEI) e del funzionamento dei gruppi di lavoro ha conosciuto una stagione normativa rilevante: il Decreto Interministeriale 182/2020 (modello nazionale del PEI e linee guida) e gli aggiornamenti successivi, tra cui il correttivo del Decreto Interministeriale 153/2023, testimoniano la ricerca di un equilibrio tra uniformità nazionale, attenzione al funzionamento e sostenibilità amministrativa dei processi (Amatori, De Mutiis & Mazzer, 2026). Se il quadro normativo nazionale appare ricco di dispositivi, misure e strumenti orientati all'equità, la questione decisiva riguarda la loro effettiva traduzione in condizioni reali di apprendimento di qualità, soprattutto nei contesti territorialmente fragili, caratterizzati da spopolamento, discontinuità dei servizi e ridotta densità di opportunità culturali. È in questa prospettiva che il raccordo con le politiche per le aree interne assume un valore strutturale e non meramente accessorio: non si tratta di aggiungere interventi compensativi, ma di ripensare l'architettura dell'offerta formativa in coerenza con le specificità del contesto. Le Linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito per gli interventi nelle aree interne (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025) individuano come assi prioritari la qualità dell'istruzione, la continuità didattica e la collaborazione con il territorio, configurando un insieme di azioni che, lette in chiave inclusiva, operano come veri e propri dispositivi di capacitazione del sistema scolastico. Il potenziamento dell'offerta formativa attraverso attività extracurricolari retribuite, ad esempio, non amplia soltanto il tempo scuola, ma consente di garantire stabilità progettuale e riconoscimento professionale, contrastando la frammentazione e favorendo percorsi di approfondimento che rafforzano competenze chiave e motivazione. L'uso di spazi non strettamente scolastici – ambienti naturali come il bosco, edifici riqualificati, luoghi della cultura o spazi inutilizzati del territorio – amplia il setting di apprendimento e trasforma le risorse ambientali e comunitarie in occasioni educative strutturate, integrando dimensione esperienziale e radica-

mento territoriale. L'apertura pomeridiana, inoltre, assume una funzione strategica nel contrasto alla dispersione implicita ed esplicita, offrendo contesti protetti di studio assistito, laboratori, attività sportive e culturali che sostengono lo sviluppo di competenze cognitive e socio-emotive. Particolarmente rilevante è l'impiego dell'organico dell'autonomia e la possibilità di assegnazione a reti di scuole con parametri calibrati sui bisogni e sulle criticità dell'area: tali misure consentono una maggiore flessibilità organizzativa, favoriscono la stabilità del personale e rafforzano la capacità di risposta sistemica alle fragilità locali. In questo quadro, l'intervento non è pensato come misura emergenziale, ma come investimento strutturale nella qualità e nell'equità, capace di attivare risorse professionali e territoriali in modo coordinato. Le politiche per le aree interne, dunque, non rappresentano un capitolo separato dell'azione educativa, ma un laboratorio di innovazione organizzativa e didattica, in cui sostenibilità, inclusione e sviluppo locale si intrecciano per costruire condizioni effettive di apprendimento significativo e duraturo. Questa architettura è inclusiva "per costruzione", perché agisce su barriere tipiche dei territori periferici: scarsità di opportunità educative extrascolastiche, difficoltà di spostamento e accesso, isolamento professionale dei docenti, frammentazione delle risorse. In particolare, l'apertura pomeridiana e il potenziamento extracurricolare, se progettati con intenzionalità pedagogica e non come semplice estensione oraria, possono diventare un potente strumento di prevenzione delle disuguaglianze e di personalizzazione effettiva, perché consentono percorsi di rinforzo, tutoring, laboratori e apprendimenti situati che intercettano bisogni educativi speciali anche non formalizzati. Le Linee guida, come già visto nel precedente paragrafo, attribuiscono al digitale una funzione strutturale, configurandolo come fattore trasversale, abilitante e inclusivo all'interno del più ampio quadro strategico della transizione verde e digitale. Tale orientamento non si limita alla dimensione infrastrutturale, ma investe la trasformazione organizzativa e metodologica della scuola, con l'obiettivo esplicito di contrastare l'isolamento delle comunità scolastiche – in particolare nei territori periferici – e di

rafforzare le condizioni per il successo formativo. Il digitale viene così interpretato come leva sistemica per la riduzione dei divari territoriali e per l'ampliamento delle opportunità di apprendimento. All'interno di questo quadro strategico anche la sperimentazione dell'intelligenza artificiale a fini didattici viene richiamata in termini di continuità istituzionale e responsabilità pedagogica. L'IA non è presentata come soluzione automatica o sostitutiva del lavoro educativo, ma come tecnologia da integrare consapevolmente in una progettazione didattica che rimane fondata sulla collegialità, sulla centralità della relazione e sulla definizione di obiettivi formativi osservabili e verificabili (PSNAI, 2025). In tal senso, l'innovazione tecnologica è legittima solo se inscritta entro un impianto pedagogico intenzionale e orientato all'equità (De Mutiis et al., 2025). Il nodo teorico è qui decisivo: gli standard internazionali sull'educazione inclusiva non si limitano a enunciare il principio dell'accesso, ma richiedono sistemi educativi capaci di raggiungere tutti gli studenti attraverso la rimozione sistematica delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento. Le politiche per le aree interne, in questa prospettiva, non rappresentano un capitolo settoriale, bensì individuano leve organizzative, strutturali e infrastrutturali che rendono concretamente praticabile tale mandato nei contesti caratterizzati da maggiore fragilità territoriale, demografica o socioeconomica. La qualità dell'apprendimento deve pertanto essere interpretata come proprietà emergente di un ecosistema educativo – composto da risorse materiali e digitali, configurazioni spaziali, tempi scolastici, competenze professionali, continuità didattica e reti territoriali – e non come semplice risultato individuale misurabile in termini prestazionali. In questa stessa direzione, un ulteriore passaggio strategico particolarmente rilevante, riguarda la progettazione degli ambienti di apprendimento. Le Linee guida per le aree interne delineano la “nuova scuola” come spazio unico integrato, caratterizzato da ambienti flessibili, spazi connettivi e relazionali, e da una concezione dello spazio esterno quale risorsa educativa progettata in forma partecipata. La qualità architettonica e funzionale degli edifici viene esplicitamente collegata alla sostenibilità

energetica, al benessere e, indirettamente ma in modo sostanziale, alle condizioni che rendono possibile un apprendimento equo, significativo e inclusivo. Questo passaggio è particolarmente importante per l'inclusione: l'ambiente non è neutro, perché produce o riduce barriere (sensoriali, comunicative, relazionali, organizzative). Nella prospettiva internazionale, l'educazione inclusiva è trasformazione di cultura/policy/pratica; qui la trasformazione riguarda anche l'"architettura educativa" e i setting didattici, con ricadute dirette su accessibilità, partecipazione e differenziazione. L'inclusione non può essere interpretata esclusivamente come insieme di misure di supporto rivolte a specifiche condizioni di fragilità, ma deve essere intesa come qualità complessiva dell'esperienza culturale e come effettivo accesso alla cittadinanza. In questa prospettiva, le pratiche di educazione al patrimonio e alla cultura mostrano che le istituzioni educative e culturali contemporanee sono chiamate a configurarsi come spazi sostenibili, accessibili e partecipativi, capaci di promuovere processi di apprendimento trasformativo. Le Raccomandazioni UNESCO del 2015 sul ruolo educativo delle istituzioni culturali sottolineano infatti la centralità della funzione pedagogica e sociale, ponendo l'accento sulla partecipazione, sull'inclusività e sulla responsabilità verso le comunità. Il patrimonio locale, in tale quadro, non rappresenta un ambito circoscritto o identitario in senso chiuso, ma costituisce il primo livello di una costruzione progressiva di consapevolezza civica che si estende dal territorio alla dimensione globale, favorendo una formazione capace di coniugare radicamento e apertura, appartenenza e prospettiva cosmopolita. Se il quadro nazionale dell'inclusione e dell'educazione alla sostenibilità appare articolato e coerente sul piano normativo, la questione decisiva riguarda la sua effettiva capacità di tradursi in condizioni concrete di equità nei territori più fragili, in particolare nelle aree interne. In tali contesti, l'inclusione non può essere ridotta a una dimensione individuale o compensativa, ma deve essere interpretata in chiave ecosistemica, come trasformazione delle condizioni ambientali, organizzative e relazionali che rendono possibile la partecipazione. In questa prospettiva risulta

particolarmente fecondo il contributo di Matteo Maienza, che collega l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) al paradigma dell'inclusione scolastica, proponendo una cornice ecologica capace di integrare equità, sostenibilità e sviluppo di “competenze attive” (Maienza, 2022). L'educazione allo sviluppo sostenibile si configura come un paradigma trasversale e trasformativo, che oltrepassa i confini delle discipline ambientali per investire l'intero impianto formativo in una prospettiva integrata, capace di coniugare dimensione cognitiva, operativa ed etico-relazionale. Una simile impostazione assume particolare rilevanza nelle aree interne, dove le vulnerabilità non si esauriscono nei fattori economici ma si intrecciano con dinamiche di isolamento sociale, impoverimento culturale e rarefazione delle opportunità educative. In tali contesti, la sostenibilità diviene criterio ordinatore dell'azione didattica e occasione per riattivare legami tra scuola e territorio, promuovendo partecipazione consapevole e responsabilità condivisa. In questo modo, l'intervento educativo si sposta da una logica compensativa a una prospettiva generativa, orientata a consolidare condizioni strutturali di equità e a rafforzare il protagonismo degli studenti all'interno dei propri ecosistemi di vita. Il riferimento al *capability approach*, esplicitato nel testo attraverso il richiamo a Nussbaum, consente di leggere l'inclusione come ampliamento reale delle opportunità di partecipazione e di azione. In quest'ottica, non è sufficiente garantire accesso formale ai percorsi scolastici: occorre intervenire sui fattori ambientali, organizzativi e culturali che incidono sulle performance e sulle capacità degli studenti, in coerenza con il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) (Amatori, De Mutiis & Mazzer, 2026). Nelle aree interne ciò implica, ad esempio, investire su spazi accessibili, su reti territoriali, su risorse educative diffuse, su pratiche partecipative che trasformino la scuola in nodo attivo dell'ecosistema locale. In questa prospettiva, le “competenze attive” – cura di sé, della comunità e dell'ambiente; solidarietà; partecipazione; cittadinanza digitale consapevole; valorizzazione del patrimonio – non rappresentano un'aggiunta curricolare, ma costituiscono la struttura portante di

un'educazione inclusiva e sostenibile. Nelle aree interne, dove la scuola è spesso uno degli ultimi presidi pubblici, tali competenze assumono una valenza strategica: rafforzano il legame tra studenti e territorio, sostengono la coesione sociale e contribuiscono a contrastare dinamiche di marginalizzazione e spopolamento. In conclusione, l'inclusione nelle aree interne non può essere interpretata come semplice estensione periferica di modelli elaborati altrove, né come adattamento compensativo di dispositivi pensati per contesti più dotati di risorse. Essa rappresenta piuttosto un banco di prova avanzato per ripensare l'architettura stessa dell'azione educativa, mettendo alla prova la coerenza tra principi dichiarati di equità e condizioni effettive di accesso alle opportunità formative. Le aree interne, proprio in ragione delle loro fragilità strutturali – demografiche, infrastrutturali, culturali – rendono visibili le interdipendenze tra scuola, territorio e sviluppo locale, sollecitando un approccio sistemico che integri sostenibilità ambientale, giustizia sociale e qualità dell'istruzione. L'intreccio tra educazione alla sostenibilità, *capability approach* e paradigma ecologico consente di spostare il baricentro dall'analisi dei deficit individuali alla progettazione di contesti che ampliano concretamente le opportunità di partecipazione e di apprendimento. In questa prospettiva, l'equità non coincide con l'uguaglianza formale di accesso, ma con la costruzione di ambienti educativi capaci di rimuovere barriere, redistribuire risorse e valorizzare le differenze come fattori generativi. La scuola è chiamata a operare come infrastruttura civica, nodo relazionale e dispositivo culturale che connette studenti, famiglie, istituzioni e sistemi produttivi, favorendo processi di corresponsabilità e di sviluppo condiviso. All'interno di tale quadro, la cura dei beni comuni – naturali, culturali, sociali – assume una valenza pedagogica centrale: essa diventa occasione per apprendere attraverso l'azione situata, per esercitare responsabilità, per sperimentare forme di partecipazione democratica. L'apprendimento non si esaurisce nello spazio dell'aula, ma si estende ai luoghi della vita quotidiana, configurando un continuum tra esperienza, conoscenza e impegno civico. In questo senso, equità e sostenibilità si incontrano nella costruzione

di comunità educanti capaci di generare legami, senso di appartenenza e prospettive di futuro. Le aree interne, lungi dall'essere considerate margini residuali del sistema, possono così configurarsi come contesti generativi di innovazione educativa, nei quali sperimentare modelli organizzativi flessibili, reti territoriali stabili e pratiche didattiche trasformative. In esse si rende particolarmente evidente che l'inclusione non è un segmento specialistico dell'azione scolastica, ma la cifra complessiva della qualità del sistema: una qualità che si misura nella capacità di garantire a ogni studente condizioni reali di agency, di partecipazione e di cittadinanza attiva, dentro ecosistemi educativi resilienti e orientati alla sostenibilità.

Capitolo 2

Progettare, riprogettare, utilizzare e valutare i risultati di apprendimento per unire scuola, comunità e territorio in una prospettiva place-based

Introduzione

Nel capitolo precedente è emersa con grande chiarezza la necessità a livello nazionale ed internazionale di riconoscere all'educazione un ruolo strategico nelle trasformazioni globali. Il periodo storico che stiamo vivendo, quanto mai segnato da una crisi che è allo stesso tempo climatica, sociale e geopolitica, richiede sistemi educativi capaci di formare cittadini consapevoli e responsabili.

In un'ottica in cui l'educazione non si configura solo come un diritto umano, ma come un'infrastruttura culturale che concorre alla tenuta ambientale, sociale e democratica del nostro pianeta, strumenti come l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite pongono l'istruzione al centro delle politiche globali e le riconoscono un ruolo trasversale per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs). Sulla base di queste indicazioni, da più parti, i sistemi scolastici sono invitati a ripensare i propri curricula in chiave interdisciplinare e ad orientarli verso la costruzione di una cittadinanza globale, intesa come un senso di appartenenza alla più ampia comune umanità, che non sostituisce quella nazionale, ma la integra con i necessari riferimenti all'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale che esiste tra la biosfera e l'ambiente naturale a livello locale, nazionale e globale (UNESCO 2015; Tarozzi, 2015; Tarozzi 2017). In questo senso, il tipo di educazione scolastica che emerge richiede un cambio di paradigma educativo, che rilanci la riflessione su sviluppo e sosteni-

bilità non come un *corpus* di conoscenze disciplinari che si vanno ad aggiungere a quelle esistenti e previste dai vari ordinamenti, ma come un approccio pedagogico trasversale basato su interdiciplinarità, *problem-solving* applicato ai problemi reali e partecipazione attiva degli studenti. Dalla saldatura tra l'educazione alla cittadinanza globale e quella allo sviluppo sostenibile, emerge la necessità di riconoscere uno sfondo integratore entro cui lo sviluppo di competenze cognitive, socio-emotive e comportamentali non sia percepito come qualcosa di separato da ciò che viene svolto in classe, ma come lo strumento per promuovere il pensiero critico, la responsabilità etica, la collaborazione e l'orientamento al futuro (UNESCO 2015).

Appare evidente, da quanto fino ad ora affermato che in questa chiave l'educazione verso cui andare non possa prescindere dal confrontarsi con ciò che concretamente orienta lo sviluppo dell'identità culturale, il rafforzamento del senso di appartenenza e la promozione e il rispetto della diversità, intesa come ricchezza culturale e naturale. L'educazione al patrimonio diventa quindi una risorsa educativa strategica per la formazione civica e territoriale, uno strumento di apprendimento situato, collegato al territorio e capace di integrare forme di agency locale e processi di cittadinanza globale, elementi di sostenibilità legati ai processi di tutela e di conservazione del patrimonio materiale, immateriale, ambientale e culturale con elementi legati alla loro valorizzazione e quindi allo sviluppo endogeno locale. Questa prospettiva, suggerendo un modello di crescita economica e sociale basato sulla valorizzazione delle risorse interne (umane, naturali, culturali e finanziarie) di uno specifico territorio e promuovendo un approccio bottom-up (dal basso), in cui la comunità locale e gli attori istituzionali definiscono in modo dinamico e sostenibile strategie partecipative per aumentare la competitività, l'innovazione e la resilienza, migliorando il benessere locale senza chiudersi verso l'esterno, delinea in ultima analisi il profilo di un inedito sistema scolastico. Tale sistema educa i propri studenti a tenere in considerazione l'interazione che i diversi individui hanno nel e con l'ambiente naturale, culturale e sociale, in momenti diversi della

propria esistenza, rafforzando, a livello collettivo, quell'approccio bio-psico-sociale con cui l'Organizzazione Mondiale della Sanità ci chiede di guardare ai processi del singolo, al fine di realizzare contesti di apprendimento inclusivi e rispettosi di tutte le differenze che caratterizzano gli individui nei loro contesti di vita (World Health Organization, 2001) (Amatori, De Mutiis & Mazzer, 2026).

La scuola dunque come presidio di una educazione come quella che abbiamo descritto non può che investire nella costruzione di ambienti di apprendimento accessibili, didattiche flessibili, strategie che prevedono un uso consapevole delle tecnologie intese come moltiplicatori dei mezzi di rappresentazione attraverso cui rendere fruibili i contenuti, dei mezzi di azione ed espressione con cui renderli manipolabili, dei mezzi di coinvolgimento con cui rendere il percorso di apprendimento significativo per tutti e per ciascuno (Mayer, Rose & Gordon, 2014)

Allo stesso tempo, considerare la variabilità individuale (il funzionamento nel contesto, le condizioni socioeconomiche, il background linguistico, i fattori di genere, gli stili cognitivi, ecc.) non appare del tutto sufficiente per la realizzazione di un'istruzione equa e di qualità come quella che abbiamo descritto, se ad essa non si associano prassi di trasformazione sistemica e sistematica dei contesti scolastici che permettano un più profondo ripensamento dei curricula e dei valori da cui essi sono orientati, l'investimento nella formazione continua dei docenti, lo sviluppo di una governance inclusiva multilivello e di buone pratiche di cooperazione educativa locale, nazionale e internazionale (Booth & Ainscow, 2002)

Come rilevato nel capitolo precedente, agire in questa direzione, si rende ancora più necessario in paesi come il nostro, in cui le cosiddette "aree interne", ossia i territori distanti dai principali centri di offerta di servizi essenziali (salute, istruzione, mobilità), rappresentano circa il 60% della superficie nazionale e ospitano circa il 22,7% della popolazione italiana (Dipartimento per le Politiche di Coesione, 2023). Tali aree si caratterizzano infatti, sul piano territoriale per un particolare connubio tra mar-

ginalità geografica e ricchezza ambientale, culturale ed enogastronomica; sul piano sociale per processi di spopolamento e invecchiamento della popolazione- attirata altrove dalla prossimità di opportunità e servizi; sul piano scolastico per il fenomeno delle pluriclassi, l'alto tasso di mobilità di docenti e dirigenti, il rischio di isolamento, povertà educativa e abbandono scolastico connesso alla carenza di mense, palestre, strutture, servizi e attori di natura extra-scolastica con cui fare rete. (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, 2021).

Da questo punto di vista, le aree di investimento maggiormente significative risultano essere quella relativa al potenziamento dei servizi e alla riqualificazione delle strutture e delle infrastrutture scolastiche; quella relativa alla formazione specifica del personale che opera in tali aree; quella dell'innovazione didattica mediata dalla tecnologia che punta superare l'isolamento geografico; e quella relativa alla costruzione di nuovi modelli di governance territoriale in cui la scuola viene riconosciuta come presidio civico e motore di sviluppo locale, diventando il fulcro di veri e propri patti educativi di comunità (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2023). Con particolare riferimento a questo strumento, uno dei Quaderni delle Piccole Scuole promossi dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa (INDIRE) per sostenere lo sviluppo di queste preziose realtà, ha più volte chiarito che essi si configurano, come dispositivi di governance educative e collaborativa fondati sui principi di sussidiarietà orizzontale, corresponsabilità e partecipazione, attraverso i quali scuole, enti locali, soggetti del Terzo settore e attori della comunità territoriale co-progettano interventi educativi condivisi. Introdotti formalmente nel nostro ordinamento con il Piano Scuola 2020-2021 del Ministero dell'Istruzione, in risposta anche alle criticità emerse durante la pandemia, essi rappresentano uno strumento strategico per rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e territorio, configurando l'educazione come bene comune. In questa prospettiva, il Patto non si limita a una funzione emergenziale, ma promuove una visione di scuola come "ecosistema formativo allargato", capace di integrare risorse, saperi e compe-

tenze diffuse nella comunità (Labsus, 2022). Le loro potenzialità risultano dunque particolarmente rilevanti sotto i diversi profili di nostro interesse.

In primo luogo, il patrimonio locale, inteso sia come insieme di risorse culturali e ambientali sia come capitale sociale, diventa con essi contenuto e vettore reale di processi di apprendimento e sviluppo condivisi. In secondo luogo, il rafforzamento della collaborazione tra comunità e istituzioni che da essi nasce, attraverso reti multi-attore e forme di co-governance che superano modelli episodici di cooperazione, permette un uso educativo degli spazi del territorio, estende i processi formativi oltre l'aula, includendo spazi non convenzionali come musei, biblioteche, parchi e ambienti naturali e contribuisce ad esplicitarne il ruolo nei processi di sviluppo sostenibile. In terzo luogo, il potenziale nella lotta all'abbandono e nel contrasto alla povertà educativa, nello sviluppo di percorsi ispirati ai principi di equità, qualità dell'apprendimento, partecipazione democratica che essi attivano, che essi disegnano li rende leve di innovazione istituzionale e pedagogica, in grado di promuovere modelli di comunità e non solamente di scuola inclusivi, aperti e capacitanti. Infine, il consolidamento delle reti a cui essi possono dar luogo, favorisce pratiche di *network management* e interprofessionalità, che nei contesti territoriali fragili (aree montane, piccoli centri, isole) e non solo, generano comunità di apprendimento distribuite, capaci di rispondere in modo sistemico ai bisogni educativi locali e contemporaneamente di lavorare per rimuovere le barriere all'apprendimento, garantire pari opportunità, sviluppare competenze per affrontare le transizioni globali in una prospettiva di cittadinanza attiva.

Quanto detto a proposito di questi patti, incarna perfettamente l'approccio integrato attraverso cui è possibile coniugare, in una prospettiva educativa concreta, lo sfondo valoriale suggerito dalle indicazioni politiche che fanno ai concetti di Educazione alla cittadinanza globale e allo Sviluppo sostenibile, la comprensione della complessità dei sistemi territoriali tra vincoli e opportunità di natura materiale, immateriale, naturale e culturale, lo

sviluppo delle abilità che servono a livello individuale e collettivo per immaginare futuri possibili, inclusivi e sostenibili sul piano ambientale, economico e sociale, e i percorsi che portano ciascuno all'agire competente, autonomo e responsabile, sul piano locale e globale.

1. Cornici concettuali e metodologiche per unire scuola, comunità e territorio

Le indicazioni di policy desunte dal capitolo precedente e qui riassunte ci impongono di confrontarci con alcune cornici pedagogiche, di tipo concettuale e metodologico, che da sempre costituiscono un punto di riferimento per lo sviluppo della cittadinanza attiva locale, del pensiero critico e della responsabilità globale. La prima di queste cornici è rappresentata dalla prospettiva della pedagogia critica. In un recente articolo dedicato a questo tema, la pedagogia come scienza della formazione e dell'educazione viene definita come una disciplina che presenta un bipolarismo antinomico. Questa caratteristica da un lato, la classifica come una pratica «sprona il soggetto a conoscere e a diventare se stesso...e che ha a che fare proprio con il riconoscimento e la restituzione di un potere che è del soggetto educativo e non dell'istituzione educante, che è della comunità e non dell'élite che la gestisce», dall'altro, la interpreta come un insieme di prassi «storicamente e socialmente situate, che rispondono a precisi obiettivi di tenuta sociale» (Antonelli & Tolomelli, 2023, p 102). Tale carattere della pedagogia sarebbe all'origine, secondo gli autori, di uno «scollamento tra modelli scientificamente fondati del fare educazione e pratiche scolastiche e educative», che sfocia spesso in un diffuso sentimento antipedagogico. Tale sentimento, generando il dominio del discorso di senso comune sui temi educativi, rende secondo gli autori necessario sul piano concettuale «restituire dignità e senso al termine “pedagogico” inteso come prospettiva in grado di coordinare le pratiche educative tenendole ancorate ai loro obiettivi emancipativi» (p. 103). Da que-

sto punto di vista la pedagogia appare una disciplina “critica” ossia capace di coltivare una riflessione «che si occupi di decostruire i discorsi culturali e politici e di fornire a tutti gli strumenti per leggere dentro la propria esperienza individuale e collettiva l’impatto dei meccanismi ideologici di amministrazione e dominio delle società» (p. 104).

Così tratteggiata, l’essenza della pedagogia critica appare caratterizzata da un’istanza decostruttiva che si indirizza, nello stesso tempo, agli oggetti del discorso educativo e ai dispositivi implicati nelle pratiche e nei contesti educativi. All’interno di questa prospettiva, sono diventate celebri le analisi che Biesta ha compiuto in relazione al discorso politico sull’educazione che alcune pubblicazioni internazionali hanno generato (Biesta, 2013). Secondo questo autore, negli ultimi decenni, il discorso educativo internazionale ha progressivamente spostato il proprio baricentro dall’educazione all’apprendimento. Questo processo, definito da Biesta come *learnification*, consiste nella riduzione dell’educazione a un insieme di processi di apprendimento misurabili, centrati sull’individuo e sui suoi risultati. Secondo Biesta, tale slittamento produce almeno due effetti critici. In primo luogo, porta a marginalizzare le domande fondamentali sull’educazione: quali contenuti insegnare, con quali finalità, e in quale tipo di relazione educativa. L’attenzione si concentra invece sui meccanismi dell’apprendere e sulla valutazione dei risultati, spesso in termini quantitativi. In secondo luogo, la centralità degli esiti misurabili favorisce una deriva tecnocratica, in cui ciò che conta è ciò che può essere misurato, più che ciò che è educativo in senso pieno. Biesta individua così il rischio di una riduzione dell’educazione a dispositivo di produzione di output, guidato da logiche di *accountability* e comparazione internazionale. In questa prospettiva, l’educazione perde la sua dimensione etica e politica, ossia la capacità di formare soggetti liberi e responsabili. Per contrastare questa deriva, egli propone di ribilanciare lo spazio e la rilevanza che i sistemi educativi assegnano alle tre principali finalità dell’educazione: *qualification* (acquisizione di saperi, credenziali e certificati), *socialization* (inserimento all’interno del proprio con-

testo culturale e sociale) e *subjectification* (formazione del soggetto come agente autonomo) (Biesta, 2010). In un contesto in cui la qualificazione dei soggetti sembra diventare l'unica preoccupazione dei decisori politici, cittadini e professionisti dell'educazione dovrebbero rivendicare il proprio diritto a formarsi attraverso l'incontro concreto con sé stessi e con la realtà, sperimentandone limiti e potenzialità in un'ottica emancipativa (Freire, 1995) e trasformativa (Mezirow, 2003), che impatta tanto sulle cose quanto sui significati.

Accanto alla proposta di Biesta che invita a decostruire in primo luogo il linguaggio dell'educazione, la pedagogia critica ha prodotto anche una serie di prospettive e strumenti specificatamente rivolti alla decostruzione delle dinamiche relazionali, sociali e culturali che si determinano nei contesti educativi e sociali. In particolare, Gruenewald (2003), recuperando la tradizione di Freire, ha sviluppato, una proposta che nasce dall'incontro tra approccio critico, approccio ecologico e approccio situato. Il punto di partenza è il concetto di situazionalità, che riconosce la dimensione spaziale e concreta dell'esperienza sociale (Freire, 1995). La pedagogia critica, in questa prospettiva, è interpretata come un processo attraverso cui gli individui sviluppano una coscienza critica (*conscientization*), imparando a leggere le contraddizioni sociali, politiche ed economiche del contesto in cui vivono e ad agire per trasformarlo. Alla luce di questo concetto è possibile:

- leggere i luoghi e i contesti locali come spazi politicamente e culturalmente costruiti;
- analizzare il modo in cui il potere si iscrive negli spazi, influenzando le possibilità di azione di esseri umani e non umani;
- promuovere una relazione trasformativa tra soggetti, comunità e ambiente a partire dall'esperienza concreta dei soggetti nei loro contesti di vita.

In questa prospettiva, la pedagogia critica diventa una vera e propria pedagogia del luogo, perché radica l'educazione nei con-

testi concreti di vita; collega le esperienze individuali alle dinamiche globali; rende visibili le interconnessioni tra dimensioni ecologiche, sociali ed economiche, contribuendo anche a decostruire il discorso pubblico sull'educazione allo sviluppo sostenibile e le pratiche ad esso connesse.

Come già affermato, a partire dalla fine degli anni Ottanta, le questioni ambientali sono state progressivamente inquadrare attraverso il concetto di sviluppo sostenibile (Sustainable Development, SS), formalizzato nel rapporto *Our Common Future* (World Commission on Environment and Development, 1987). Tale concetto individua tre dimensioni interconnesse: la sostenibilità ambientale, quella economica e quella sociale, intese come capacità di preservare gli ecosistemi, garantire condizioni economiche eque e promuovere il benessere umano in termini di diritti, partecipazione e giustizia. Nel campo educativo, l'affermazione di questo paradigma ha determinato il passaggio dall'educazione ambientale (Environmental Education, EE) all'educazione allo sviluppo sostenibile (Education for Sustainable Development, ESD). Se la prima, soprattutto nei documenti internazionali tra gli anni Sessanta e Settanta (UNESCO, 1978), era orientata a sviluppare consapevolezza ecologica e trasformazioni radicali nel rapporto tra esseri umani e natura, la seconda ha progressivamente ampliato il proprio raggio d'azione includendo tematiche quali la lotta alla povertà, l'equità di genere, la salute, la pace e la sicurezza (UNESCO, 2005). Tuttavia, questo ampliamento ha comportato anche una trasformazione problematica. Come osserva Koprina (2012), il discorso dominante sull'ESD tende a privilegiare una prospettiva antropocentrica, in cui le questioni ambientali vengono subordinate alle esigenze umane, in particolare a quelle legate allo sviluppo economico e alla giustizia sociale tra gli esseri umani. In questa prospettiva, la natura rischia di essere concepita non come valore in sé, ma come risorsa funzionale allo sviluppo umano (Sauvé, 2005). Ne deriva una tensione interna al campo dell'ESD: da un lato, esso si presenta come uno spazio pluralista e critico, aperto al dialogo e alla co-costruzione della conoscenza; dall'altro, questo pluralismo tende a marginalizzare

le prospettive ecocentriche, relegandole a una tra le tante possibili visioni (Kopnina, 2012). Di conseguenza, la protezione ambientale rischia di diventare, nel discorso pubblico sullo sviluppo sostenibile e nelle pratiche educative ad essa associate, secondaria rispetto ad altre priorità. Un'opzione – e non un principio guida – che piuttosto che spingere a mettere realmente in discussione le cause profonde della crisi ecologica, contribuisce solo a promuovere adattamenti o mitigazioni che lasciano intatti i modelli di sviluppo esistenti (Murphy, 2012).

Per queste ragioni, la pedagogia critica del luogo proposta da Gruenewald (2003), sembra un approccio promettente, capace di orientare le pratiche di ESD verso il recupero di due degli elementi più significativi della tradizione dell'educazione ambientale (EE). In primo luogo, la lettura critica dei modelli di sviluppo territoriali e delle ideologie che li sostengono, attraverso l'implementazione di azioni che rendono visibili e mettono in discussione le strutture culturali, economiche e politiche che hanno prodotto una data situazione ambientale e sociale. È quello che Gruenewald (2003) chiama percorso di decolonizzazione. In secondo luogo, la ricostruzione delle relazioni di cura tra esseri umani, comunità e ambiente che permettono non solo di conservare, ma anche di rigenerare i territori dal punto di vista ambientale, sociale culturale e civico. È quello che Gruenewald (2003) chiama *percorso di riabitazione*. Mentre l'ESD, nella sua versione meno radicale ha spesso attenuato questa tensione trasformativa, così interpretata, essa permette di riportare al centro la consapevolezza ecologica; riconoscere il valore intrinseco della natura; sviluppare forme di azione orientate non solo alla sostenibilità, ma anche alla giustizia ecologica; rilanciare un lavoro educativo *nel, sul e con* il territorio, non solo come strumento di adattamento ai cambiamenti globali, ma come un dispositivo a disposizione degli individui e delle comunità che trasforma in senso radicale il rapporto tra esseri umani e ambiente.

Per quanto l'invito di Gruenewald (2003) a formarsi come soggetti ecologicamente situati, sembri distante dall'invito di Biesta (2010) a formarsi come soggetti capaci di agire in libertà e re-

sponsabilità, entrambe le prospettive suggeriscono di recuperare il valore formativo delle esperienze concrete nel mondo. In un articolo del 2022, Biesta accanto alla *learnification*, critica anche l'idea – oggi molto diffusa – che l'educazione debba essere centrata sul discente (*learner-centred education*). Questa prospettiva viene spesso presentata come progressista, perché intende valorizzare i bisogni, i talenti e la libertà degli studenti, tuttavia, secondo Biesta (2022), essa è problematica per almeno due ragioni. Da una parte, l'idea che l'educazione debba sviluppare pienamente i talenti e le potenzialità dello studente presuppone che tali potenzialità siano sempre positive, ma gli esseri umani possono sviluppare anche capacità distruttive o antisociali, e ciò impone all'educazione di interrogarsi sulla direzione dello sviluppo, non limitandosi a “lasciar crescere” ciò che c'è. Dall'altra, mettere al centro i “bisogni del discente” rischia di identificare l'educazione con la soddisfazione di ciò che gli studenti desiderano o ritengono utile, privando l'educazione del compito di offrire loro ciò che essi non sanno ancora di poter desiderare, le possibilità nuove e impreviste che possono cogliere. In questo senso, dunque, l'educazione non può essere semplicemente risposta ai bisogni, ma deve essere anche altro: un processo che mette i soggetti in condizione di confrontarsi con la realtà nella sua resistenza e alterità; di essere guidati nel confronto con essa; di imparare a stare nella complessità, sostenendone le tensioni.

A partire da questa analisi, l'autore formula la sua proposta principale: centrare l'educazione, non sul discente, non sull'apprendimento, ma sul mondo, inteso in senso ampio come mondo naturale, sociale, culturale, materiale e immateriale. Realtà dotata di autonomia e integrità, che non dipende dai nostri desideri, che in qualche modo ci resiste, insegnandoci che non tutto ciò che vogliamo è possibile e non tutto ciò che facciamo è senza conseguenze, ma che sempre abbiamo la possibilità di “esistere come soggetti della nostra stessa vita e non come oggetti di forze a noi esterne” (Biesta, 2022, p. 161). Rimettere al centro dell'educazione il mondo, significa per Biesta insistere sul fatto che esso non è uno spazio neutro o disponibile, ma il luogo di un incontro –

spesso problematico – con noi stessi e con l’altro attraverso cui impariamo a modulare le nostre stesse azioni in relazione agli altri e a ciò che ci circonda. La resistenza che il mondo ci oppone è dunque profondamente educativa, anche quando è il risultato di dinamiche consolidate o come direbbe Freire oppressive, poiché essa costituisce l’invito ad incontrare l’alterità, a misurarsi con essa e a “lavorare attraverso” tale incontro alla ridefinizione di noi stessi e della realtà (Biesta, 2022).

La proposta di Biesta (2022) implica, come nel caso di Grunewald (2003), un cambiamento nel modo di intendere il rapporto tra soggetto e mondo. Nella logica dell’apprendimento, il soggetto è al centro e il mondo è un mero oggetto di conoscenza. In questa nuova prospettiva, il mondo non è solo un contesto, ma un interlocutore attivo, che interpella i soggetti e orienta l’azione educativa, spingendoli a chiedersi “che cosa mi chiede il mondo?”. Questa inversione è, dal punto di vista educativo, decisiva poiché sposta la relazione da una prospettiva di mero dominio ad una prospettiva di reciprocità: dalla conoscenza alla responsabilità; dall’acquisizione alla relazione; dall’autorealizzazione all’esistenza condivisa. In una prospettiva educativa in cui ci si forma attraverso l’incontro con il mondo, il compito principale dell’educazione diventa quello di rendere possibili incontri significativi con esso. Non si tratta solo di facilitare percorsi lineari, ma di creare occasioni di confronto con l’alterità, dando a chi apprende il tempo per riflettere e “lavorare attraverso” l’esperienza, costruendo una rete di sostegni e relazioni che consenta a tutti e a ciascuno di esistere liberamente e responsabilmente in e con il mondo. Questa prospettiva introduce, dunque, un criterio del tutto diverso per valutare la qualità dei sistemi educativi: non sono più solo i bisogni o i desideri individuali e sociali ad orientare l’educazione, ma l’integrità del mondo stesso. In questo senso, è la costruzione negli studenti di una *agency* concretamente ecologica ed ecocentrica a diventare il riferimento per valutare la qualità delle azioni educative.

Sullo sfondo di queste riflessioni appare significativo il fatto che anche autori che partono da prospettive differenti propon-

gano delle critiche al concetto di competenza che vanno nella stessa direzione, rifiutando ad esempio la sua riduzione a mera prestazione. Secondo Sandrone (2018), il concetto di competenza, storicamente plurale e stratificato, risente degli effetti ingenerati dalle politiche educative di stampo comportamentista criticate da Biesta (2010). Come altrove sostenuto, queste tendono a privilegiare una interpretazione funzionale e misurabile della competenza, radicandosi nella trasformazione più ampia dei sistemi formativi, influenzata dal passaggio dalle politiche di *life-long education* a quelle di *lifelong learning*, promosso da organismi internazionali come l'OECD e l'Unione Europea (Tomei, 2024). Questo cambiamento ha comportato uno spostamento da una visione umanistica e sociale dell'educazione a una logica orientata alla crescita economica e alla competitività. In questo contesto, la competenza viene sempre più interpretata secondo il paradigma suggerito dallo Human Resource Management schiacciandosi sulla possibilità di esibire comportamenti osservabili, misurabili e funzionali all'efficienza produttiva. Riprendendo quanto detto fino ad ora, possiamo dunque esprimerci criticamente rispetto a questa visione monodimensionale della competenza, sottolineando come essa oscuri la complessità del costrutto. La competenza, interpretata all'interno dell'orizzonte di costruzione di un'agency concretamente ecologica, non può essere ridotta a performance, ma deve essere compresa come espressione dell'agire di un soggetto situato, che mobilita risorse cognitive, affettive e relazionali in contesti concreti. In questo senso, la riduzione prestazionalistica non è solo epistemologicamente limitata, ma anche pedagogicamente problematica, perché orienta la formazione verso l'adattamento piuttosto che verso lo sviluppo integrale della persona, in libertà e responsabilità.

A partire da questo tipo di critiche, emerge la necessità di recuperare una concezione multidimensionale della competenza, che integri almeno tre dimensioni fondamentali: la dimensione performativa, quella personale e sociale, quella trasformativa. Se infatti, da un lato, la competenza resta certamente connessa alla capacità di agire efficacemente in situazioni concrete, questa di-

menzione non può essere isolata, né considerata in maniera avulsa dal tessuto di relazioni personali, sociali e culturali in cui si costruisce e si manifesta. In linea con il paradigma costruttivista, essa è, inoltre, il risultato della mobilitazione individuale di schemi cognitivi, affettivi e motivazionali socialmente situati. Infine, nella prospettiva trasformativa precedentemente tracciata, va sottolineato come l'agire competente che da essa deriva si configuri sempre anche come un processo attraverso cui il soggetto impara a trasformare sé stesso e il mondo, attraverso un complesso processo di attribuzione e trasformazione di significato (Tomei, 2024). Non si tratta solo di applicare modelli appresi, ma di affrontare problemi complessi in modo riflessivo, creativo e responsabile. In una prospettiva ecologicamente orientata, la competenza può essere definita come l'agire unitario di una persona che, con libertà e responsabilità, mobilita risorse interne ed esterne per affrontare situazioni complesse, sviluppando la propria capacità di dare senso e direzione alla propria azione, in virtù del riconoscimento dell'impatto del proprio agire su sé stessi, sugli altri e sul mondo, sia in termini di risultato che di processi attivati.

La cornice che abbiamo costruito sulla base di queste riflessioni rappresenta una concettualizzazione radicalmente alternativa alle tendenze dominanti dell'educazione contemporanea, ma fortemente attuale. L'integrazione delle prospettive di Biesta (2010, 2013, 2022), Gruenewald (2003) e Sandrone (2018) consente di mettere in luce i limiti di una concezione riduzionista della competenza e di proporre una visione ampia, capace di ricomporre le dimensioni performativa, personale, sociale e trasformativa. Questa riconcettualizzazione non è solo teorica, ma implica un ripensamento profondo delle pratiche educative.

Se da un punto di vista concettuale, rimettere il mondo al centro significa restituire all'educazione la sua densità etica, politica ed esistenziale, orientandola verso la formazione di soggetti in grado non solo di apprendere, ma di trasformare sé stessi e la realtà in cui vivono in una prospettiva ecologica e situata, dal punto di vista degli attori coinvolti, rimettere al centro dei processi edu-

cativi il mondo, come criterio, interlocutore e limite dell'azione significa cose diverse per attori diversi. Per i docenti significa impegnarsi non solo a sostenere i processi di apprendimento, ma anche ad orientare l'azione degli studenti senza preordinarla, sostenendoli nel riconoscimento delle forme in cui i nostri desideri e le nostre pratiche possono entrare in conflitto con l'integrità del mondo (sviluppo del pensiero critico e decolonizzazione); nella trasformazione di tali pratiche in vista di un migliore equilibrio tra pulsioni verso l'autoaffermazione e senso dei limiti (responsabilità globale e riabitazione), nello sviluppo di un'agency situata che sostenga processi di cittadinanza attiva. Per gli studenti, mettere al centro dei processi educativi il mondo, significa impegnarsi non solo a sviluppare le proprie capacità, ma anche interrogare il loro uso alla luce di un'auto-consapevolezza che cresce nella relazione con il conteso. Per la società, significa infine, impegnarsi non solo nella valorizzazione delle capacità del soggetto di acquisire saperi, ma anche di metterli in relazione con ciò che li trascende e li trasforma nella direzione di un futuro possibile più desiderabile (Biesta, 2022).

Dal punto di vista metodologico, seguire queste direzioni educative, suggerisce l'importanza di situare l'azione didattica all'interno della prospettiva delineata dalla *place-based education*. Tale prospettiva come discussa da Guerra (2024), trova nei luoghi concreti il punto di avvio epistemologico dei processi educativi. Intesa come concetto "ombrello", l'espressione *place-based education*, si riferisce ad un insieme di approcci educativi capaci di intrecciare diversi orientamenti pedagogici (dall'apprendimento esperienziale al costruttivismo, dall'educazione ambientale a quella comunitaria). Tali orientamenti sono accomunati dalla volontà di assumere, come principio fondativo, delle pratiche che suggeriscono la necessità di radicare i processi educativi all'interno dei contesti in cui si realizzano, superando modelli astratti e standardizzati. In questa direzione, Guerra riprendendo la sistematizzazione proposta da Smith (2002), individua cinque approcci alla *place-based education* che permettono di esplicitarne diverse declinazioni operative.

Il primo approccio approfondisce questioni importanti per un contesto attraverso la focalizzazione di un grande tema intorno a cui si strutturano le attività di insegnamento multidisciplinare, nella prospettiva degli studi culturali locali. Il secondo approccio privilegia l'osservazione diretta dell'ambiente o di un fenomeno particolare da indagare concretamente sul campo, allo scopo di permettere azioni di riflessione condivisa e socializzazione dei risultati che portino alla scoperta delle peculiarità del contesto e alla creazione relazione affettiva con i luoghi come condizione preliminare per lo sviluppo di atteggiamenti di cura e responsabilità (Sobel, 1996). Il terzo approccio si concentra, invece che sulla fase di scoperta delle peculiarità del luogo, sulla fase di risoluzione dei problemi della comunità che lo abita, rendendo i partecipanti fortemente responsabili nella definizione degli oggetti di studio, fortemente attivi nell'investigazione e fortemente coinvolti nella disseminazione delle conoscenze prodotte e nella realizzazione delle soluzioni individuate secondo la prospettiva dell'apprendimento basato sul problema e sull'indagine. Il quarto approccio, enfatizzando i concetti di partecipazione e impegno civico, supporta il coinvolgimento attivo dei giovani nella vita della comunità, promuovendo forme di cittadinanza situata e di responsabilità sociale, utili a controbilanciare la tendenza ad abbandonare i luoghi di appartenenza, specie se marginali, nella prima età adulta, anche mediante l'attivazione di tirocini e opportunità professionali a carattere locale. Infine, il quinto approccio, legato alla progettazione e allo sviluppo del territorio, orienta l'apprendimento verso la trasformazione dei contesti locali, favorendo la capacità di immaginare e costruire futuri sostenibili, mediante l'inserimento dei giovani nei processi comunitari e l'individuazione di risorse e partner per attuare le trasformazioni che si ritengono necessarie per la comunità.

L'intrinseca connessione che emerge, pur nella loro diversità, da questi cinque approcci sottolinea la possibilità di caratterizzare le azioni costruite nel segno della *place-based education* a partire da due aspetti fondamentali: il carattere fortemente esperienziale delle attività e la loro connessione con la dimensione locale-con-

testuale dell'ambiente, del territorio, della comunità e dell'altro (Guerra, 2024). In questo senso coerentemente con la cornice concettuale già definita, fare *place-based education* a scuola significa:

- partire dai contesti di vita degli studenti, valorizzando i territori come luoghi di apprendimento;
- favorire esperienze dirette con il mondo naturale e sociale, anche attraverso attività sul campo che aiutino a costruirne e decostruirne gli aspetti e le rappresentazioni;
- promuovere il dialogo tra discipline, per cogliere la complessità dei problemi e dei contesti;
- sviluppare capacità critiche, collegando esperienze locali a dinamiche globali;
- integrare dimensione affettiva, cognitiva e poetica, incentivando forme di apprendimento che consentano agli studenti di acquisire e trasformare conoscenze e abilità, stringere legami e produrre artefatti che possano avere un valore etico e politico (Gruenewald, 2003).

Ad un livello più alto, queste indicazioni richiedono un impegno a promuovere approcci partecipativi, democratici e *bottom-up*, che coinvolgano attivamente le comunità e che favoriscano il legame affettivo con i luoghi e le persone prima ancora delle azioni di cura (Sobel, 1996). Ad un livello maggiormente operativo, la centralità della dimensione situata, esperienziale e trasformativa, invita a valorizzare la narratività e la creatività dei partecipanti per costruire percorsi di appropriazione critica del territorio e competenze di futuro che consentano di immaginarne, in chiave sostenibile, gli sviluppi possibili e preferibili, sia sul piano individuale che collettivo.

Chiamare in causa i concetti di narratività e creatività significa riconoscere che i processi identitari alla base dello sviluppo delle competenze necessarie ad affrontare il mondo dipendono in larga parte dalla nostra capacità di leggere e raccontare noi stessi e ciò che ci circonda. Se infatti a proposito della creatività, pur nell'as-

senza di una definizione univoca, esiste una vasta letteratura che la collega alla capacità di affrontare positivamente la complessità contemporanea (sociale, tecnologica, geopolitica e sviluppare autonomia e pensiero critico (Cardinaletti, 2025), a proposito della narratività sono molte e le discipline che su di essa hanno lavorato per farne un vero e proprio vettore dello sviluppo umano. In ambito psicologico, la narratività identifica il processo fondamentale attraverso il quale individui e comunità costruiscono il senso di sé, la coerenza temporale e il significato delle proprie esperienze, trasformando fatti grezzi in storie strutturate, rispondendo alla necessità umana di dare ordine alla complessità, legando passato, presente e futuro in una narrazione coerente. In ambito pedagogico, la ricerca teorica che considera la narratività «quale habitus primario della mente e paradigma costitutivo dell'essere umano» in formazione (Lepri 2023, p. 120), ha più volte tematizzato la riflessione sul consumo e la produzione di storie come processo di apprendimento informale attraverso cui significati, valori, atteggiamenti e modelli di comportamento vengono identificati e possono essere trasmessi, acquisiti, ma anche decostruiti e rielaborati (Biasin, 2020). Accanto a questi filoni di indagine, la ricerca applicata ha inoltre sviluppato approcci educativi volti ad incoraggiare e permettere la lettura e la riscrittura di sé attraverso la lettura di storie, individuale o condivisa, e i processi di storytelling (Batini & Giusti, 2008). In ambito geografico e nei più recenti studi interdisciplinari tra geografia umana, *cultural* e *urban studies*, la narratività assume infine, una declinazione specifica nel concetto di *placetelling*, inteso come pratica attraverso cui i luoghi vengono narrati, interpretati e co-costruiti mediante storie condivise che ne restituiscono la dimensione simbolica, identitaria e relazionale. In questa prospettiva, il luogo non è più considerato come uno spazio neutro o meramente fisico, ma come un costruito dinamico di significati, continuamente rinegoziato attraverso narrazioni individuali e collettive (Pollice, 2022). Il *placetelling* si configura dunque come dispositivo epistemologico e metodologico che consente di connettere esperienza, memoria e progettualità, rendendo visibili le stratificazioni culturali e sociali

dei territori e promuovendo forme di partecipazione attiva e cittadinanza situata.

Tale prospettiva si intreccia con gli approcci che valorizzano il territorio come contesto di apprendimento autentico, radicato nelle esperienze vissute degli studenti (Sobel, 2004; Gruenewald, 2003), rendendo la narrazione dei luoghi uno strumento privilegiato per integrare saperi di tipo diverso (geografici, storici, artistici e sociali) in percorsi di apprendimento significativi e contestualizzati. Inoltre, in contesti educativi caratterizzati da ambienti aperti e flessibili, in cui lo spazio educativo si estende oltre l'aula per includere il territorio come risorsa didattica, il *placemaking* si configura come pratica didattica capace di attivare esperienze artistiche e creative – quali la scrittura, la fotografia o le arti visive, la performance e la media/digital art – attraverso cui gli studenti esplorano e rappresentano i territori mediante linguaggi plurali (Pink, 2011; Hawkins, 2013). In tal senso, la dimensione narrativa del luogo non solo rafforza il legame tra soggetto e ambiente, ma promuove anche processi di *agency* ecologica, immaginazione progettuale e partecipazione, contribuendo alla formazione di individui capaci di abitare consapevolmente i contesti e di contribuire alla loro trasformazione in chiave sostenibile (Massey, 2005).

L'utilizzo di metodi creativi e narrativi rafforza la possibilità di coinvolgere esperti esterni che possano supportare i processi di produzione degli artefatti a cui gli studenti lavorano a prescindere dalla loro familiarità con il contesto. Questo, insieme alla possibilità di coinvolgimento di altri membri della comunità, in qualità di *stakeholder* di varia natura o di *partner* istituzionali e non solo, amplifica la dimensione partecipativa e collaborativa che tali processi possono assumere, rendendo particolarmente importante una riflessione sul ruolo che i docenti devono assumere. Come suggerito da Biesta (2022) se i docenti devono sostenere i processi di apprendimento e l'acquisizione di *agency* individuale e collettiva degli studenti, in una prospettiva critica e situata, la loro attenzione dovrà essere rivolta anche alla possibilità di

- orientare la loro azione degli studenti senza preordinarla e senza limitare il potenziale trasformativo dei processi immaginativi e creativi;
- prevedere attività in cui il controllo esercitato dal docente o in generale da persone in posizione di autorità sia controbilanciato dalla possibilità di compiere scelte auto-dirette;
- preservare attivamente lo spazio d'azione e la voce di chi partecipa da posizioni di svantaggio riconducibili a fattori sociali, culturali, personali o identitari di qualsiasi tipo.

2. Progettare e realizzare percorsi di apprendimento place-based: una cornice operativa

Il ruolo del docente come descritto nel paragrafo precedente risulta centrale rispetto ai processi educativi proprio in qualità di garante e facilitatore degli apprendimenti e dello sviluppo dell'agency degli studenti. La funzione che viene ad esso attribuita appare tuttavia, non solo in linea con il quadro concettuale e metodologico che abbiamo delineato, ma anche con quanto gli viene richiesto sul piano didattico all'interno dei contesti educativi contemporanei.

Nel quadro dei sistemi educativi contemporanei, la figura del docente ha infatti progressivamente superato la tradizionale funzione trasmissiva per assumere un ruolo complesso e multidimensionale, orientato alla progettazione, gestione e valutazione dei processi formativi (Amatori & Fregola, 2026). In questa prospettiva, il docente si configura come un professionista riflessivo (Schön, 1983), capace di progettare ambienti di apprendimento significativi e inclusivi, in linea con i bisogni degli studenti e con le indicazioni istituzionali. Tale evoluzione è particolarmente evidente nel contesto italiano, dove le riforme scolastiche e i dispositivi normativi – ad esempio, il D.P.R. 275/1999 sull'autonomia scolastica – attribuiscono al docente responsabilità dirette nella progettazione curricolare e nella personalizzazione dei percorsi formativi. La letteratura pedagogica sottolinea come esso possa

essere definito come una figura professionale e specializzata, con il compito di essere, all'interno del team docente, un riferimento specifico per la progettazione, la realizzazione e la verifica degli interventi idonei ad affrontare positivamente le situazioni di disabilità presenti nella classe e, più in generale, i bisogni educativi differenziati di coorti studentesche sempre meno omogenee (Fabbri, 2008). In questa prospettiva, il ruolo docente si configura sempre più come una funzione complessa e riflessiva, che richiede competenze progettuali avanzate e capacità di collaborazione interdisciplinare (Amatori & Fregola, 2026). L'attività di progettazione, in particolare, richiede competenze integrate di natura disciplinare, metodologica e relazionale (Perrenoud, 2002), ma anche una sensibilità che renda il docente capace di soppesare i propri passi e sceglierli in base al ritmo e all'andatura di ciascuno dei suoi studenti, prevedendo e adattando gli itinerari possibili e alternativi attraverso cui è possibile giungere ad uno stesso obiettivo (Fabbri, 2008). In questo senso, il docente è chiamato a operare come "designer dell'apprendimento" (Laurillard, 2012), capace di costruire esperienze educative fondate su evidenze scientifiche e su una costante riflessione professionale. Inoltre, il paradigma della competenza, promosso anche a livello europeo (European Commission, 2018), rafforza l'esigenza di una didattica orientata alla progettazione, piuttosto che alla mera trasmissione di contenuti. Data questa definizione, appare dunque opportuno riflettere su come le pratiche di progettazione formativa intrecciano l'attività professionale dei docenti.

Da un punto di vista generale, la progettazione formativa può essere definita come quel processo intenzionale e sistematico volto a costruire percorsi di apprendimento capaci di mettere in relazione, in modo coerente, finalità, obiettivi e risorse al fine di produrre un cambiamento formativo significativo (Nicoli, 1994). Tale definizione, tuttavia, assume configurazioni differenti in relazione all'evoluzione dei sistemi socioeconomici e organizzativi con cui la scuola si interfaccia. Nella fase iniziale, riconducibile al paradigma della società industriale di matrice tayloristica, la progettazione si struttura secondo un modello lineare e razionale,

fondato su una sequenza ordinata di fasi (analisi dei bisogni, definizione degli obiettivi, progettazione delle attività, valutazione degli esiti) e orientato all'addestramento e all'adattamento dell'individuo alle esigenze del contesto sociale e produttive. In questo quadro, la formazione è concepita come strumento funzionale all'efficienza del sistema e il progetto come un percorso determinato, prevedibile e controllabile, coerente con un contesto caratterizzato da stabilità, bassa variabilità e forte gerarchizzazione (Lipari, 2002).

Con il progressivo passaggio a modelli organizzativi più complessi e flessibili, legati alla trasformazione post-industriale e alla centralità del sapere, tale concezione entra in crisi. L'emergere di contesti caratterizzati da incertezza, innovazione continua, globalizzazione e centralità delle reti relazionali rende insufficiente un approccio progettuale rigidamente predefinito. In questa seconda fase, la progettazione assume una configurazione sistemica, in cui l'azione formativa è interpretata come processo dinamico che tiene conto delle interazioni tra individuo, organizzazione e contesto, riconoscendo il ruolo attivo dell'apprendimento nella costruzione delle competenze e delle conoscenze (Mollica, 1982; Lipari, 2002). Tuttavia, è soprattutto nella terza fase evolutiva, caratterizzata dall'instabilità strutturale e dalla centralità dell'apprendimento come leva di innovazione, che si afferma un paradigma ricorsivo e riflessivo della progettazione.

In tale prospettiva, il progetto formativo non è più concepito come un percorso lineare che procede da uno stato iniziale a uno finale predefinito, ma come un processo aperto, iterativo e situato, in cui finalità, obiettivi e risorse si ridefiniscono progressivamente nel corso dell'azione. La progettazione diventa così una pratica di *conversazione riflessiva con la situazione* (Schön, 1983), un processo di co-costruzione che integra azione e riflessione, esperienza e interpretazione, e che si alimenta della partecipazione degli attori coinvolti. In questa logica, il progettista non si limita a prefigurare un intervento, ma accompagna e orienta processi di apprendimento situati, sostenendo la capacità degli individui e delle organizzazioni di interpretare il cambiamento e di trasfor-

mare le proprie pratiche. Il passaggio dal paradigma lineare a quello ricorsivo riflette dunque una trasformazione più ampia che investe i sistemi formativi e la società contemporanea: da un modello centrato sulla trasmissione e sull'adattamento a un modello orientato alla costruzione di significato, alla riflessività e all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Wenger, 1998).

In questo senso, anche la progettazione formativa che avviene all'interno dei contesti scolastici si configura oggi come un dispositivo complesso, situato e generativo, capace di operare in contesti incerti e di promuovere lo sviluppo di future skills (Amaratori & Fregola, 2026). Nella letteratura internazionale, l'espressione future skills non si riferisce ad una sola tassonomia stabile, ma a diversi quadri di riferimento che divergono per finalità, livello di astrazione e possibilità di valutazione. Una rassegna del Joint Research Center della Commissione Europea mostra proprio questa pluralità terminologica e concettuale provvedendo a confrontare diversi di questi quadri (Cinque, Carretero & Napierala, 2021). Dal confronto che gli autori hanno prodotto, emergono almeno tre grandi famiglie tassonomiche. La prima è quella delle tassonomie "classiche" che organizzano il campo attorno a nuclei ormai canonici quali pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione, alfabetizzazioni informative e tecnologiche, competenze di vita e di lavoro, *global citizenship*. Si veda ad esempio l'impostazione del lavoro dell'UNESCO (2016c) rispetto alle cosiddette "*non- cognitive skills*". La seconda famiglia è quella dei modelli olistici e trasformativi, in cui la competenza non coincide con una singola skill ma con la mobilitazione integrata di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori in contesti complessi. Si veda ad esempio l'impostazione proposta da "OECD Learning Compass 2030 (OECD 2019). La terza famiglia è quella dei framework operativi e implementativi, diffusi soprattutto in ambito europeo, costruiti per rendere le competenze più descrivibili, curricularizzabili e valutabili. Si pensi al già citato *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022). Prendendo in considerazione tale pluralità, appare ancora più evidente il comune riferimento alla necessità di sviluppare, già a partire dalla scuola

secondaria, la capacità di acquisire informazioni, di riflettere criticamente e di immaginare e trasformare attivamente la realtà in una dimensione collaborativa e situata.

La capacità dei docenti di coltivare questo tipo di competenze negli studenti appare ancora una volta strettamente legata alla loro abilità di costruire intenzionalmente e in maniera progettuale ambienti di apprendimento flessibili e significativi e di prendere in carico le variabili personali, sociali, culturali, identitarie e ambientali che caratterizzano il contesto. In particolare, questo ultimo aspetto, va inteso come una strategia che non intende inserire all'interno dell'azione didattica correttivi emergenziali, quando "il piano" deraglia, quanto integrare fondativamente all'interno del "piano" stesso le caratteristiche e i bisogni di tutti e di ciascuno. Come in un processo di Universal design for Learning, la progettazione didattica non si configura più come uno strumento di controllo sul processo, ma soprattutto come uno strumento che dà forma e orienta l'intenzionalità del docente permettendo che essa prenda forma nei contesti concreti in cui abitano gli studenti, con le loro caratteristiche, i loro tempi e i loro stili di apprendimento e si adatti ai formati reali della didattica, declinandosi in attività, azioni, unità di apprendimento e percorsi ancora più lunghi, in maniera situata.

Alla luce di queste considerazioni, dovendo scegliere un formato progettuale a cui dedicare la nostra attenzione, le esperienze condotte all'interno del progetto PRIN Islands4Future ci hanno portato ad individuare nell'Unità di Apprendimento (UdA) il formato, meglio capace di realizzare un incontro significativo con il mondo, concedendo agli studenti il tempo per riflettere e "lavorare attraverso" l'esperienza (Biesta, 2022). L'Unità di Apprendimento (UdA) rappresenta oggi uno dei dispositivi fondamentali della progettazione didattica per competenze, configurandosi come un percorso formativo intenzionale, centrato sull'attività dello studente, finalizzato alla mobilitazione integrata di conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti significativi. In linea con le prospettive della didattica per competenze, l'UdA si caratterizza infatti come una "situazione formativa complessa" organizzata at-

torno a compiti autentici o di realtà, che richiedono agli studenti di utilizzare ciò che sanno in modo funzionale e trasferibile (Trincherò, 2012). Essa si distingue dalla tradizionale unità didattica per il suo orientamento all'azione e alla costruzione attiva del sapere, promuovendo processi di apprendimento significativi, cooperativi e situati (Castoldi, 2011). Dal punto di vista strutturale, un'UdA si configura come un insieme articolato di attività tra loro coerenti, generalmente interdisciplinari, che convergono verso un prodotto o una prestazione osservabile e valutabile, progettata per lo più collegialmente dal team docente (Amatori & Fregola, 2026). La costruzione di un'UdA implica un processo progettuale rigoroso che prende avvio dall'individuazione delle competenze attese e dei traguardi formativi, per poi articolarsi nella definizione di compiti significativi, nella selezione dei contenuti e delle metodologie, nella predisposizione di strumenti di valutazione coerenti (come rubriche e criteri di osservazione) e nella previsione di momenti di verifica formativa e sommativa.

In questa prospettiva, progettare un'UdA significa strutturare un ambiente di apprendimento intenzionale e flessibile, capace di adattarsi ai bisogni degli studenti e di evolvere in itinere, mantenendo al centro il processo di costruzione delle competenze. Come sottolinea Castoldi, questo tipo di progettazione segue un percorso a ritroso che richiede un ribaltamento del paradigma tradizionale: non si parte dai contenuti da trasmettere, ma dalle prestazioni attese e dalle situazioni in cui tali competenze devono essere esercitate. Tale modello progettuale, denominato appunto progettazione a ritroso, dall'inglese *backward design*, è stato elaborato da Wiggins e McTighe (2005) e ha assunto una rilevanza strategica nel quadro della progettazione didattica e curricolare. Le ragioni di tale apprezzamento risiedono nel fatto che esso consente di strutturare le Unità di Apprendimento (UdA)

- integrando in modo sistemico le dimensioni della progettazione, dell'azione didattica e della valutazione, così da garantire coerenza interna all'UdA e un più solido allineamento tra insegnamento e valutazione (*alignment*) (Biggs, 1999);

- definendo esplicitamente le evidenze di apprendimento necessarie per accertare il raggiungimento di competenze e traguardi, così da garantire trasparenza e chiarezza rispetto agli obiettivi di apprendimento e una maggiore efficacia formativa (Andrade, 2019).

La progettazione a ritroso pone inoltre la costruzione delle UdA, in discontinuità rispetto alla tradizionale organizzazione lineare dei contenuti disciplinari, favorendo una progettazione centrata su compiti autentici e situazioni problematiche, in cui gli studenti sono chiamati a mobilitare conoscenze e abilità in modo integrato, risultando pienamente coerente con l'approccio per competenze promosso anche nel contesto italiano.

Nel quadro della progettazione didattica per competenze, le nozioni di *situazione problema*, *compito di realtà* e *compito autentico* rappresentano tre categorie concettuali strettamente correlate ma non sovrapponibili, che consentono di articolare con maggiore precisione il ruolo dei compiti nella costruzione e nella valutazione degli apprendimenti. Nella prospettiva proposta da Trinchero, la situazione problema costituisce la categoria più ampia e generale: essa si configura come una consegna aperta, sfidante e significativa, caratterizzata dall'assenza di una procedura risolutiva univoca e dalla necessità di attivare processi cognitivi complessi, interpretativi e decisionali. La sua funzione principale è quella di rendere osservabile la competenza in azione, ponendo lo studente di fronte a un contesto problematico che richiede l'integrazione e la riorganizzazione dei saperi (Trinchero, 2012). Il compito di realtà rappresenta una declinazione specifica di tale categoria, in quanto si fonda su contesti riconducibili all'esperienza quotidiana, personale o sociale dello studente, rafforzando la significatività dell'apprendimento attraverso il riferimento a situazioni verosimili e culturalmente rilevanti (Castoldi, 2011). Il compito autentico, infine, si distingue per un ulteriore livello di complessità e aderenza alle pratiche sociali, in quanto richiede di affrontare problemi analoghi a quelli che si incontrano nei contesti extra-scolastici, mobilitando conoscenze e abilità in condi-

zioni che riproducono vincoli, scopi e criteri di qualità propri del mondo reale (Wiggins & McTighe, 2005). In questa prospettiva, come sottolineano Wiggins e McTighe, un compito autentico non si limita a richiamare la realtà, ma implica la capacità di esercitare giudizio, prendere decisioni, utilizzare conoscenze in modo flessibile e produrre prestazioni dotate di senso in relazione a destinatari e contesti specifici. Esso richiede dunque agli studenti di “fare con la disciplina”, ovvero di utilizzare i saperi come strumenti per interpretare e trasformare la realtà, piuttosto che come oggetti da riprodurre in forma decontestualizzata. Tale impostazione si colloca in continuità con il paradigma della valutazione autentica, che enfatizza l’importanza di compiti complessi, contestualizzati e orientati alla mobilitazione integrata delle competenze (Wiggins, 1998).

Al di là delle distinzioni terminologiche, la letteratura converge nel sottolineare come ciò che realmente qualifica un compito efficace, all’interno di una Unità di Apprendimento, sia la sua capacità di configurarsi come inedito, sfidante, significativo, ancorato alla realtà e generativo di azione competente. In altri termini, il valore pedagogico del compito risiede nella sua capacità di attivare processi di costruzione del significato, di promuovere l’uso riflessivo e trasformativo dei saperi e di coinvolgere lo studente in una pratica situata e socialmente mediata. In questo senso, la valutazione di tali compiti si collega strettamente alla concettualizzazione della competenza che abbiamo già presentato. Essa infatti attiva la dimensione personale, in quanto la consegna e il feedback interpellano l’identità, le scelte e l’agentività dello studente; la dimensione sociale, poiché la consegna e il feedback implicano il confronto con destinatari, contesti e pratiche condivise; la dimensione trasformativa, perché la consegna e il feedback richiedono una rielaborazione dei saperi e dei punti di vista, in linea con la prospettiva dell’apprendimento critico (Biesta, 2022), situato nel contesto (Gruenewald, 2003) e riflessivo (Schön, 1983).

In conclusione, pur nella loro utilità analitica, le distinzioni tra situazione problema, compito di realtà e compito autentico assu-

mono valore soprattutto se ricondotte a una prospettiva progettuale unitaria, orientata alla costruzione di esperienze di apprendimento in cui lo studente sia chiamato non a riprodurre il sapere, ma ad agire con esso in contesti significativi, contribuendo in modo attivo e consapevole alla costruzione di significati personali e socialmente rilevanti. In questo quadro, l'UdA non è più dunque, solo il dispositivo privilegiato attraverso cui tradurre operativamente il *backward design* e la didattica per competenze, ma anche come percorso strutturato capace di far fronte alla crescente eterogeneità dei contesti scolastici e personalizzare e situare gli apprendimenti, contribuendo a sviluppare competenze in grado di rispondere alle sfide poste dalla crisi ambientale, sociale e geopolitica.

Riallacciandoci al contesto scolastico nazionale, in cui sia le Indicazioni Nazionali che le Linee guida per gli istituti della scuola secondaria di secondo grado sottolineano la necessità che i docenti acquisiscano e perfezionino la loro capacità di progettare percorsi formativi significativi, la letteratura suggerisce che gli elementi da considerare nella costruzione di un'UdA vanno rintracciati a) nelle finalità che i sistemi educativi perseguono; b) nei traguardi di competenza che essi individuano; c) negli obiettivi di apprendimento che essi prescrivono. Su questa base, i docenti individuano d) gli obiettivi formativi- operativi che orientano la selezione delle e) attività didattiche da proporre agli studenti e delle f) strategie metodologiche da utilizzare (Castoldi 2011; Trincherò 2012; Buccolo, Travaglini & Pilotti, 2021). Questi elementi, insieme a un'attenta considerazione degli strumenti, degli spazi e dei tempi di lavoro, guidano i docenti nella costruzione di un "tracciato regolatore", un insieme di vincoli, che riflessivamente assunti, consentono loro

- di gettare avanti lo sguardo, prevedere, controllare in itinere il processo di realizzazione dell'idea, evitando l'arbitrio (Buccolo, Pilotti, Travaglini, 2021), e
- di mantenere una "una conversazione riflessiva" con la situazione educativa che ne permette la costante ristrutturazione, (Schön 1983).

ELEMENTI PER LA PROGETTAZIONE DI UNA UdA
Finalità
Competenze chiave
Obiettivi di apprendimento
Obiettivi formativi operativi
Attività didattiche
Strategie e metodologie di insegnamento/apprendimento e valutazione
Strumenti, Spazi, Tempi di lavoro

Tabella 1 – Elementi per la progettazione di un Unità di Apprendimento

Da un punto di vista generale, le finalità che il nostro sistema educativo persegue vanno nella direzione di promuovere apprendimenti autentici, trasferibili e contestualizzati, indispensabili per agire in contesti complessi e incerti (Pellerey, 2010; Margiotta, 2015). All'interno di questo quadro, assume particolare rilevanza la distinzione tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente (European Commission, 2018) e le competenze chiave di cittadinanza (DM 139/2007), spesso considerate in modo sovrapponibile ma in realtà differenti per origine, funzione e struttura. Le prime rappresentano un framework sovranazionale, definito a livello europeo, volto a garantire l'equità, la mobilità e la partecipazione attiva dei cittadini nello spazio europeo della conoscenza. Esse individuano otto ambiti di competenza (tra cui competenza alfabetica funzionale, multilinguistica, digitale, personale e sociale, imprenditoriale e in materia di consapevolezza culturale), configurandosi come un riferimento ampio, dinamico e integrato che accompagna l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (European Commission, 2018). Le seconde, invece, nascono nel contesto normativo italiano con la funzione di assicurare la presa in carico da parte del sistema scolastico non solo delle competenze disciplinari, ma anche delle competenze orientative, metacognitive e riflessive, indispensabili per garantire fin dall'assolvimento dell'obbligo di istruzione, lo sviluppo di capacità tra-

sversali (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire responsabilmente, risolvere problemi, individuare relazioni, acquisire e interpretare informazioni).

Finalità	
<p>COMPETENZE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Consiglio Europeo 2018)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competenza alfabetica funzionale; 2. Competenza multilinguistica; 3. Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; 4. Competenza digitale; 5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; 6. Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; 7. Competenza imprenditoriale; 8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. 	<p>COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA (D.M. 139 del 22 agosto 2007)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare e comprendere messaggi; 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione.

Tabella 2 – Finalità educative

Per ciò che riguarda la scuola secondaria di secondo grado, la normativa vigente nel nostro paese individua nei traguardi di competenza per il secondo ciclo di istruzione i riferimenti fondamentali per orientare le scelte didattiche e valutative. In forma trasversale alle discipline, essi sono esplicitati nei Profili Educativi, Culturali e Professionali (PECUP) dei diversi ordinamenti (l'Allegato A del d.lgs. 61/2017 per gli istituti professionali, il D.P.R. 88/2010 per i tecnici, il D.P.R. 89/2010 per i licei) e descrivono ciò che lo studente è in grado di fare in situazioni significative alla fine del percorso nella scuola secondaria di secondo grado. In maniera disciplinarmente orientata, compaiono sotto forma di competenze, nelle *Indicazioni nazionali per i licei* e nelle *Linee guida* relative ai nuovi ordinamenti degli istituti tecnici e professionali e con l'introduzione dell'insegnamento trasversale di Educazione Civica, ad opera della Legge n. 92 del 20 agosto 2019, nelle *Linee guida* relative a tale insegnamento. Dal punto di vista

della loro formulazione, i traguardi di competenza sono generalmente espressi attraverso descrittori che integrano dimensioni cognitive, operative e disposizionali, in coerenza con la definizione di competenza come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti di vita, studio e lavoro” (European Commission, 2018, p. 12). In tale prospettiva, risulta quindi non solo possibile ma anche pedagogicamente auspicabile tali traguardi con quelli previsti dai referenziali europei delle competenze chiave, quali:

- *DigComp*, che declina i vari aspetti della *competenza digitale* (Vuorikari et al., 2022);
- *EntreComp*, che approfondisce i vari aspetti della competenza imprenditoriale (Bacigalupo et al., 2016);
- *LifeComp*, che articola i vari aspetti delle competenze personali, sociali e di apprendimento (Sala et al., 2020);
- *GreenComp*, che introduce una cornice operativa in cui situare le competenze di sostenibilità (Bianchi et al., 2022).

Questa integrazione si fonda su una profonda coerenza epistemologica e funzionale tra i diversi quadri. I traguardi del sistema scolastico italiano rappresentano infatti una declinazione contestualizzata delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, mentre i framework europei citati ne costituiscono articolazioni tematiche e operative. L'integrazione tra questi livelli consente di arricchire la progettazione delle UdA in almeno tre direzioni: (1) maggiore specificità operativa, poiché i framework europei offrono descrittori dettagliati e livelli di padronanza utili per la valutazione; (2) apertura internazionale, favorendo la comparabilità e la trasferibilità degli apprendimenti; (3) aggiornamento rispetto alle sfide contemporanee, come la transizione digitale ed ecologica, che i curricula nazionali faticano talvolta a intercettare con tempestività.

Le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali sono anche lo strumento a cui riferirsi per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento. Tali

obiettivi, definiti specifici in funzione della disciplina, rappresentano il dispositivo fondamentale di mediazione tra i traguardi di competenza definiti dalla normativa e le pratiche didattiche concrete, poiché si configurano come descrittori che articolano le competenze attese in termini di conoscenze e abilità disciplinari. Tuttavia, poiché il grado di esplicitazione degli obiettivi di apprendimento varia in funzione dei diversi dispositivi normativi, è possibile notare che nella documentazione relativa ai licei, gli obiettivi sono spesso presentati in forma descrittiva, implicita e non rigidamente strutturata, lasciando ai docenti un ampio margine di interpretazione e di selezione in sede di progettazione didattica. Al contrario, nella normativa più recente – in particolare per gli istituti professionali riformati a partire dal 2017 – gli obiettivi di apprendimento sono esplicitati in modo più analitico e sistematico, attraverso una chiara articolazione in conoscenze e abilità e organizzati secondo una logica progressiva e verticale.

L'evoluzione normativa, da una formulazione più implicita e aperta a una più esplicita e strutturata, riflette il passaggio verso una scuola sempre più orientata alla trasparenza degli esiti formativi e alla costruzione di percorsi verticali. Ciò, tuttavia, non ci deve far pensare ad un minore investimento rispetto al ruolo che il docente ha nella progettazione, come dimostra la posizione mediana nelle scelte compiute per l'insegnamento trasversale di Educazione Civica. Situandosi in maniera equidistante sia da soluzioni normative che assegnano al docente tutta la responsabilità professionale di individuare oltre agli obiettivi di apprendimento specifici della disciplina, anche le conoscenze e le abilità che li sostanziano, sia da soluzioni normative che puntano a un strutturazione in grado di rendere più replicabile possibile il percorso di sviluppo delle competenze, facilitando la progettazione lungo l'intero secondo ciclo, le Linee guida per l'insegnamento dell' Educazione Civica, esplicitano, a partire dalle competenze attese, i soli obiettivi di apprendimento, lasciando ai docenti titolari della disciplina, piena libertà nell'individuazione delle conoscenze e delle abilità utili al loro raggiungimento.

Quanto detto implica una forte responsabilità professionale nella loro traduzione operativa, in linea con il principio dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) e con una concezione riflessiva della professionalità docente (Fabbri, 2008), ma suggerisce anche che non è il grado di strutturazione degli obiettivi proposto dalla normativa a dare coerenza didattica e valutativa alle azioni messe in campo a scuola, ma la capacità del docente di interpretare e tradurre le indicazioni normative in obiettivi formativi-operativi (Amatori & Fregola, 2026).

Questa ulteriore categoria di obiettivi è definita come il risultato di un processo di contestualizzazione degli obiettivi di apprendimento. Gli obiettivi formativi sono infatti gli "obiettivi specifici di apprendimento" concretamente calati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno e dei vincoli di contesto di cui esse risentono in un'ottica il più possibile bio-psico-sociale. Essi diventano concretamente formativi quando si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione (Buccolo, Pilotti, Travaglini, 2021). Allo stesso tempo per essere concretamente operativi essi devono essere costruiti parallelamente alla azione didattica e formulati evidenziando in maniera completa, non generica o ambigua, le azioni osservabili che lo studente deve compiere e le condizioni in cui si vuole che venga manifestata l'abilità operativa desiderata. A questo scopo i docenti possono appoggiarsi a diverse tassonomie di obiettivi, tra cui ricordiamo quella preziosa di Anderson & Krathwohl (2001).

Per garantire che essi possano essere concretamente osservabili, misurabili e verificabili, oltre a descrivere in modo dettagliato la prestazione che lo studente deve compiere anche a partire dall'identificazione dei processi cognitivi in situazione che esso deve attivare, è opportuno che essi descrivano:

- la classe di stimoli che da avvio alla prestazione;
- la classe di risposte corrette richieste in termini di natura e quantità dei prodotti;
- il materiale che deve essere usato;
- il setting necessario a compiere la prova.

Nel costruire tali obiettivi, il docente tenendo conto del fatto che essi non sono solo lo strumento che consente allo studente di capire verso dove dirigere i suoi apprendimenti e i suoi sforzi, ma anche una guida che permette al docente stesso di valutare se l'intervento sta contribuendo al raggiungimento dei traguardi previsti, può inserire nella formulazione degli obiettivi formativi-operativi anche indicazioni circa i tempi di realizzazione dell'azione prescritta.

Dato il legame che si viene ad istituire tra obiettivi formativi-operativi, attività didattiche e compiti autentici, all'interno della progettazione di una UdA deve trovare posto una riflessione attenta sulle strategie e metodologie di insegnamento/apprendimento e valutazione utilizzate. Da un punto di vista generale, è opportuno che le strategie di insegnamento e apprendimento permettano agli studenti di organizzare le proprie conoscenze pregresse, acquisire nuovi saperi, esercitarsi riflessivamente nella risoluzione di compiti che li richiamino, sperimentando situazioni di apprendimento di tipo diverso (Bruner, 1997). In questo senso risulta particolarmente utile l'impiego di metodologie attive. Tali metodologie si fondano sull'assunto costruttivista secondo cui la conoscenza non è trasmessa in modo passivo, ma costruita attivamente dal soggetto attraverso l'interazione, guidata dal docente e autonoma, con l'ambiente, i pari e i saperi (Piaget, 1970; Vygotskij, 1978). In questa prospettiva, sostenere l'apprendimento significa investire su metodologie che riconoscono la centralità dell'esperienza, la rilevanza del contesto, l'interazione sociale, la riflessività e l'orientamento all'azione quali vettori fondamentali dell'apprendimento (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Dal punto di vista operativo, le metodologie attive comprendono una pluralità di strategie tra cui il *problem based learning*, il

project based learning, il *cooperative learning*, la didattica laboratoriale, il *learning by doing* e le pratiche narrative e riflessive. Il *problem based learning*, ad esempio, favorisce lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di trasferimento attraverso l'analisi di situazioni problematiche complesse (Cioffi, 2001), mentre il *project based learning* promuove l'integrazione tra sapere teorico e applicazione pratica, sostenendo processi di progettazione e responsabilizzazione (Thomas, 2000). La dimensione collaborativa, tipica del *cooperative learning*, consente inoltre di sviluppare competenze sociali e relazionali, oltre che cognitive, contribuendo alla costruzione di comunità di apprendimento (Johnson & Johnson, 2009; Chiari, 2022). Attraverso l'esperienza diretta, il feedback, l'autovalutazione e la riflessione guidata, gli studenti che partecipano ad attività costruite secondo i criteri della didattica laboratoriale o del *learning by doing*, sono infine messi nelle condizioni di monitorare i propri processi cognitivi, riconoscere strategie efficaci e costruire consapevolezza rispetto ai propri modi di apprendere (Zimmerman, 2002; Amatori & Fregola, 2026).

In tutte queste declinazioni, l'apprendimento è organizzato attorno a compiti significativi che richiedono agli studenti di richiamare e ristrutturare le conoscenze pregresse, acquisire nuovi saperi in modo situato e utilizzarli insieme per risolvere problemi o realizzare prodotti. In questo senso, l'utilizzo delle metodologie attive suggerisce sul piano della valutazione l'utilizzo di strategie di valutazione che permettono l'uso combinato di prove tradizionali e di compiti e consegne che permettono di connettere sapere e azione, teoria e pratica, apprendimento e vita. Come ricorda Pilotti (2021), infatti, il compito finale associato ad un'UdA deve «poter permettere di valutare il processo che porta a un prodotto: cosa il ragazzo “può fare con quel che sa” nel mondo che lo circonda, non solo quel che “sa”» (p. 150), configurandosi come uno strumento fondamentale, non solo per verificare ciò che lo studente ha appreso, ma soprattutto per promuovere una formazione significativa, riflessiva e orientativa lungo tutto l'arco della vita. Appare chiaro che per essere in grado di valutare anche l'autonomia e l'agentività degli studenti, i compiti associati alle UdA deb-

bano essere pensati per poter essere svolti anche in più giornate di lavoro, eseguiti anche in modalità collaborativa, revisionati in corso d'opera e valutati non soltanto dal docente, ma anche dagli allievi individualmente (autovalutazione) o in collaborazione con il resto della classe (valutazione tra pari). Gli elementi distintivi di tale approccio alla valutazione sono la capacità di attivare processi metacognitivi e autoriflessivi, fondamentali per l'apprendimento profondo e per lo sviluppo delle competenze di futuro e la capacità di creare ambienti di apprendimento inclusivi e partecipativi, nei quali la diversità degli stili cognitivi e delle intelligenze viene valorizzata in tutti i momenti della didattica (Gardner, 2013). In questo senso, l'efficacia di un tale approccio passa anche per un'attenta considerazione degli strumenti, degli spazi e dei tempi di cui docenti e studenti possono avvalersi per sostenere la mobilitazione integrata delle risorse cognitive, socio-affettive e personali degli studenti in contesti complessi e autentici.

3. Come leggere i materiali di progetto

Sulla base delle indicazioni progettuali presentate, in questo capitolo cercheremo di guidare il lettore nella consultazione operativa dei materiali realizzati nell'ambito del progetto PRIN Islands4Future. Tali materiali sono stati concepiti in modo tale che essi possano guidare la realizzazione o la riprogettazione di percorsi concreti rivolti agli studenti della scuola secondaria di secondo grado secondo le cornici concettuali e metodologiche già discusse. Essendo stati pensati all'interno di una prospettiva che elegge l'UdA a modello progettuale, essi individuano finalità, competenze e obiettivi di apprendimento coerentemente con la volontà di integrare Educazione alla cittadinanza globale, Educazione allo Sviluppo Sostenibile, Educazione al patrimonio e Educazione Civica all'interno di una prospettiva inclusiva e capacitante.

Dal punto di vista delle finalità, i materiali presentano tre

unità di apprendimento, largamente convergenti, che intendono lavorare in particolare sulle seguenti competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- competenza in materia di consapevolezza e espressione culturali.

Nonostante sia plausibile immaginare che il rafforzamento avvenga per tutte e otto le competenze chiave di cittadinanza, è inoltre legittimo supporre che l'orizzonte d'azione delle nostre Unità di Apprendimento, possa essere individuato nelle competenze:

- progettare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile.

Alla luce di quanto detto a proposito dell'opportunità per le scuole di integrare nella progettazione didattica le competenze previste dai diversi referenziali europei per le competenze chiave, nella prospettiva *place-based* suggerita all'inizio di questo capitolo, il GreenComp di cui abbiamo già parlato risulta un imprescindibile riferimento in quanto ci permette, già in fase progettuale, di costruire uno spazio di mediazione dinamica tra normativa nazionale e scenari europei. In particolare, al fine di costruire esperienze di apprendimento autentiche, interdisciplinari e orientate al futuro, in coerenza con una visione della formazione come processo trasformativo e situato, risulta particolarmente utile considerare le seguenti competenze:

- riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti;

- affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi;
- adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi;
- agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.

La prima di queste competenze fa riferimento all'area che tale strumento dedica alla comprensione e all'assunzione dei valori di sostenibilità come principi guida della nostra azione. La seconda fa riferimento all'area che insiste sulla dimensione sistemica e complessa della sostenibilità. La terza si collega allo sviluppo dei prerequisiti per immaginare futuri sostenibili alternativi. La quarta alla necessità di trasformare concretamente i nostri comportamenti in vista di un maggior equilibrio tra le esigenze umane e quelle del pianeta. La scelta di individuare tali competenze si lega alla volontà di inscrivere l'azione didattica all'interno di un paradigma formativo capace di superare le tradizionali tensioni tra sapere, saper fare, saper essere e saper agire. Aver scelto queste competenze ha inoltre il merito di consentire un lavoro sul *voler agire* che si sostanzia del rapporto tra conoscenze disciplinari, esperienza diretta, riflessione metacognitiva e azione consapevole e condivisa nei contesti di vita.

Nella prospettiva che abbiamo tracciato inoltre, queste competenze permettono di integrare nella progettazione alcuni significativi obiettivi di apprendimento previsti dalle ultime Linee guida per l'Educazione Civica (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024). Come già ricordato tali Linee guida, concepiscono questo insegnamento in maniera trasversale ai curricoli. Esse, inoltre, si organizzano attorno a tre nuclei tematici fondamentali – Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale- e, nella scuola secondaria di secondo grado, a dodici competenze. Tali competenze, da un lato, rappresentano il punto di ancoraggio disciplinare della progettazione, garantendo la solidità epistemolo-

gica dei percorsi; dall'altro, costituiscono un dispositivo dinamico, che i docenti contitolari, attivano e riorganizzano per promuovere apprendimenti integrati e contestualizzati, significativi e personalizzati, ma soprattutto coerenti con le sfide della società contemporanea (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024). In quest'ottica, con l'intenzione di rafforzare il legame tra le competenze suggerite dalle aree individuate dalla normativa e l'agency trasformativa che ogni studente deve sviluppare per interpretare criticamente tali competenze e applicarle concretamente nei propri contesti di vita, abbiamo individuato quali obiettivi formativi principali la capacità di:

- individuare, anche con riferimento all'esperienza personale, simboli e fattori che contribuiscono ad alimentare il senso di appartenenza alla comunità locale e alla comunità nazionale valorizzando anche la storia delle diverse comunità territoriali;
- favorire l'ideazione di progetti di service learning a supporto del bene comune nei territori di appartenenza della scuola;
- conoscere le parti principali dell'ambiente naturale (geosfera, biosfera, idrosfera, criosfera e atmosfera), e analizzare le politiche di sviluppo economico sostenibile messe in campo a livello locale e globale, nell'ottica della tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi, come richiamato dall'articolo 9 della Costituzione;
- ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche e agroalimentari dei vari territori, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali.

I primi due obiettivi di apprendimento selezionati afferiscono in questo caso all'area di competenza della Cittadinanza ed in particolare alla competenza n.1: Sviluppare atteggiamenti e adottare comportamenti fondati sul rispetto verso ogni persona, sulla responsabilità individuale, sulla legalità, sulla partecipazione e la solidarietà, sulla importanza del lavoro, sostenuti dalla conoscenza

della Carta costituzionale, della Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea e della Dichiarazione Internazionale dei Diritti umani. Conoscere il significato della appartenenza ad una comunità, locale e nazionale. Approfondire il concetto di Patria (p. 17). Tali obiettivi, da un lato ancorano la cittadinanza al sentimento di appartenenza locale e nazionale, allontanandoci dalla prospettiva globale che abbiamo tratteggiato, dall'altro, mediante il collegamento strutturale che istituiscono tra essa, il patrimonio e l'azione situata, contribuiscono ad evitare che la competenza resti una semplice enunciazione di indicazioni o di contenuti astratti, una pratica decontestualizzata e priva di fondamento critico. I secondi due obiettivi di apprendimento afferiscono all'area dello Sviluppo economico e della sostenibilità ed in particolare alla competenza n. 5: Comprendere l'importanza della crescita economica. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente, degli ecosistemi e delle risorse naturali per uno sviluppo economico rispettoso dell'ambiente (p. 19). Anche in questo caso, la selezione effettuata è funzionale a rafforzare il rapporto tra tutela e sviluppo del territorio, superando una visione oppositiva e promuovendo invece forme di valorizzazione sostenibile fondate sulla responsabilità ecologica e sulla partecipazione attiva delle comunità. Pur non avendo selezionato in maniera puntuale obiettivi di apprendimento afferenti all'area della Cittadinanza digitale, il riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali e della realtà virtuali come elementi qualificanti delle azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio permette di lavorare indirettamente sull'obiettivo di apprendimento "Sviluppare contenuti digitali all'interno della rete globale in modo critico e responsabile". Tale possibilità crea un collegamento naturale tra la competenza n. 7 "Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali e immateriali" (p. 20), da cui il riferimento alle tecnologie è stato desunto, e la competenza n. 10 "Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo critico, responsabile e consapevole" (p. 21).

Dal punto di vista dell'organizzazione didattica, le UdA pro-

poste hanno assunto la forma di un lungo Episodio di Apprendimento Situato (EAS) (Rivoltella, 2013, 2015, 2016; Carenzio, 2016). Tale dispositivo didattico introdotto da Pier Cesare Rivoltella nell'ambito della didattica per competenze, organizza l'insegnamento in unità significative e contestualizzate, finalizzate a promuovere apprendimenti attivi, riflessivi e trasferibili, secondo una sequenza che prevede tre fasi. La fase prima fase, detta anticipatoria, è caratterizzata dall'attivazione delle conoscenze pregresse, dalla presentazione del compito e dalla sollecitazione della dimensione affettiva e motivazionale. La seconda fase, detta operativa, è caratterizzata dallo svolgimento di un compito significativo che implica la produzione di un artefatto. La terza fase, detta riflessiva, è caratterizzata dalla discussione e rielaborazione di quanto appreso attraverso l'esperienza e l'azione individuale e di gruppo con finalità di valutazione, generalizzazione e trasferimento delle competenze. Per la loro capacità di integrare sapere, saper fare e saper agire e di favorire il pensiero sistemico e situato (Lave & Wenger, 2006), tali fasi hanno dato vita a tre azioni didattiche costruite secondo l'approccio della *place-based education*. In particolare, si è scelto di individuare un tema, quello del patrimonio locale, attorno al quale far ruotare la progettazione nell'ottica degli studi culturali locali (Guerra 2024; Gruenewald, 2003). Le UdA proposte si articolano infatti in azioni didattiche dedicate, rispettivamente, al patrimonio locale come elemento cruciale per

- la costruzione identitaria,
- la narrazione condivisa e
- la (ri)progettazione territoriale.

Esse, inoltre chiamando in causa l'utilizzo di metodologie che rendono gli studenti progressivamente più partecipi e più autonomi rispetto al processo di apprendimento prevedono l'utilizzo di diverse metodologie didattiche attive. In particolare, l'utilizzo di metodologie ludico-esperienziali, creative, narrative, riflessive e partecipative si pone come elemento essenziale per sostenere e

sviluppare la dimensione trasformativa delle competenze degli studenti. Se per ciò che riguarda gli spazi, la cornice metodologica adottata suggerisce la valorizzazione degli spazi outdoor e dei luoghi significativi del territorio che si trovano oltre l'aula, le scelte compiute tendono ad incoraggiare un'esplorazione prima mediata e poi autonoma di tali luoghi. Sul piano degli strumenti da utilizzare, la centralità che i processi di produzione visuale hanno acquisito nel mondo contemporaneo suggerisce la possibilità di tenere alta la densità tecnologica delle azioni che intendono sostenere lo sviluppo di ecosistemi educativi ibridi (Rivoltella, 2020), capaci di integrare spazio reale e virtuale, strumenti analogici e digitali. Oltre ai materiali normalmente disponibili nelle aule digitalmente attrezzate e nei laboratori multimediali e di informatica, molte delle attività previste prevedono l'utilizzo di dispositivi per l'acquisizione di immagini, foto, video e suoni e la lavorazione degli stessi, sia a scuola che nei contesti significativi del territorio. Tali materiali vanno, infatti, ad integrare l'utilizzo di materiali tradizionali, come quelli prodotti dai docenti per supportare i processi di insegnamento e apprendimento, il materiale di cancelleria e il materiale iconografico e cartografico a supporto della riflessione e dell'esplorazione sul territorio.

Nonostante in ciascuna delle tre varianti dell'UdA proposta, gran parte dell'attività sia progettata per coinvolgere attivamente gli studenti nella costruzione di conoscenze e competenze attraverso l'esperienza, l'azione e la riflessione all'interno di contesti di verifica autentici o significativi, ciascuna azione didattica offre anche la possibilità di valutare la progressione degli apprendimenti in maniera più tradizionale, mediante prove di verifica strutturate o semi-strutturate e colloqui. Tale scelta si lega alla necessità di raccogliere un ampio spettro di evidenze valutative, non trascurando la dimensione relativa all'auto-valutazione e alla valutazione tra pari, in un'ottica di valutazione formativa e formante, che sappia distinguere tra valutazione delle conoscenze, dei processi e dei prodotti utilizzando, rielaborando e costruendo strumenti adeguati (Corsini, 2023; Grion et al., 2023).

Titolo dell'UDA: Il Patrimonio come elemento strategico per la crescita personale, sociale e del territorio Durata: 33h	
Finalità	
COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (European Commission 2018)	COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA (D.M. 139 del 22 agosto 2007)
9. Competenza alfabetica funzionale; 10. Competenza multilinguistica; 11. Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; 12. Competenza digitale; 13. Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; 14. Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; 15. Competenza imprenditoriale; 16. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.	9. Imparare ad imparare 10. Progettare 11. Comunicare e comprendere messaggi 12. Collaborare e partecipare 13. Agire in modo autonomo e responsabile 14. Risolvere problemi 15. Individuare collegamenti e relazioni 16. Acquisire ed interpretare l'informazione
Il rafforzamento avviene per tutte le competenze chiave, le competenze 5,6, 8 sono tuttavia quelle maggiormente stimolate dalle azioni didattiche proposte.	Il rafforzamento avviene per tutte le competenze chiave, le competenze 2,4,5 sono tuttavia quelle maggiormente stimolate dalle azioni didattiche proposte.
Traguardi di competenza in chiave europea (GreenComp)	
<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti (Area1) – Affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi (Area 2) – Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi (Area 3). – Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri (Area 4). 	
Obiettivi di apprendimento di Educazione Civica	

<ul style="list-style-type: none"> - Individuare, anche con riferimento all'esperienza personale, simboli e fattori che contribuiscono ad alimentare il senso di appartenenza alla comunità locale e alla comunità nazionale... valorizzando anche la storia delle diverse comunità territoriali (C1) - Conoscere le parti principali dell'ambiente naturale (geosfera, biosfera, idrosfera, criosfera e atmosfera), e analizzare le politiche di sviluppo economico sostenibile messe in campo a livello locale e globale, nell'ottica della tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi, come richiamato dall'articolo 9 della Costituzione (C5) - Ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche e agroalimentari dei vari territori (C5)... anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali (C7/C10). - Favorire l'ideazione di progetti di service learning a supporto del bene comune nei territori di appartenenza della scuola (C1) 		
Articolazione dell'attività		
<p>Azione didattica n. 1: Il patrimonio come elemento di identità personale Azione didattica n. 2: Il patrimonio come elemento di narrazione condivisa Azione didattica n. 3: Il patrimonio come elemento di progettazione territoriale</p>		
Metodologie	Spazi	Strumenti
<ul style="list-style-type: none"> - Metodologie Ludico-Esperienziali - Metodologie creative e narrative - Metodologie partecipative e riflessive 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula - Laboratorio informatico o multimediale - Luoghi significativi del territorio - Spazi di comunità 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiale prodotto dai docenti - Materiale d'aula - Materiale di cancelleria - Materiale iconografico e cartografico - Dispositivi e software per l'acquisizione e la lavorazione di foto, video, audio
Prove		Strumenti di valutazione
<ul style="list-style-type: none"> - Prova strutturata/semi-strutturata relativa alle conoscenze dell'azione didattica n.1 (Lezione sul patrimonio) - Compito autentico relativo all'azione didattica n.1 - Prova strutturata/semi-strutturata relativa alle conoscenze dell'azione didattica n.2 (Lezione sul territorio e sui driver dello sviluppo) - Compito autentico relativo all'azione didattica n.2 - Prova strutturata/ semi-strutturata relativa alle conoscenze dell'azione didattica n.3 - Compito autentico relativo all'azione didattica n. 3 		<ul style="list-style-type: none"> - Griglia di correzione docimologica a cura del docente - Rubrica di valutazione del prodotto - Rubrica di valutazione del processo - Griglia di correzione docimologica a cura del docente - Rubrica di valutazione del prodotto - Rubrica di valutazione del processo - Griglia di correzione docimologica a cura del docente - Rubrica di valutazione del prodotto - Rubrica di valutazione del processo - Questionario di autovalutazione - Questionario di valutazione condivisa - Questionario di gradimento

Dopo aver presentato dal punto di vista generale l'impianto in cui si situano le nostre progettazioni, possiamo dedicarci alla caratterizzazione delle tre azioni didattiche, sottolineando come la prima e la terza possano essere considerate comuni alle tre progettazioni, mentre l'azione centrale si articola in tre percorsi differenti, sulla base del compito di realtà individuato.

Rispetto alla prima azione didattica, come già affermato, il valore del patrimonio locale che essa vuole mettere in luce è il valore che esso ha nella costruzione identitaria di ciascuno. A tale proposito tra gli obiettivi di apprendimento individuati, l'azione didattica n. 1 lavora in particolare sulla capacità di "Individuare, anche con riferimento all'esperienza personale, simboli e fattori che contribuiscono ad alimentare il senso di appartenenza alla comunità locale e alla comunità nazionale, valorizzando anche la storia delle diverse comunità territoriali" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024, p. 17). Tale obiettivo di apprendimento viene raggiunto mediante sette attività didattiche della durata complessiva di dodici ore. Durante questo lasso di tempo, di cui forniamo una scansione di massima, gli studenti sperimentano metodologie didattiche progressivamente più attive e famigliarizzano con i concetti di base che li accompagneranno lungo tutto il percorso.

La metodologia didattica sicuramente più utilizzata in questa prima fase, di carattere anticipatorio, è quella della lezione partecipata. Per lezione partecipata si intende una strategia didattica interattiva in cui il docente, pur mantenendo una funzione di regia e guida epistemica, promuove la partecipazione attiva degli studenti attraverso domande stimolo, discussione guidata, problematizzazione e negoziazione dei significati. In questo senso, essa si fonda su un equilibrio tra strutturazione didattica e apertura dialogica e si inserisce all'interno delle metodologie didattiche attive di stampo costruttivista e socio-costruttivista, caratterizzate dal coinvolgimento intenzionale e strutturato degli studenti nel processo di costruzione della conoscenza. Così facendo, essa supera il modello meramente trasmissivo della lezione frontale, configurandosi come uno spazio in cui, grazie ad una mediazione

didattica evoluta (Damiano, 2013) da parte del docente, è possibile:

- attivare le preconoscenze degli studenti;
- valorizzare gli errori o le conoscenze incomplete come risorsa cognitiva;
- co-costruire dei contenuti significativi e utili;
- maturare la capacità di comunicare, partecipare e riflettere in modo consapevole durante i processi di apprendimento.

Accanto a questa metodologia troviamo inoltre attività ludico-esperienziali a carattere biografico e narrativo che permettono una prima riflessione sul territorio. La scelta di tale tipologia di attività consente, nella prospettiva di Sobel (1996) e Galimberti (2024) di “intercettare e mettere a tema – attraverso un coinvolgimento esplorativo e attivo – le dimensioni affettive e vitali che sempre sono implicate nella varietà dei modi in cui i soggetti “incorporano” i propri contesti di riferimento” (p. 18). Non si può infatti chiedere agli studenti di salvaguardare, tutelare e promuovere qualcosa con cui non riconoscono il legame, qualcosa che non amano. All’interno di queste attività è possibile attivare un confronto tra gli studenti che parte dalla rappresentazione dei confini e dell’estensione del “proprio” territorio attraverso materiali cartografici fisici e digitali. Tale confronto può inoltre nutrirsi della riflessione generata dall’individuazione e dalla condivisione dei propri luoghi del cuore, dei luoghi di cui si sente la necessità perché assenti o spariti e di quelli di cui si farebbe a meno. Tale lavoro oltre a risvegliare o fornire conoscenze di base relative alle categorie con cui è possibile fare l’analisi del territorio, consente infine di introdurre il tema della diversa percezione che “residenti” e “outsider” possono avere dei medesimi luoghi, introducendo i primi elementi di una lettura critica del territorio e dei suoi patrimoni.

Le attività in piccolo gruppo che compaiono all’interno di questa azione sottolineano poi, la centralità che la dimensione collaborativa acquisisce fin dall’inizio del percorso. In particolare,

gli studenti, divisi in gruppi di 4/6 membri, si occupano collegialmente della preparazione di una serie di interviste da realizzare durante un'uscita didattica sul territorio pensata per permettere loro di incontrare ed intervistare membri della comunità, selezionati dal docente, con cui costruire una riflessione che collega patrimoni personali, patrimoni collettivi e identità dei luoghi. L'incontro con altri membri della comunità, differenti per età ed esperienza, è infatti, come ricordano Kaplan, Sánchez & Hoffman (2017), un fattore chiave per lo sviluppo endogeno sostenibile, perché permette di attivare un trasferimento di saperi, valori e pratiche fortemente relazionale, costruire visioni condivise del futuro e attivare responsabilità collettive. A tale proposito, nelle realtà più piccole, è possibile strutturare tale incontro come un itinerario a piedi, durante il quale gli studenti analizzano il territorio insieme ad altri membri della comunità.

In questa prospettiva, un dispositivo metodologico particolarmente rilevante per connettere narritività, esperienza e costruzione di senso nei luoghi e a partire da essi è rappresentato dalle *walking interviews*, ovvero interviste narrative "in cammino" che si svolgono mentre intervistato e intervistatore attraversano fisicamente gli spazi oggetto di indagine. Tale metodologia, radicata nella ricerca qualitativa e partecipativa, si configura come una forma di *go-along interview* capace di integrare dimensione discorsiva, percezione sensoriale e relazione corporea con l'ambiente (Carpiano, 2009; Evans & Jones, 2011). Come evidenziato anche nel contributo di Iovita, Ambrogio e Di Nicola (2025), la *walking interview* riduce l'asimmetria tra intervistatore e intervistato, favorendo una co-produzione narrativa in cui il soggetto non solo racconta, ma interpreta *in situ* il proprio vissuto, attivando memorie situate e significati legati al paesaggio. Il movimento nello spazio assume così valore epistemico: camminare diventa pratica conoscitiva che intreccia biografia e territorio in modo intergenerazionale, stimolando processi riflessivi e generando narrazioni incarnate (Ingold, 2011). Dal punto di vista metodologico, le *walking interviews* si basano su tracce semi-strutturate e domande aperte che accompagnano l'intervistato lungo un percorso da lui

stesso scelto, valorizzando spontaneità, dimensione sensoriale e relazione con il contesto. Poiché tale approccio consente di far emergere la pluralità e talvolta la contraddittorietà dei significati attribuiti ai luoghi, superando visioni oggettivistiche del patrimonio e restituendo centralità alle percezioni individuali e collettive, ad un'uscita didattica del genere deve essere accompagnata un'attività riflessiva e metacognitiva che prepari gli studenti a confrontarsi in prima persona con la dimensione relazionale, dinamica e situata del territorio (Iovita, Ambrogio & Di Nicola, 2025). L'ultima attività che l'azione didattica prevede è infatti un'attività che può essere presentata come un compito autentico che chiede agli studenti di selezionare, individualmente o in gruppo, un elemento del patrimonio locale (ambientale, culturale, materiale o immateriale) a cui sono personalmente legati e di comunicarne le caratteristiche e il valore, non solo personale ma anche collettivo, a partire dalla produzione di una presentazione che avvalendosi di materiali e strumenti eterogenei (analogici e digitali) possa rendere ragione della scelta operata.

Dal punto di vista degli obiettivi formativi perseguiti da questa azione didattica, le lezioni partecipate sono lo strumento elettivo per far sì che lo studente individui, descriva e classifichi i patrimoni locali sulla base di una definizione documentata e condivisa a livello nazionale ed internazionale, mentre le attività di altra natura sono quelle che meglio permettono allo studente di rielaborare i saperi acquisiti in una chiave personale e significativa che connette dinamicamente e in modo problematicamente aperto, la dimensione individuale e quella collettiva del territorio nei suoi aspetti ambientali e culturali, materiali e immateriali, dati e ancora in evoluzione.

Azione didattica n. 1: Il patrimonio come elemento di identità personale DURATA:12H			
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: Individuare, anche con riferimento all'esperienza personale, simboli e fattori che contribuiscono ad alimentare il senso di appartenenza alla comunità locale e alla comunità nazionale... valorizzando anche la storia delle diverse comunità territoriali.			
ATTIVITÀ DIDATTICHE (con indicazione delle metodologie/ strategie didattiche utilizzate ed eventuali personalizzazioni)	STRUMENTI	TEMPI	SPAZI
Presentazione del progetto Lezione partecipata	Syllabus del progetto Materiale d'aula	1	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Attività ludico-esperienziali a carattere biografico-narrativo, anche digitalmente supportate, per attivare la riflessione sul territorio Lezione partecipata	Materiale d'aula Mappe del territorio Materiale di cancelleria	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Presentazione dell'evoluzione del concetto di patrimonio in prospettiva nazionale e internazionale Lezione partecipata	Presentazione a cura del docente Materiale d'aula	1	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Attività di gruppo per la preparazione di un'uscita didattica sul territorio che prevede la realizzazione di interviste ad alcuni membri della comunità. Attività in piccolo gruppo	Materiale d'aula Materiale di cancelleria	1	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Uscita didattica sul territorio e realizzazione di foto, video, interviste. Attività sul territorio	Itinerario del percorso Traccia delle interviste Foto/video camera	4	Luoghi significativi del territorio
Ritorno sull'uscita e sulla consegna relativa al compito di realtà. Discussione guidata	Materiale d'aula Materiale di cancelleria	1	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Presentazione da parte degli studenti dei "loro" patrimoni anche con supporto multimediale Discussione guidata	Materiale d'aula Poster a cura di ciascuno studente	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale

OBIETTIVI FORMATIVI/OPERATIVI	Prove e STRUMENTI DI VERIFICA
<p>Lo studente, a partire dai contenuti affrontati in classe e da estratti della letteratura nazionale e internazionale sul tema del patrimonio (stimoli), definisce il concetto di patrimonio utilizzando il lessico specifico disciplinare e riferimenti teorici pertinenti, producendo una risposta strutturata scritta o orale corretta e coerente (risposta), senza o con l'ausilio di appunti e materiali forniti dal docente (materiali), in contesto individuale durante verifiche scritte o colloqui orali (setting), entro tempi stabiliti(tempo)</p>	<p>Prova strutturata/semi-strutturata relativa alle conoscenze dell'azione didattica n.1 (Concetti ed esempi di territorio, patrimonio, bene ambientale e culturale, contenuti della normativa di riferimento) e alle abilità sviluppate, da correggere mediante una griglia di correzione docimologica a cura del docente</p>
<p>Lo studente, a partire da esperienze dirette o indirette o da una selezione di immagini, testi e reperti relativi al contesto locale (stimoli), riconosce i principali beni ambientali e culturali presenti, producendo risposte corrette in forma scritta o orale (elenco, descrizione guidata) (risposta), utilizzando materiali forniti da altri o osservazioni dirette (materiali), in attività individuale durante verifiche o colloqui (setting), entro tempi stabiliti (tempo).</p>	
<p>Lo studente, a partire da osservazioni dirette o da materiali iconografici, testuali e documentali relativi al territorio locale (stimoli), classifica i beni ambientali e culturali secondo le principali categorie di patrimonio definite dalla letteratura e dalla normativa nazionale e internazionale, organizzando le informazioni in modo strutturato in forma scritta o orale (risposta), utilizzando o senza utilizzare schede guida, fonti normative e materiali didattici (materiali), in contesto individuale durante verifiche scritte o orali (setting), entro tempi stabiliti (tempo).</p>	

<p>Lo studente, a partire dall'analisi di un patrimonio locale significativo in relazione alla propria esperienza personale (stimolo), argomenta il valore collettivo del bene selezionato, descrivendone le caratteristiche storico-artistico-culturali o ambientali, le funzioni e gli elementi distintivi, attraverso un prodotto orale o multimediale (presentazione, video o documento interattivo) (risposta), utilizzando il lessico e i supporti didattici appropriati (materiali), in modalità individuale o in piccolo gruppo con restituzione orale (setting), entro tempi concordati (tempo).</p>	<p>Compito autentico da valutare mediante una rubrica di valutazione del prodotto a cui può essere associata una rubrica di valutazione del processo.</p>
<p>Compito autentico</p>	
<p>A partire dalla consegna presentata nel primo incontro e successivamente ripresa, lo studente è chiamato ad assumere il ruolo di giovane promotore del patrimonio locale incaricato di presentare alla comunità scolastica un bene del territorio significativo.</p> <p>Il compito consiste nel selezionare un elemento del patrimonio locale (ambientale, culturale, materiale o immateriale) a cui è personalmente legato e nel progettare e realizzarne una presentazione efficace che si avvale di materiali e strumenti eterogenei (analogici e digitali), capace di comunicarne le caratteristiche e il valore, non solo personale ma anche collettivo.</p>	

L'azione didattica n. 2, che mette al centro del processo di apprendimento il valore del patrimonio locale come elemento di narrazione condivisa, corrisponde come già chiarito al secondo momento di un lungo Episodio di Apprendimento Situato (Rivoltella, 2013). Esso si caratterizza per il forte valore esperienziale e creativo, non trascurando tuttavia l'acquisizione di nuove conoscenze, in coerenza con gli obiettivi di apprendimento individuati. In particolare l'azione, che si articola in sei attività per un totale di 13 ore, sostiene in un primo momento, la capacità degli studenti di "analizzare le politiche di sviluppo economico sostenibile messe in campo a livello locale e globale, nell'ottica della tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi, come richiamato dall'articolo 9 della Costituzione" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024, p. 19). In un secondo momento inoltre, l'azione didattica sostiene la capacità degli studenti di "ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patri-

monio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche e agroalimentari dei vari territori, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2024, p. 20).

Con particolare riferimento a questo obiettivo di apprendimento, le metodologie didattiche che caratterizzano questa attività, riducono progressivamente il peso della lezione partecipata in favore di attività laboratoriali di tipo collaborativo. Gli studenti lavorano infatti in questa modalità per quasi tutta l’azione, organizzandosi come un team di progetto impegnato nella realizzazione di un prodotto multimediale complesso, finalizzato alla tutela, alla salvaguardia e alla promozione di un bene ambientale o culturale locale in un’ottica di turismo sostenibile. Da questo punto di vista, il loro lavoro può essere interpretato alla luce di una forma particolare di *Project-Based Education* (PBE). Se infatti tale approccio si caratterizza per alcuni elementi distintivi – la presenza di una domanda guida o problema autentico, la centralità dello studente come soggetto attivo, la costruzione collaborativa della conoscenza, l’integrazione interdisciplinare, e la produzione di un artefatto finale pubblico (Thomas, 2000) – l’azione didattica che abbiamo progettato enfatizza la dimensione partecipativa, chiedendo agli studenti di coinvolgere attivamente altri membri della comunità all’interno del processo di produzione dell’artefatto. Accanto a questa dimensione adeguato spazio deve essere concesso all’acquisizione di linguaggi tecnico-espressivi coerenti con la tipologia di prodotto da realizzare. In particolare, l’investimento su questa dimensione può essere modulato, sia in termini di monte ore che in termini di presenza di esperti esterni alla scuola, anche in funzione del valore che le skills tecniche hanno all’interno del curriculum degli studenti. Come dimostra l’esperienza di Island4Future, la possibilità di coinvolgimento di esperti esterni che supportino gli studenti nell’acquisizione dei linguaggi tecnico-espressivi necessari, può dar luogo a preziose occasioni di costruzione di legami con il territorio e di reti tra scuole, tuttavia, la mancanza di un’elevata expertise tecnica da mettere al servizio degli studenti non è da considerarsi un limite,

poiché al cuore dell'attività c'è, in questi casi, il processo più del prodotto (Villegas-Campillo, 2024).

Dal punto di vista metodologico, poiché il processo di produzione descritto si caratterizza per la forte dimensione partecipativa, nell'identificazione dei possibili prodotti da realizzare, abbiamo scelto di presentare alcune piste di lavoro nate nel solco della ricerca partecipativa, ma molto adatte a supportare i processi educativi di cui ci stiamo occupando. La prima delle tradizioni da considerare è quella che trasforma gli studenti in documentaristi impegnati in un processo di produzione collaborativo. Tale opzione nasce all'interno delle metodologie visuali della ricerca-azione e si configura come una scelta capace di integrare narrazione, esperienza incarnata e produzione mediale. Come evidenziato da Baumann, Lhaki & Burke (2020), il filmmaking collaborativo è un metodo partecipativo e vivo in cui i soggetti coinvolti non sono semplici "testimoni", ma diventano co-autori dell'intero processo di ricerca, dalla produzione dei contenuti alla loro analisi e disseminazione. Dal punto di vista metodologico, tale approccio si articola in un processo strutturato che comprende fasi di formazione tecnica e narrativa, produzione autonoma dei materiali audiovisivi, co-analisi riflessiva e restituzione pubblica, secondo i principi della *community-based participatory research* (Israel et al., 1998; Baumann et al., 2020). La specificità del documentario partecipato risiede nella sua natura embodied e multisensoriale: il linguaggio filmico consente infatti di catturare gesti, spazi, relazioni e dimensioni affettive difficilmente accessibili attraverso strumenti esclusivamente verbali, restituendo una conoscenza situata e densa di significato (Pink, 2007). Le finalità di tale metodologia si collocano su un duplice piano epistemico e trasformativo. Da un lato, il *collaborative filmmaking* permette di produrre conoscenza condivisa, valorizzando i saperi locali e le prospettive dei partecipanti, spesso marginalizzate nei processi di ricerca tradizionali; dall'altro, esso si configura come potente strumento di *empowerment* e *advocacy*, in quanto i prodotti audiovisivi realizzati possono essere utilizzati per sensibilizzare comunità, decisori politici e stakeholder su tematiche sociali complesse. In

questo senso, il documentario partecipato si inserisce pienamente nel paradigma da noi delineato. La costruzione di documentari partecipati favorisce infatti una didattica interdisciplinare che integra competenze narrative, digitali, artistiche e critiche, promuovendo al contempo processi di apprendimento esperienziale e collaborativo altamente situati. Inoltre, la natura iterativa e riflessiva del processo – che prevede momenti di revisione, confronto e rielaborazione – valorizza l'errore come risorsa generativa, mentre la dimensione estetica e creativa del linguaggio audiovisivo consente di esplorare i luoghi e le esperienze in modo sensibile e plurale.

In continuità con le pratiche di *placetelling* di cui abbiamo parlato nel capitolo precedente, la seconda delle metodologie che ci ha permesso di individuare un prodotto multimediale capace di rafforzare il legame tra soggetti e territori, sviluppando competenze di agency, pensiero critico e cittadinanza attiva, è il *photo-voice*. Tale dispositivo, condivide con il precedente il legame con la ricerca-azione partecipativa e utilizza la fotografia come strumento per documentare, interpretare e comunicare esperienze vissute, con particolare attenzione alle dimensioni sociali e contestuali più problematiche. Introdotto da Wang e Burris (1997), il *photovoice* si fonda sull'idea che i partecipanti possano diventare produttori attivi di conoscenza attraverso la creazione di immagini che rappresentano il proprio punto di vista e che vengono successivamente discusse in contesti dialogici e riflessivi. Dal punto di vista operativo, il processo si articola generalmente in tre fasi: produzione fotografica guidata da stimoli tematici, narrazione e discussione collettiva delle immagini e restituzione pubblica dei risultati, con finalità di sensibilizzazione e trasformazione sociale (Wang, 1999). Tale approccio, come il precedente, consente di integrare dimensione visiva, narrativa ed esperienziale, favorendo l'emersione di saperi situati e spesso marginalizzati, promuovendo processi di empowerment individuale e collettivo. Tale risultato viene però conseguito, in questo caso, attraverso un percorso che guida l'osservatore nel passaggio dalla semplice descrizione dell'immagine (in cui la domanda centrale è "cosa vedo

in questa immagine?”), alla sua comprensione critica (in cui la domanda centrale è “Perché esiste questa situazione?”), per arrivare infine alla progettazione di azioni trasformative (in cui la domanda centrale è “Cosa possiamo fare?”) (Villegas-Campillo, 2024). Nel quadro teorico della *place-based education*, il *photovoice* si configura come pratica di *placetelling visuale*, capace di rendere visibili le relazioni affettive, simboliche e critiche che legano gli individui ai luoghi (Wang, 1999), promuovendo tutti coloro che partecipano al processo una più viva percezione dei legami tra ciò che caratterizza un contesto, ciò che lo determina e ciò che potrebbe modificarlo. Per queste ragioni, avviare percorsi legati all’uso del *photovoice* a scuola, non contribuisce solamente a sviluppare negli studenti la capacità di lettura critica e decostruzione delle letture mainstream del territorio, ma anche a generare nuove visioni condivise di quello che può essere fatto per supportare processi di sviluppo endogeno sostenibile nel breve, medio e lungo periodo, ma anche processi di riabitazione del territorio (Gruenewald, 2003).

Contrariamente alle precedenti, l’ultima delle metodologie indagate, non affrisce al campo della ricerca azione visuale, ma si colloca nell’ambito della geografia umana partecipata. In tale ambito, infatti, la costruzione di mappe e itinerari partecipativi rappresenta una delle pratiche più consolidate per integrare narrazione, esperienza situata e produzione collettiva di conoscenza. Tali approcci, riconducibili al paradigma del *participatory mapping* e della *critical cartography*, si fondano sull’idea che le rappresentazioni spaziali non siano neutre, ma riflettano specifiche prospettive culturali, sociali e politiche (Harley, 1989; Crampton, 2009). In questo senso, la mappa diventa un dispositivo narrativo e interpretativo attraverso cui i soggetti possono esplicitare il proprio rapporto con i luoghi, rendendo visibili dimensioni spesso invisibilizzate nelle cartografie ufficiali, quali memorie, pratiche quotidiane, emozioni e conflitti (Pain & Kinson, 2007). Analogamente, la costruzione di itinerari partecipativi – intesi come percorsi narrati e co-progettati che attraversano lo spazio – consente di attivare una forma di conoscenza in mo-

vimento, in cui il camminare, il raccontare e il rappresentare si intrecciano in una pratica situata proprio come avviene nel corso delle *walking interviews*. Dal punto di vista operativo, queste pratiche si sviluppano attraverso processi collaborativi che possono includere workshop di mappatura, utilizzo di strumenti analogici (mappe cartacee, disegni) e digitali (GIS partecipativi, app geolocalizzate), momenti di esplorazione sul campo e restituzione collettiva dei risultati. Poiché le mappe e i percorsi risultanti non sono prodotti statici, ma artefatti dinamici che possono essere continuamente aggiornati, reinterpretati e negoziati, riflettendo la natura processuale e relazionale dei luoghi, tutti i partecipanti al processo sono, parimenti, coinvolti nella loro definizione, contribuendo così alla produzione di una conoscenza spaziale situata e plurale (Pain & Kinson, 2007). Accanto al valore puramente conoscitivo dei processi di *participatory mapping*, queste pratiche hanno anch'esse un importante valore trasformativo, offrendo ai soggetti la possibilità di riappropriarsi simbolicamente e materialmente dei territori che abitano (Crampton, 2009). In questa chiave il loro utilizzo in ambito educativo, si inserisce efficacemente in tutti quei contesti in cui gli studenti sono incoraggiati ad esplorare il territorio come spazio di apprendimento, sviluppando competenze di osservazione, interpretazione critica e rappresentazione, e partecipando attivamente alla costruzione di significati condivisi.

Per la caratterizzazione che abbiamo dato a queste metodologie, l'attività di progettazione e realizzazione di un prodotto multimediale finalizzato alla tutela, alla salvaguardia e alla promozione del patrimonio locale che dovesse utilizzarle, dovrebbe necessariamente rispettare le caratteristiche di un compito autentico che ne prescrivono lo svolgimento in un arco di tempo esteso, la revisione sistematica e la possibilità di valutazione, oltre che da parte del docente, anche da parte degli studenti stessi. Come ricorda Piloti (2021) infatti, il compito autentico:

- garantisce appropriate opportunità di ricevere feedback sulle prestazioni e perfezionare i prodotti;

- non si svolge rigidamente in una certa ora, ma si può articolare in più giornate di lavoro;
- non è sempre individuale, ma può essere di gruppo;
- incoraggia la valutazione, non solo da parte del docente, ma degli allievi stessi (autovalutazione), anche in collaborazione con il resto della classe (valutazione tra pari).

Accanto a queste caratteristiche, esso permette inoltre, agli studenti di percorrere in modo, almeno parzialmente autonomo, tutte e quattro le fasi che nell'articolare la nostra proposta abbiamo messo in campo; «una fase di scelta, una di esplorazione, una di creazione e infine una di espressione» (Pilotti 2012, p. 151). A questo proposito, infatti, pur consigliando scelte omogenee rispetto al prodotto da realizzare all'interno della medesima classe, le attività suggerite lasciano agli studenti grande autonomia rispetto all'individuazione dei contenuti, alla pianificazione e alla realizzazione dell'attività di produzione che viene svolta tutta al di fuori dell'orario scolastico, in modo tale da massimizzare l'autenticità dell'incontro tra gli studenti e l'ambiente naturale, sociale e culturale in cui decidono di operare. Come riportato in tabella, accanto alla possibilità di valutare gli apprendimenti degli studenti mediante compiti autentici anche per questa azione didattica è prevista la possibilità di una ulteriore valutazione di tipo tradizionale.

AZIONE DIDATTICA N.2: Il patrimonio come elemento di narrazione condivisa DURATA: 13H			
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: Conoscere le parti principali dell'ambiente naturale (geosfera, biosfera, idrosfera, criosfera e atmosfera), e analizzare le politiche di sviluppo economico sostenibile messe in campo a livello locale e globale, nell'ottica della tutela della biodiversità e dei diversi ecosistemi, come richiamato dall'articolo 9 della Costituzione. Ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche e agro-alimentari dei vari territori, anche attraverso tecnologie digitali e realtà virtuali.			
ATTIVITÀ DIDATTICHE (con indicazione delle metodologie/strategie didattiche utilizzate ed eventuali personalizzazioni)	STRUMENTI	TEMPI	SPAZI
Analisi guidata del territorio e riflessione sulle potenzialità di sviluppo sostenibile legate al turismo. Lezione partecipata	Presentazione a cura del docente Materiale d'aula	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Definizione del progetto di tutela e/o valorizzazione da realizzare in piccolo gruppo. Attività in piccolo gruppo	Materiale d'aula Materiale di cancelleria	1	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Acquisizione dei linguaggi "tecnici" per la realizzazione del progetto e costruzione del soggetto da sviluppare. Attività laboratoriale in piccolo gruppo	Materiale d'aula Foto/video camera, microfoni Schede di progettazione	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Supervisione del processo di realizzazione svolto al di fuori dell'orario scolastico. Attività laboratoriale in piccolo gruppo	Materiale d'aula PC per il lavoro di gruppo Schede di progettazione Materiale grezzo di progetto	5	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Presentazione e revisione dei prodotti realizzati Attività laboratoriale in piccolo gruppo	Materiale d'aula PC per il lavoro di gruppo Versioni provvisorie dei prodotti realizzati	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale

<p>Finalizzazione dei prodotti</p> <p>Attività laboratoriale in piccolo gruppo</p>	<p>Materiale d'aula</p> <p>PC per il lavoro di gruppo</p> <p>Versioni definitive dei prodotti realizzati</p>	<p>1</p>	<p>Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale</p>
<p>OBIETTIVI FORMATIVI/OPERATIVI</p>	<p>Prove e STRUMENTI DI VERIFICA</p>		
<p>Lo studente, a partire dai contenuti affrontati in classe e da estratti della letteratura nazionale e internazionale sul tema della sostenibilità (stimoli), definisce il concetto di sostenibilità distinguendone le dimensioni ambientale, sociale ed economica, anche in una prospettiva ecologica non antropocentrica, utilizzando il lessico specifico disciplinare e riferimenti teorici pertinenti, producendo una risposta strutturata scritta o orale corretta e coerente (risposta), con o senza l'ausilio di appunti e materiali forniti dal docente (materiali), in contesto individuale durante verifiche scritte o colloqui orali (setting), entro tempi stabiliti (tempo).</p>	<p>Prova strutturata/semi-strutturata o colloqui relativi alle conoscenze dell'azione didattica n.2 (Caratteristiche del territorio, Concetti di sostenibilità, impatto ambientale, sociale ed economico, turismo sostenibile, tutela, salvaguardia, valorizzazione e promozione del territorio) e alle abilità sviluppate, da correggere mediante una griglia di correzione docimologica a cura del docente.</p>		
<p>Lo studente, a partire da casi studio, dati territoriali e documenti relativi alle pratiche e alle politiche produttive locali presentati a lezione (stimoli), analizza entrambe in relazione alle dimensioni della sostenibilità ambientale, sociale ed economica, interpretandole anche in una prospettiva ecologica non esclusivamente antropocentrica, producendo una risposta strutturata scritta o orale corretta e coerente (risposta), utilizzando fonti documentali note (materiali), in attività individuale o in piccolo gruppo (setting), entro tempi definiti (tempo).</p>			
<p>Lo studente, a partire dall'analisi del territorio e da materiali di studio relativi al turismo sostenibile (stimoli), argomenta le potenzialità e i limiti dello sviluppo del turismo sostenibile nel proprio contesto territoriale, formulando e confrontando posizioni motivate e supportate da esempi e dati (risposta), utilizzando il lessico disciplinare e materiali di supporto (materiali), in contesto individuale o in discussione guidata (setting), entro tempi stabiliti (tempo).</p>			

<p>Lo studente, a partire dall'individuazione di un bene locale e dall'analisi del contesto territoriale (stimoli), progetta e realizza un prodotto multimediale complesso finalizzato alla tutela, salvaguardia e promozione del bene in un'ottica di turismo sostenibile, integrando contenuti informativi, narrativi e comunicativi e coinvolgendo membri della comunità (risposta), utilizzando strumenti di acquisizione audio-video, software di editing e piattaforme digitali (materiali), in modalità collaborativa (setting), entro tempi definiti dal docente (tempo).</p>	<p>Compito autentico da valutare mediante una rubrica di valutazione del prodotto a cui può essere associata una rubrica di valutazione del processo.</p>
<p>Compito autentico</p>	
<p>A partire dalla consegna presentata nel primo incontro, e successivamente ripresa, e sulla base dell'analisi del territorio svolta in classe, gli studenti, in gruppi da 4/6 partecipanti, sono chiamati ad assumere il ruolo di giovani documentaristi incaricati di valorizzare un bene locale (ambientale o culturale) significativo per la comunità. Il compito consiste nel progettare e realizzare un documentario partecipativo finalizzato alla tutela, salvaguardia e promozione del bene individuato, in un'ottica di sviluppo del turismo sostenibile. Il prodotto dovrà essere pensato per un pubblico reale (comunità locale, scuola, enti territoriali) e dovrà includere il coinvolgimento diretto di soggetti del territorio (abitanti, associazioni, esperti).</p>	
<p>Compito autentico</p>	
<p>A partire dalla consegna presentata nel primo incontro, e successivamente ripresa, e sulla base dell'analisi del territorio svolta in classe, gli studenti, in gruppi di 4/6 partecipanti, sono chiamati ad assumere il ruolo di giovani foto-reporter del territorio, incaricati di promuovere un bene ambientale o culturale attraverso la fotografia. Il compito consiste nel progettare e realizzare un percorso di photovoice, costruendo una sequenza di almeno tre fotografie significative che raccontino e valorizzino un bene del territorio in un'ottica di turismo sostenibile. Il prodotto dovrà essere pensato per un pubblico reale (comunità locale, scuola, enti territoriali) e dovrà includere il coinvolgimento di membri della comunità (abitanti, associazioni, esperti), le cui voci contribuiranno alla costruzione del significato.</p>	
<p>Compito autentico</p>	
<p>A partire dall'analisi del territorio svolta in classe, gli studenti, in gruppi di 4/6 partecipanti, sono chiamati ad assumere il ruolo di giovani guide turistiche, incaricate di valorizzare il patrimonio locale attraverso strumenti digitali innovativi. Il compito consiste nel progettare e realizzare un itinerario turistico sostenibile, costruito tramite una mappa digitale partecipativa, che metta in evidenza beni ambientali e culturali del territorio, includendo contenuti multimediali (foto, video, audio) e testimonianze raccolte dalla viva voce dei membri della comunità (abitanti, associazioni, esperti). Il prodotto dovrà essere pensato per un pubblico reale (comunità locale, scuola, enti territoriali) e dovrà includere il coinvolgimento diretto di soggetti del territorio (abitanti, associazioni, esperti).</p>	

Al termine dell'azione didattica n. 2, il processo di sviluppo del lungo Episodio di Apprendimento Situato che abbiamo costruito entra nella sua fase conclusiva, promuovendo una riflessione sul patrimonio come elemento di (ri)progettazione territoriale. Tale riflessione si collega, dal punto di vista degli obiettivi di apprendimento, alla necessità che l'insegnamento trasversale di Educazione Civica possa «favorire l'ideazione di progetti di service learning a supporto del bene comune nei territori di appartenenza della scuola» (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2024, p. 17). In questo senso, l'azione didattica n.3 prevede un numero di attività contenute, ma assai significative. Nella consapevolezza che parte dello scopo di questa UdA è far sperimentare agli studenti la possibilità di immaginare e agire contro-narrativamente sé stessi, il proprio territorio e il suo sviluppo, sganciandoli da rappresentazioni consolidate che rischiano di veicolare modelli che limitano la loro libertà di soggetti situati (Biesta, 2022), la progettazione ha suggerito un processo di costruzione di prodotti narrativi e creativi su base partecipativa volto a stimolare lo stesso processo immaginativo da parte della comunità, mediante la fruizione di questi prodotti. Da questo punto di vista, dunque, gli ultimi momenti di questo percorso di formazione non potevano che essere dedicati alla condivisione dei prodotti realizzati, al di fuori dei gruppi di lavoro. In quest'ottica gli studenti sono chiamati a presentare i prodotti realizzati sia alla comunità scolastica, sia alla più vasta comunità cittadina, nel tentativo di innescare un meccanismo per cui l'intera comunità vedendosi rappresentata nei suoi aspetti identitari “dentro” i prodotti, si riconosce e allo stesso tempo fa esperienza di una forma di narrazione che, per la sua capacità di costruire simbolicamente e in maniera contro-narrativa l'identità collettiva, diventa:

- un'occasione per riflettere in maniera situata, autentica e generativa su di sé e sul territorio;
- una “forma di pedagogia pubblica, che diviene fonte comune di esperienza, di apprendimento, di riflessione e di trasformazione collettiva e individuale” (Biasin, 2020, p. 5).

Accanto a queste attività, le fasi finali del percorso chiedono agli studenti un ultimo importante sforzo. A partire dal percorso svolto e dai prodotti realizzati, gli studenti sono chiamati ad assumere il ruolo di facilitatori di sviluppo locale sostenibile, incaricati di proporre azioni concrete per la tutela e la valorizzazione del patrimonio locale che tengano conto dell'analisi del contesto e dei feedback raccolti all'interno della comunità in occasione delle presentazioni pubbliche. Nello specifico, il compito autentico che chiude l'UdA consiste infatti nell'ideare una serie di proposte di service learning, che rispondano a bisogni reali del territorio e siano allo stesso tempo concretamente realizzabili. Tali proposte, discusse prime oralmente e in forma collettiva, dovranno poi essere trasformate in inviti all'azione da destinare pubblicamente alla comunità per mezzo dei canali della scuola, realizzando quel processo generativo che a partire da specifiche esperienze situate, si trasforma in una vera e propria chiamata all'azione collettiva in vista dello sviluppo endogeno sostenibile. Da ultimo, l'azione didattica prevede di impegnare docenti e studenti in un momento di valutazione condivisa che permetta la riflessione su di sé e sugli apprendimenti maturati anche in chiave orientativa.

AZIONE DIDATTICA N.3: Il patrimonio come elemento di progettazione territoriale DURATA: 8H			
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: Favorire l'ideazione di progetti di service learning a supporto del bene comune nei territori di appartenenza della scuola			
ATTIVITÀ DIDATTICHE (con indicazione delle metodologie/strategie didattiche utilizzate ed eventuali personalizzazioni)	STRUMENTI	TEMPI	SPAZI
Attività di presentazione dei prodotti all'interno della comunità scolastica Presentazione pubblica	Materiale d'aula Presentazione a cura del gruppo di lavoro	2	Aula o Laboratorio informatico/multi-mediale
Attività di presentazione dei prodotti alla comunità locale Presentazione pubblica	Strumenti di video-proiezione o Presentazione a cura del gruppo di lavoro	2	Luogo significativo del territorio
Riflessione in plenaria sulle potenzialità del Service Learning all'interno del contesto locale. Discussione guidata Attività di rielaborazione personale	Presentazione sul Service Learning a cura del docente Materiale d'aula Materiale di cancelleria	2	
Valutazione dei diversi aspetti del lavoro svolto.	Questionari di auto-valutazione Questionari di valutazione condivisa Questionari di gradimento	2	
OBIETTIVI FORMATIVI/OPE-RATIVI	STRUMENTI DI VERIFICA		
Lo studente, a partire dai prodotti finalizzati al termine dell'azione didattica precedente (stimoli), presenta il proprio lavoro alla comunità scolastica e extrascolastica , utilizzando il lessico opportuno, producendo un intervento orale strutturato (risposta), con il supporto di materiali prodotti e strumenti digitali utilizzati nel percorso (materiali), in contesto collaborativo durante un'attività di restituzione a scuola e in pubblico (setting), entro tempi stabiliti per ciascun intervento (tempo).	Prova orale, valutata mediante griglia di valutazione docimologia a cura del docente		

<p>Lo studente, a partire dalla presentazione del docente rispetto alle caratteristiche del Service Learning, dall'analisi dell'intero percorso e dei feedback raccolti (stimoli), propone e discute in forma scritta o orale possibili azioni di service learning finalizzate allo sviluppo endogeno sostenibile del territorio, descrivendone obiettivi, destinatari, modalità di realizzazione e ricadute attese, producendo proposta progettuale scritta (risposta), utilizzando il proprio materiali scolastico (materiali), in attività individuale o in piccolo gruppo (setting), entro tempi definiti (tempo).</p>	<p>Compito autentico da valutare mediante una rubrica di valutazione del prodotto a cui può essere associata una rubrica di valutazione del processo.</p>
<p>Lo studente, a partire dalla propria esperienza di apprendimento (stimoli), valuta il processo individuale e di gruppo, il prodotto realizzato e le competenze sviluppate, individuando punti di forza e criticità e formulando ipotesi di miglioramento, utilizzando gli strumenti di valutazione proposti dal docente (materiali) per produrre una traccia scritta del processo (risposta) in contesto individuale o guidato (setting), entro tempi stabiliti (tempo).</p>	<p>Attività di valutazione formativa mediante Questionari di autovalutazione, di valutazione condivisa e di gradimento.</p>
<p>Compito autentico</p>	
<p>A partire dal percorso svolto e dai prodotti realizzati, gli studenti sono chiamati ad assumere il ruolo di facilitatori di sviluppo locale sostenibile, incaricati di proporre azioni concrete per la tutela e la valorizzazione del patrimonio del territorio. Il compito consiste nell'ideare e discutere una proposta di service learning, fondata sull'analisi del contesto e sui feedback raccolti dalla comunità, che risponda a bisogni reali del territorio e sia concretamente realizzabile. La proposta dovrà evidenziare in che modo l'azione progettata possa generare valore per la comunità, promuovendo forme di sviluppo endogeno sostenibile e sarà resa pubblica, insieme a quelle dei compagni, attraverso i canali della scuola.</p>	

A conclusione della presentazione dei materiali elaborati nell'ambito del progetto PRIN Islands4Future, alcune considerazioni paiono ancora necessarie. La progettazione presentata inquadra l'attività didattica all'interno di una prospettiva sistematica che comprende da una parte, i riferimenti alle politiche educative nazionali europee ed internazionali; dall'altra quelli ad una cornice pedagogica unitaria e articolata sul piano concettuale attraverso il riferimento alla prospettiva della pedagogia critica, sul piano metodologico attraverso il riferimento alla place-based education

e sul piano operativo attraverso il riferimento alla progettazione per competenze.

La proposta valorizza inoltre, tali riferimenti sul piano didattico proponendo attività fortemente situate ma al contempo capaci di sostenere gli studenti nello sviluppo di un'agency concretamente ecologica e trasformativa che permette loro di:

- sperimentarsi positivamente,
- scoprire i propri talenti,
- riflettere sul proprio futuro a partire da quello del proprio territorio.

Esse, tuttavia, pur offrendo valide indicazioni per realizzare in classe una vasta gamma di percorsi e attività, non vanno assolutamente prese come indicazioni normative, ma poste in relazione alle esigenze specifiche dei docenti, alle caratteristiche degli studenti e alle peculiarità dei contesti. Il loro scopo è evidentemente incoraggiare la riprogettazione situata delle attività, delle azioni e del percorso nel suo insieme, alla luce di piste progettuali nate dall'attività di ricerca. La mediazione competente che si richiede in questo caso ai docenti che volessero utilizzare gli strumenti e le metodologie che abbiamo proposto, non è inferiore a quella a cui sono chiamati ogni qual volta decidono di centrare le loro attività, sul dinamico rapporto che si instaura tra esperienze e saperi, individui e comunità, scuola e territorio. Rispetto al complesso delle azioni che abbiamo suggerito, il ruolo del docente appare gravoso e gravato da un certo grado di tensione tra la necessità di rimanere mediatore e garante dell'equità dei processi messi in atto e quella di ridurre progressivamente gli spazi di eterodirezione, lasciando gli studenti maggiormente liberi di costruire e sperimentare creativamente e positivamente i loro talenti e la loro capacità di agire in libertà e responsabilità (Sandrone, 2018). Tuttavia, con particolare riferimento a quei docenti in servizio permanente o temporaneo nelle aree interne o in zone caratterizzate da peculiarità ambientali che espongono il territorio e le comunità che vi abitano a maggiori rischi di esclusione e povertà

educativa, siamo convinti che abbracciare una prospettiva *place-based* “radicale” ed impegnarsi nella costruzione di momenti di incontro e relazione significativa con i membri della comunità locale, nell’esplorazione attiva del territorio sia, faticoso, ma quanto mai opportuno. Tale impegno, infatti, non è solo funzionale a costruire ambienti e percorsi didattici più aperti, ricchi e flessibili, non serve solo a permettere agli studenti di esplorare i loro contesti di vita in sicurezza, ma anche ad avviare il proprio percorso di partecipazione periferica legittima alle attività della comunità generando per sé, oltre che per la scuola, opportunità di conoscenza, di relazione e di crescita personale e professionale. Parfrasando Sobel (1996), se è vero che non si può chiedere ai giovani di salvare ciò che non amano, non si può chiedere ai docenti di valorizzare ciò che non conoscono.

Capitolo 3

Itinerari di riflessione per Dirigenti, Docenti e Comunità educante: costruire una scuola capacitante in ogni contesto territoriale

Introduzione

La riflessione sulla scuola come spazio di sviluppo umano, di emancipazione e di giustizia sociale rappresenta oggi una delle sfide più urgenti per i sistemi educativi contemporanei. In un contesto segnato da crescenti disuguaglianze economiche, culturali e territoriali, la scuola è chiamata a ridefinire il proprio ruolo, superando la tradizionale funzione trasmissiva per assumere una responsabilità più ampia: diventare luogo di capacitazione, ovvero ambiente in cui ciascuno possa trasformare il proprio potenziale in possibilità reali di vita. Questo capitolo si colloca dentro tale prospettiva e propone un itinerario di riflessione rivolto a dirigenti scolastici, docenti e comunità educante, con l'obiettivo di delimitare le condizioni organizzative, culturali e pedagogiche necessarie per costruire una scuola realmente inclusiva e generativa, capace di incidere sulle traiettorie di vita degli studenti e sulla qualità democratica dei territori. L'idea di scuola capacitante trova le sue radici nel capability approach di Amartya Sen e Martha Nussbaum, che interpretano lo sviluppo non come semplice accumulo di risorse, ma come ampliamento delle libertà sostanziali delle persone. Trasposta in ambito educativo, questa prospettiva invita a guardare oltre la mera offerta formativa per interrogarsi sulle condizioni che permettono agli studenti di trasformare tale offerta in funzionamenti reali: apprendere, partecipare, scegliere, immaginare il proprio futuro. La scuola, dunque, non può limi-

tarsi a garantire pari opportunità formali, ma deve costruire opportunità sostanziali, differenziate e intenzionali, affinché ciascuno possa fiorire secondo le proprie potenzialità. In questa cornice teorica, la leadership educativa assume un ruolo strategico. Il dirigente scolastico non è più soltanto garante del funzionamento amministrativo dell'istituzione, ma diventa regista culturale e organizzativo, promotore di una visione condivisa e di un progetto educativo capace di tenere insieme equità e merito, inclusione e qualità, radicamento territoriale e apertura globale. La leadership, come mostra il capitolo, non è esercizio solitario né mera gestione dell'esistente: è processo dialogico, partecipativo, riflessivo. È capacità di leggere il contesto, di riconoscere le disuguaglianze, di nominare le fragilità e di trasformarle in domande educative. È, soprattutto, responsabilità etica e politica nel senso più alto del termine: contribuire alla costruzione delle condizioni di futuro per gli studenti e per la comunità. Il capitolo mette in dialogo questa visione con due riferimenti pedagogici fondamentali: Don Lorenzo Milani e Paulo Freire. Entrambi, pur in contesti diversi, hanno denunciato il rischio di una scuola selettiva che riproduce le disuguaglianze e hanno proposto un modello educativo fondato sulla restituzione della parola agli esclusi, sulla centralità della relazione, sulla dimensione emancipativa del sapere. Queste intuizioni, riprese nel capitolo, diventano chiavi interpretative per comprendere la scuola contemporanea e per orientare la leadership verso un modello trasformativo. Una parte significativa del capitolo è dedicata ai territori marginali e alle piccole scuole delle aree interne, contesti in cui la scuola rappresenta spesso l'ultimo presidio pubblico stabile e l'unico luogo di produzione di capitale culturale. Qui la leadership educativa assume un'intensità particolare: non si tratta solo di gestire un'istituzione, ma di sostenere la vitalità sociale del territorio, contrastare la povertà educativa, costruire alleanze, generare speranza. La scuola diventa hub comunitario, laboratorio civico, spazio di ri-narrazione collettiva. In questi contesti, la visione capacitante si intreccia con la necessità di valorizzare le risorse locali, promuovere competenze di futuro, integrare sostenibilità, cittadinanza digitale

e apprendimento permanente. Il capitolo affronta anche un tema cruciale: la valutazione. In una scuola capacitante, la valutazione non può essere strumento selettivo né dispositivo di classificazione. Deve diventare pratica formativa, orientativa, riflessiva, capace di sostenere l'autoefficacia, valorizzare il progresso, documentare i processi, promuovere l'autoregolazione. La valutazione, come mostra il testo, non è solo tecnica didattica, ma pratica antropologica: contribuisce alla costruzione dell'identità dello studente come soggetto competente e in evoluzione. La leadership educativa, in questo ambito, è chiamata a promuovere coerenza tra curriculum, metodologie e criteri valutativi, a monitorare l'equità degli esiti, a sostenere la crescita professionale dei docenti. In definitiva, questo capitolo invita a ripensare la scuola come luogo di giustizia educativa e di sviluppo umano integrale. Propone una visione ambiziosa, ma necessaria: una scuola che non si limita a funzionare, ma che si interroga su chi include e chi esclude; che non accetta la dispersione come fatalità, ma la interpreta come responsabilità; che non seleziona i talenti, ma li coltiva; che non riproduce le disuguaglianze, ma le contrasta; che non si adatta ai vincoli, ma li trasforma in opportunità progettuali. Una scuola, in altre parole, che diventa motore di emancipazione individuale e collettiva.

1. Leadership educativa e visione condivisa per una scuola capacitante

La costruzione di una scuola capacitante in ogni contesto territoriale – urbano o periferico, centrale o marginale – interpella direttamente il ruolo strategico della leadership educativa e la sua capacità di generare una visione condivisa orientata allo sviluppo delle capacità e dei talenti di tutti gli studenti. Se, come sostenuto da Amartya Sen (2000), lo sviluppo deve essere inteso come espansione delle libertà sostanziali delle persone e se – nella linea interpretativa di Martha Nussbaum (2011) – l'educazione rappresenta uno dei principali dispositivi di espansione delle capa-

bilities fondamentali, allora la dirigenza scolastica non può limitarsi a una funzione amministrativo-gestionale, ma è chiamata a esercitare una leadership culturale, trasformativa e generativa di senso. In questa prospettiva, la scuola capacitante supera il paradigma del capitale umano – centrato sull’investimento produttivo – per assumere quello dello sviluppo umano integrale, in cui l’istruzione non è mero strumento di crescita economica, ma spazio di fioritura personale e di partecipazione democratica. La leadership educativa diviene così presidio di coerenza tra valori dichiarati e pratiche effettive, tra mission istituzionale e organizzazione concreta degli ambienti di apprendimento, tra equità formale e opportunità sostanziali di sviluppo. Il dirigente scolastico, quale garante dell’unità culturale dell’istituzione, assume il compito di promuovere una visione centrata sull’educabilità universale dei talenti. Tale visione implica il superamento di una concezione innatistica del talento – inteso come dono raro riservato a pochi – per riconoscerlo come esito di una relazione dinamica tra soggetto e contesto. Il talento non è un dato naturale immutabile, ma un potenziale che si attualizza entro condizioni educative intenzionalmente predisposte. Questa impostazione trova un’anticipazione potente nell’esperienza di Barbiana. Don Lorenzo Milani non concepisce la scuola come luogo di selezione dei “migliori”, ma come istituzione chiamata a riequilibrare le disuguaglianze di partenza. In *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), la denuncia della scuola come strumento di riproduzione delle disuguaglianze sociali si traduce in un’accusa radicale al meccanismo selettivo: “La scuola siede tra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi”. Ma soprattutto: “Sortirne insieme è la politica. Sortirne da soli è l’avarizia”.

Questa affermazione non è soltanto una formula etica, ma un principio organizzativo. La scuola, per Don Milani, ha il dovere di garantire parola, competenza linguistica e strumenti critici a chi ne è privo. Il sapere è potere, e negare il sapere significa perpetuare l’esclusione. In *La scuola della disobbedienza* (Milani, 2011), emerge con chiarezza che l’educazione non può essere neutrale: o è strumento di emancipazione o diviene dispositivo di

conservazione delle gerarchie. In tale ottica, la leadership scolastica è chiamata a farsi carico di una responsabilità analoga: non limitarsi a garantire il funzionamento tecnico-amministrativo dell'istituzione, ma interrogarsi in modo critico e sistematico sulle sue ricadute sociali, culturali e formative. Governare una scuola non significa soltanto assicurare la regolarità dei processi, ma assumere consapevolmente l'impatto che tali processi producono sulle traiettorie di vita degli studenti e sulla qualità democratica del territorio. Una leadership capacitante è, innanzitutto, una leadership che riconosce la dimensione pubblica e politica dell'educazione. Ogni scelta organizzativa – dalla composizione delle classi all'allocazione delle risorse, dalla definizione del curriculum alla gestione della valutazione – genera effetti differenziati sui soggetti. Ignorare questa dimensione equivale a naturalizzare le disuguaglianze; assumerla significa, invece, riconoscere che la scuola può contribuire a riprodurre o a ridurre le disparità di partenza. In tale prospettiva, la dispersione scolastica non può essere interpretata come evento individuale, come esito di scarsa motivazione o di limitate capacità personali. Essa rappresenta, piuttosto, un indicatore sistemico, un segnale che interroga l'organizzazione didattica, le modalità di relazione educativa, la coerenza tra proposta formativa e bisogni reali degli studenti. Una scuola capacitante non accetta la dispersione come fatalità statistica né la considera un costo inevitabile del sistema; la legge come esito di una mancata corrispondenza tra potenzialità e condizioni di sviluppo. Qui si coglie una consonanza profonda con l'impostazione di Don Milani. A Barbiana, l'insuccesso non era mai attribuito all'intelligenza degli studenti, ma alla struttura selettiva della scuola tradizionale. La domanda non era “perché lo studente non riesce?”, ma “cosa non ha fatto la scuola perché potesse riuscire?”. Questo spostamento di prospettiva è decisivo: trasferisce la responsabilità dall'individuo al sistema, trasformando il fallimento da colpa a problema pedagogico. Analogamente, nella prospettiva freiriana, le difficoltà di apprendimento non sono mai meri deficit individuali, ma si collocano dentro contesti di oppressione simbolica e culturale. Freire denuncia l'educazione “bancaria” proprio perché

essa tende a colpevolizzare l'educando, ignorando le condizioni strutturali che ne limitano l'accesso ai codici dominanti (Freire, 1995). La leadership educativa, se assume questa consapevolezza, è chiamata a interrogarsi non soltanto su *cosa* insegnare, ma su *come* e a *chi* e soprattutto su quali barriere – esplicite o implicite – l'istituzione stessa contribuisca a generare.

In chiave *capability*, questo significa riconoscere che la mera offerta formativa non coincide con l'effettiva libertà di apprendere: ad esempio, due studenti esposti allo stesso curriculum non dispongono necessariamente delle stesse opportunità sostanziali. Differenze socioeconomiche, culturali, linguistiche, relazionali incidono sulla possibilità concreta di trasformare l'offerta in funzionamento. La leadership capacitante deve allora operare come regia compensativa e abilitante, ovvero predisporre condizioni differenziate affinché l'uguaglianza formale si traduca in equità sostanziale. Ciò implica scelte organizzative precise quali, ad esempio, investire nella prevenzione precoce delle difficoltà, rafforzare l'orientamento, curare la transizione tra ordini di scuola, costruire alleanze educative con le famiglie, promuovere metodologie inclusive e attive, rivedere i criteri valutativi in chiave formativa. Significa anche leggere i dati – sugli esiti, sulle assenze, sugli abbandoni – non come meri indicatori quantitativi, ma come tracce di storie individuali e collettive che chiedono risposta. In questa prospettiva, l'inclusione non è un settore separato né un insieme di interventi compensativi destinati a pochi; è un principio organizzativo trasversale, in cui la leadership è chiamata a promuovere una cultura condivisa che superi la logica dell'adattamento individuale e si orienti verso la trasformazione dei contesti. Questo comporta anche un ripensamento del concetto di merito. In una scuola capacitante, il merito non coincide con la performance iniziale né con la velocità di apprendimento, ma con il percorso di crescita sostenuto da condizioni adeguate. Riconoscere il merito vuol dire, dunque, valorizzare il progresso, l'impegno, la capacità di superare ostacoli, non semplicemente il risultato comparativo. Infine, interrogarsi sulle ricadute sociali dell'istituzione significa riconoscere che la scuola incide sulla coe-

sione del territorio. Ogni studente che abbandona, ogni talento che non trova spazio di espressione rappresenta non soltanto una perdita individuale, ma una perdita collettiva. Al contrario, ogni percorso di successo costruito in contesti fragili rafforza il capitale sociale e culturale della comunità. La leadership educativa, dunque, non è neutrale: o assume questa responsabilità trasformativa o si riduce a gestione dell'esistente. Una scuola capacitante sceglie la prima via, non si limita a funzionare, ma si chiede per chi funziona e per chi no; non contabilizza la dispersione, ma la problematizza. Non interpreta, infine, le difficoltà come difetti, ma come appelli a ripensare l'organizzazione. In questo senso, la leadership diventa atto di giustizia educativa, cioè capacità di riconoscere le disuguaglianze, di nominarle e di costruire intenzionalmente le condizioni affinché ciascuno possa trasformare il proprio potenziale in possibilità reale di vita. Il pensiero di Paulo Freire offre un ulteriore fondamento teorico a questa impostazione. In *Pedagogia degli oppressi* (1995), Freire definisce l'educazione autentica come pratica di libertà, contrapposta all'educazione "bancaria" che deposita contenuti in soggetti passivi. L'educazione problematizzante, invece, è dialogica, critica, trasformativa. Peraltro, come si legge nella prefazione all'edizione italiana, l'intera opera ruota attorno all'idea dell'educazione come strumento di liberazione. Freire afferma che "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, mediati dal mondo". Tale affermazione, trasposta nella dimensione organizzativa, implica una concezione della leadership come processo dialogico e partecipativo, in cui il dirigente non è detentore esclusivo della visione, ma facilitatore di processi di costruzione condivisa di senso. La coscientizzazione (*conscientização*), concetto centrale nel pensiero freiriano, indica la presa di coscienza critica delle condizioni di oppressione e la capacità di agire per trasformarle. Una scuola capacitante deve promuovere tale postura critica non solo negli studenti, ma anche nei docenti e nella comunità professionale. La leadership educativa diventa allora leadership riflessiva: crea spazi di analisi delle pratiche, incoraggia l'autovalutazione, promuove processi deci-

sionali partecipati. Nei territori marginali o nelle piccole scuole delle aree interne, la responsabilità della leadership assume un'intensità particolare. In questi contesti, la scuola non rappresenta soltanto un'istituzione educativa tra le altre, ma spesso costituisce l'ultimo presidio pubblico stabile, l'unico spazio strutturato di incontro intergenerazionale, il principale luogo di produzione e trasmissione di capitale culturale. La chiusura o l'indebolimento della scuola in tali territori non comporta soltanto una perdita formativa, ma un forte impoverimento sociale e simbolico dell'intera comunità. In tale scenario, la leadership scolastica non può limitarsi alla gestione ordinaria, ma è chiamata a esercitare una funzione di regia territoriale. Il dirigente diventa figura di raccordo tra scuola, enti locali, associazioni, famiglie, realtà produttive e culturali. La scuola, in tal senso, si configura come *hub* comunitario: luogo di aggregazione, laboratorio civico, spazio di costruzione di identità collettiva. In molte aree interne, la scuola è il primo – e talvolta unico – contesto in cui gli studenti entrano in contatto con pluralità di linguaggi, visioni del mondo, opportunità di espressione. È qui che si costruisce l'accesso ai codici culturali necessari per partecipare alla vita democratica ed è qui che si gioca, in modo decisivo, la possibilità di interrompere traiettorie di marginalità ereditaria. In tali contesti, la visione capacitante si intreccia profondamente con l'idea milaniana di scuola come luogo di “restituzione della parola agli esclusi”. A Barbiana, l'educazione linguistica non era semplice apprendimento grammaticale, ma strumento di emancipazione sociale: “Chi non sa parlare non sa difendersi”. Restituire parola significa restituire potere, dignità, possibilità di partecipazione. Nelle aree marginali contemporanee, questa intuizione assume una rinnovata attualità, poiché le disuguaglianze non sono più soltanto economiche, ma anche culturali, digitali, simboliche. La leadership educativa è chiamata a garantire che nessuno studente resti privo degli strumenti linguistici, cognitivi e relazionali necessari per interpretare il mondo e agire in esso. In questo senso, la scuola non è semplice luogo di istruzione, ma dispositivo di riequilibrio democratico.

Parallelamente, l'idea freiriana di “educazione come pratica di

libertà” trova nei territori marginali una declinazione concreta. Freire sostiene che l’educazione autentica non si limita a trasmettere conoscenze, ma sviluppa coscienza critica e capacità trasformativa. In contesti periferici, segnati talvolta da rassegnazione o da narrazioni di inevitabilità (“qui non c’è futuro”, “qui non cambia nulla”), la scuola può diventare spazio di ri-narrazione. La leadership, in questo scenario, assume una funzione contro-narrativa: costruire un immaginario di possibilità, mostrare che il luogo di origine non determina il destino, valorizzare le risorse del territorio senza idealizzarne i limiti. La scuola può educare a leggere criticamente il contesto – le sue fragilità, ma anche le sue potenzialità – e a immaginare percorsi di trasformazione sostenibile. Qui emerge un nodo centrale: la scuola delle aree interne non deve scegliere tra radicamento e apertura, perché una leadership capacitante sa integrare entrambe le dimensioni. Il radicamento nel territorio diventa occasione per sviluppare competenze autentiche: conoscenza dell’ambiente, cura del paesaggio, valorizzazione del patrimonio culturale locale, educazione alla sostenibilità. L’apertura al globale, al contempo, permette di connettere tali competenze a scenari più ampi: transizione ecologica, cittadinanza digitale, mobilità culturale. In questo senso, la scuola può diventare laboratorio privilegiato per lo sviluppo delle competenze di futuro. Il pensiero critico non è un esercizio astratto, ma capacità di leggere fenomeni complessi – dallo spopolamento alla crisi ambientale – e di formulare risposte. La collaborazione non è solo tecnica didattica, ma modalità di sopravvivenza comunitaria e la resilienza non è adattamento passivo, ma competenza trasformativa, ovvero saper reagire alle difficoltà senza interiorizzare la marginalità come identità. La responsabilità ambientale, in particolare, assume nei territori interni una valenza concreta. La prossimità con il paesaggio naturale consente di sviluppare forme di educazione ecologica esperienziale. Una leadership lungimirante può integrare queste dimensioni nel curriculum, facendo della scuola un centro di educazione alla sostenibilità in senso pieno, in coerenza con gli obiettivi dell’Agenda 2030 e con le competenze per la transizione verde. La

capacità di apprendimento permanente, infine, diventa una leva decisiva per contrastare l'isolamento culturale. In territori dove le opportunità formative esterne possono essere limitate, la scuola deve diventare luogo in cui si apprende ad apprendere, a cercare informazioni, a utilizzare strumenti digitali, a costruire reti. La leadership educativa, in tal senso, è chiamata a investire anche nell'alfabetizzazione digitale come strumento di ampliamento delle *capabilities*. È importante sottolineare che questa funzione non può essere delegata alla buona volontà dei singoli docenti, ma richiede una visione organizzativa chiara: progettazione curricolare integrata, alleanze territoriali, formazione continua del personale, uso strategico delle risorse, apertura degli spazi scolastici alla comunità. La piccola dimensione, spesso percepita come limite, può trasformarsi in opportunità. Classi meno numerose, relazioni più strette, conoscenza reciproca tra scuola e famiglie possono favorire personalizzazione, monitoraggio precoce delle difficoltà, costruzione di percorsi individualizzati. Una leadership capacitante, pertanto, sa valorizzare questa prossimità come una risorsa pedagogica. In definitiva, nei territori marginali la scuola non è soltanto luogo di trasmissione del sapere, ma un luogo di speranza. Se guidata da una leadership consapevole, essa può interrompere la spirale della marginalità e generare nuove traiettorie di sviluppo umano; può diventare spazio in cui gli studenti non apprendono soltanto contenuti disciplinari, ma acquisiscono strumenti per scegliere, per partecipare, per restare o partire senza che la scelta sia imposta dalla mancanza di alternative. È qui che la scuola delle aree interne può incarnare in modo paradigmatico l'idea di scuola capacitante: non un'istituzione che si limita a sopravvivere in contesti difficili, ma un luogo che trasforma la fragilità in occasione di innovazione educativa e di rinascita comunitaria. Il quadro europeo LifeComp (Sala et al., 2020) identifica nove competenze personali, sociali e di apprendimento organizzate in tre macroaree: sviluppo personale, sviluppo sociale, apprendimento a imparare.

Tra queste figurano l'autoregolazione, l'empatia, la collaborazione, la gestione della complessità, la crescita attraverso l'errore.

Integrare tali dimensioni nel curriculum non significa aggiungere meramente moduli, ma ripensare l'intero impianto organizzativo in chiave trasversale. Una leadership lungimirante è chiamata a integrare tali competenze nel progetto di istituto, orientando metodologie, valutazione, formazione dei docenti e relazioni con il territorio. Anche una piccola scuola può diventare avamposto di innovazione educativa, se sostenuta da una visione forte e condivisa. Una scuola capacitante, inoltre, non può fondarsi su una cultura valutativa meramente certificativa, perché una valutazione che si limita a registrare esiti finali rischia di cristallizzare le differenze iniziali anziché contribuire a trasformarle. Se il talento non è un attributo statico ma un processo dinamico di sviluppo, una postura identitaria che si costruisce nel tempo attraverso interazioni, opportunità e riconoscimenti, allora la valutazione non può essere ridotta a misurazione di performance standardizzate. Essa deve configurarsi, al contrario, come processo di accompagnamento, come pratica riflessiva che sostiene la crescita e orienta il percorso. In chiave *capability*, la valutazione assume un significato radicalmente diverso rispetto alla logica selettiva tradizionale. Se l'obiettivo dell'educazione è l'espansione delle libertà sostanziali, allora la valutazione non dovrebbe chiedersi soltanto "quanto lo studente sa", ma "in che misura l'ambiente scolastico ha ampliato le sue possibilità di agire, comprendere, scegliere". Una cultura valutativa coerente con questo paradigma non classifica soltanto risultati, ma analizza condizioni, processi, margini di miglioramento. La domanda centrale diventa: quali condizioni organizzative e didattiche permettono a ciascuno di trasformare il proprio potenziale in funzionamenti reali? In questa prospettiva, la leadership educativa è chiamata a promuovere una cultura della valutazione formativa e orientativa, in coerenza con il D.Lgs. 62/2017, che attribuisce alla valutazione una funzione eminentemente formativa e di miglioramento continuo. La norma non concepisce la valutazione come atto terminale o meramente certificativo, ma come parte integrante del processo di apprendimento. Essa deve concorrere allo sviluppo dell'identità personale, promuovere l'autovalutazione, sostenere il progresso. La valuta-

zione diviene così dispositivo di capacitazione. Sostiene l'autoefficacia, perché rende visibili i progressi e non solo le lacune; alimenta la motivazione, perché restituisce senso al percorso; favorisce l'autoregolazione, perché offre feedback mirati e tempestivi. In una scuola capacitante, il feedback non è giudizio definitivo, ma informazione per il miglioramento. Non chiude il processo, lo rilancia. Ciò implica un cambiamento profondo della cultura professionale. La leadership non può limitarsi a recepire formalmente il dettato normativo, ma deve accompagnare i docenti nella costruzione di strumenti coerenti: rubriche valutative orientate alle competenze, criteri trasparenti, descrittori di livello che valorizzino il progresso, pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari. La coerenza tra curriculum, metodologie e valutazione diventa criterio di qualità organizzativa. Inoltre, una valutazione capacitante richiede attenzione alla dimensione narrativa del percorso. Non si tratta soltanto di attribuire livelli o voti, ma di documentare processi, rendere espliciti i passi compiuti, aiutare lo studente a riconoscere le proprie strategie di apprendimento. In questo senso, la valutazione contribuisce alla costruzione dell'identità dello studente come soggetto competente e in evoluzione. Don Milani, pur operando in un contesto storico differente, aveva colto con straordinaria lucidità il rischio di una valutazione selettiva che legittima le disuguaglianze. La bocciatura, per lui, non era semplice atto didattico, ma gesto politico: colpiva soprattutto chi partiva svantaggiato, trasformando le differenze sociali in differenze di merito. La scuola selettiva non si limitava a certificare competenze, ma riproduceva gerarchie. Da qui la sua denuncia della bocciatura come strumento di esclusione mascherato da neutralità. Freire, da parte sua, rifiuta ogni forma di giudizio che riduca l'educazione a trasmissione meccanica. L'educazione "bancaria" non solo trasmette contenuti, ma valuta in modo unidirezionale, consolidando la posizione di superiorità di chi giudica. L'educazione problematizzante, invece, implica un processo dialogico anche nella valutazione: il feedback diventa momento di presa di coscienza, di riflessione condivisa, di rinegoziazione del percorso. In entrambi i casi, emerge un principio

comune: la scuola deve costruire condizioni di riuscita collettiva. La riuscita non è competizione tra individui, ma ampliamento diffuso delle possibilità di apprendimento. Una valutazione coerente con questa visione non ignora l'eccellenza, ma la colloca dentro un orizzonte di equità. Non abbassa gli standard, ma modifica le condizioni affinché più studenti possano raggiungerli. Per la leadership, ciò significa anche monitorare l'equità degli esiti, analizzare la distribuzione dei risultati per individuare eventuali disparità sistemiche, interrogarsi sui criteri adottati, promuovere momenti di confronto collegiale sulle pratiche valutative. La cultura della valutazione, dunque, non è questione individuale, ma organizzativa. Infine, una scuola capacitante riconosce che la valutazione contribuisce a modellare l'immagine che lo studente costruisce di sé. Un sistema che enfatizza l'errore come colpa produce identità fragili, che interpreta l'errore come occasione di apprendimento costruisce, invece, resilienza. In questo senso, la valutazione non è soltanto tecnica didattica, ma pratica antropologica: partecipa alla formazione del soggetto. La leadership educativa, allora, non può sottrarsi a questa responsabilità. Promuovere una cultura valutativa formativa significa scegliere di orientare l'istituzione verso la crescita e non verso la selezione, verso la capacitazione e non verso la classificazione. Significa assumere che la qualità della scuola non si misura solo dai risultati di pochi, ma dalla possibilità concreta che ciascuno ha di progredire. Costruire una scuola capacitante significa assumere la leadership come responsabilità etica e politica; non politica in senso partitico o ideologico, ma in senso alto e fondativo: come scelta consapevole di costruire condizioni di giustizia, di partecipazione, di emancipazione all'interno di contesti segnati da fragilità strutturali. Per i dirigenti che operano in territori marginali, questa affermazione non è retorica, ma esperienza quotidiana. In molte aree interne, periferiche o a rischio di spopolamento, la scuola è uno dei pochi presidi pubblici rimasti. Essa incide direttamente sulla vitalità sociale del territorio, sulla permanenza delle famiglie, sulla qualità della convivenza civile. In questi contesti, ogni decisione dirigenziale – dall'organizzazione del tempo scuola alla co-

struzione delle reti, dalla gestione delle risorse alla definizione delle priorità progettuali – assume una valenza che supera i confini dell'istituzione. Governare una scuola significa contribuire a governare le condizioni di futuro della comunità. Assumere la leadership come responsabilità etica significa, anzitutto, rifiutare la logica del “fare il possibile con quello che c'è” come alibi dell'immobilismo. Nei territori marginali, le risorse possono essere limitate, ma la visione non può permettersi di esserlo. La leadership educativa si fonda sulla capacità di trasformare i vincoli in occasioni progettuali, di leggere le fragilità come domande educative, di non accettare la marginalità come inevitabile destino. In questo senso, la responsabilità politica del dirigente si manifesta nella costruzione di condizioni di giustizia educativa. Giustizia intesa come impegno a garantire opportunità sostanziali di apprendimento a ciascuno studente, indipendentemente dal contesto di provenienza. Nei territori fragili, la scuola è spesso chiamata a compensare carenze che altrove vengono assorbite da un tessuto culturale più ricco. Ciò richiede una leadership capace di leggere le disuguaglianze non solo come caratteristiche individuali, ma come fenomeni strutturali da affrontare con scelte organizzative consapevoli. La dirigenza scolastica diventa così custode di una cultura dell'educabilità universale. Questo significa credere – e far credere alla comunità professionale – che ogni studente sia portatore di potenzialità sviluppabili, anche quando le condizioni esterne sembrano sfavorevoli. Nei territori marginali, il rischio più insidioso non è soltanto la scarsità di risorse, ma l'abbassamento delle aspettative. Una leadership educativa combatte la “povertà di aspettative” prima ancora della povertà materiale e mantiene alta l'ambizione formativa senza perdere il senso di realtà. Coniugare equità e merito, in questi contesti, è una sfida delicata. L'equità non può tradursi in abbassamento degli standard e il merito non può coincidere con la mera performance comparativa. La leadership è chiamata a promuovere una concezione del merito come percorso di crescita sostenuto da condizioni adeguate. In territori fragili, riconoscere il merito significa valorizzare il progresso, l'impegno, la resilienza, la capacità di superare osta-

coli strutturali. Significa anche costruire percorsi di eccellenza che non producano fuga dei talenti, ma generino ritorno e radicamento. Radicamento territoriale e apertura globale non sono dimensioni contrapposte, ma complementari. Nei territori marginali, la scuola può diventare laboratorio di innovazione proprio perché strettamente connessa al contesto. La conoscenza del patrimonio ambientale, culturale e produttivo locale può trasformarsi in curriculum vivo; le reti digitali possono aprire finestre sul mondo; i progetti europei possono ampliare orizzonti. La leadership educativa tiene insieme queste polarità: valorizza l'identità del luogo senza chiudere lo sguardo, promuove mobilità culturale senza disancorare. La cura delle fragilità, inoltre, non può essere percepita come funzione accessoria o delegata. Nei territori marginali, la scuola intercetta spesso situazioni di vulnerabilità sociale, economica e relazionale e la leadership, pertanto, deve garantire che l'inclusione non sia affidata alla buona volontà di pochi, ma diventi principio organizzativo trasversale. Ciò implica investire nella formazione dei docenti, costruire protocolli condivisi, attivare reti con servizi sociali e sanitari, promuovere una cultura collegiale di corresponsabilità. Al contempo, la promozione delle eccellenze non può essere trascurata. Una scuola capacitante non rinuncia a coltivare talenti specifici, ma lo fa evitando che l'eccellenza diventi privilegio isolato. Nei territori marginali, sostenere studenti con elevate potenzialità significa offrire loro opportunità di approfondimento, collegamenti con università e centri di ricerca, esperienze culturali avanzate. La leadership educativa ha il compito di creare ponti, di evitare che la distanza geografica si traduca in distanza culturale. In questa prospettiva, la scuola diventa realmente scuola di vita, una "way of life" (Dewey, 1951). Non perché sostituisca la famiglia o la comunità, ma perché costruisce uno spazio in cui gli studenti apprendono a riconoscere se stessi come soggetti capaci. I talenti non vengono semplicemente individuati attraverso prove standardizzate; vengono coltivati attraverso relazioni educative significative, progetti autentici, esperienze di responsabilità. Non vengono selezionati per creare élite, ma accompagnati affinché possano contribuire al bene co-

mune. Per un dirigente che opera in un territorio marginale, questa visione comporta scelte quotidiane: proteggere la qualità del tempo scuola, investire nella stabilità del personale, curare il clima organizzativo, aprire la scuola alla comunità, mantenere viva la tensione progettuale anche in condizioni difficili. Significa anche saper comunicare alla comunità una narrazione diversa: non la scuola come servizio minimo garantito, ma la scuola come motore di sviluppo umano. In definitiva, assumere la leadership educativa come responsabilità etica e politica nei territori marginali significa riconoscere che la scuola può essere il luogo in cui si interrompono traiettorie di esclusione e si inaugurano percorsi di emancipazione. È una responsabilità impegnativa, ma anche generativa: perché quando una scuola riesce a capacitare, non cambia soltanto il destino degli studenti, ma incide sul futuro del territorio stesso.

2. Pratiche didattiche e organizzative per valorizzare le capacità in ogni contesto territoriale

Se la leadership educativa definisce la direzione culturale di una scuola capacitante, stabilendo valori, priorità e visione di futuro, sono le pratiche didattiche e organizzative a dare corpo a quella visione, a trasformarla da dichiarazione di intenti in esperienza vissuta: la leadership orienta e le pratiche incarnano. Senza una traduzione operativa, anche la più alta visione pedagogica rischia di restare astratta ed è proprio nell'organizzazione degli spazi, nella progettazione del curriculum, nella gestione dei tempi, nelle metodologie adottate, nelle modalità di collaborazione tra professionisti e nel rapporto con il territorio che la cultura della scuola prende forma concreta. Una scuola capacitante si riconosce non per ciò che proclama, ma per ciò che rende possibile. In ogni contesto territoriale – urbano ad alta densità, periferico segnato da fragilità sociali, montano o interno caratterizzato da isolamento geografico – la qualità dell'esperienza formativa non è determinata meccanicamente dalla quantità di risorse economiche o infrastrutturali (che certamente rimangono importanti). Ciò che fa la differenza

è la capacità di leggere il contesto come campo di possibilità, di attivare reti, di riorganizzare ciò che esiste, di trasformare limiti apparenti in leve pedagogiche. Trasformare il territorio in dispositivo pedagogico significa pensare che ogni luogo sia portatore di saperi, memorie, competenze, relazioni, problemi reali su cui costruire apprendimento significativo. Il quartiere urbano può diventare laboratorio di educazione civica e sostenibilità; il territorio periferico può offrire occasioni di riflessione su inclusione e coesione sociale; il contesto montano o rurale può diventare spazio privilegiato per l'educazione ambientale, scientifica, storica. Il punto non è la ricchezza materiale del territorio, ma la sua leggibilità pedagogica, il fatto che la scuola capacitante non subisce il contesto: lo interpreta, lo problematizza, lo integra nel proprio progetto formativo. In questa prospettiva, i vincoli non vengono negati né minimizzati: l'isolamento, la scarsità di servizi, la pluralità di bisogni educativi, la complessità sociale sono dati reali. Tuttavia, una scuola capacitante non assume il vincolo come giustificazione per abbassare il livello, bensì come stimolo a ripensare organizzazione e didattica. Classi numericamente ridotte possono favorire personalizzazione e accompagnamento, gruppi eterogenei possono diventare spazi di apprendimento cooperativo, limitazioni strutturali possono spingere a costruire alleanze con soggetti esterni. La rilettura del vincolo come potenzialità non è un atto retorico, ma un cambio di paradigma professionale: implica passare dalla logica della carenza alla logica della generatività. Non ridurre le aspettative significa mantenere alta la fiducia nelle capacità di ogni studente, indipendentemente dal contesto di provenienza. Una scuola capacitante non accetta che il territorio determini il destino educativo ma, al contrario, amplia le opportunità offrendo esperienze culturali ricche, compiti autentici, occasioni di responsabilità e partecipazione. Le aspettative alte non si traducono in rigidità selettiva, ma in accompagnamento esigente e personalizzato: ciascuno è messo nelle condizioni di sviluppare le proprie potenzialità, attraverso percorsi differenziati ma orientati a traguardi ambiziosi. Non standardizzare le esperienze, infine, significa riconoscere che l'equità non coincide con uniformità. Offrire a tutti

lo stesso percorso, indipendentemente dalle caratteristiche del contesto e degli studenti, può produrre disuguaglianze invece che ridurre. Una scuola capacitante rende le esperienze significative perché le connette alla vita reale, ai problemi concreti, agli interessi e alle identità degli studenti. Il curriculum diventa così un progetto situato: mantiene coerenza con i riferimenti nazionali e con le competenze di cittadinanza, ma si declina attraverso scelte che tengono conto del luogo, delle relazioni e delle sfide specifiche. Le pratiche didattiche giocano un ruolo decisivo in questo processo. Metodologie attive, cooperative, laboratoriali, orientate alla ricerca e alla produzione di artefatti favoriscono l'assunzione di responsabilità da parte degli studenti e trasformano l'apprendimento in esperienza partecipata. Allo stesso tempo, le scelte organizzative – flessibilità degli orari, utilizzo polifunzionale degli spazi, *team teaching*, reti con soggetti territoriali – rendono possibile una scuola aperta e dinamica, capace di adattarsi senza perdere coerenza. In definitiva, la qualità di una scuola capacitante non è un dato statico né un privilegio riservato ai contesti più dotati. È il risultato di una postura professionale e organizzativa che assume il territorio come risorsa, i vincoli come occasioni di innovazione, la diversità come valore, le alte aspettative come atto di fiducia. Se la leadership educativa traccia la direzione culturale, le pratiche didattiche e organizzative costruiscono quotidianamente le condizioni perché ogni studente possa sviluppare le proprie capacità e immaginare un futuro possibile, qualunque sia il punto di partenza. In questa prospettiva, il curriculum design territoriale rappresenta la leva strategica centrale. Esso non è un elenco di contenuti, ma un progetto culturale che orienta il futuro degli studenti. John Dewey (1938) ci ricorda che l'educazione nasce dall'esperienza e dal rapporto con l'ambiente; il modello razionale di Ralph Tyler (1949) sottolinea la necessità di coerenza tra obiettivi, esperienze e valutazione; il curriculum a spirale di Jerome Bruner (1967) insiste sull'importanza di tornare ai nuclei fondanti del sapere in modo progressivo; il *backward design* di Grant Wiggins e Jay McTighe (2005) propone di progettare partendo dai risultati desiderati; la teoria del *powerful knowledge* di Michael Young (2007) richiama

la responsabilità della scuola nel garantire a tutti l'accesso a saperi emancipanti. I documenti dell'OECD – in particolare il *Learning Compass 2030 (2019)* – insistono sulla necessità di sviluppare agency, responsabilità e competenze trasformative. Tutti questi riferimenti convergono su un punto: il curricolo è una scelta politica e culturale che può ampliare le possibilità di vita degli studenti e – in un'ottica capacitante – il territorio non è un limite ma una matrice generativa. Non si tratta di “adattare” il curricolo, ma di renderlo situato e significativo, in una scuola che – operando in un'area interna – può trasformare il paesaggio naturale in laboratorio scientifico; quella collocata in un distretto artigianale può integrare competenze tecnico-produttive nel percorso formativo; una scuola periferica può valorizzare il patrimonio multiculturale come spazio di educazione interculturale.

Il cambiamento di paradigma può essere sintetizzato nella seguente tabella, che evidenzia il passaggio da una visione standardizzata a una visione capacitante del curricolo:

Modello tradizionale	Modello capacitante
Il territorio è un limite	Il territorio è una risorsa
Curricolo standardizzato	Curricolo contestualizzato
Offerta formativa uniforme	Offerta formativa situata
Centralità del programma	Centralità delle capacità
Trasmissione di contenuti	Generazione di opportunità

Tabella 1 – Modelli di curricolo a confronto

Questo spostamento implica scelte organizzative ben precise. La dirigenza scolastica assume un ruolo strategico nella costruzione di un curriculum design che colleghi scuola e territorio in modo sistemico, ponendo alla base non iniziative episodiche, ma una governance coerente e pianificata.

Le azioni operative della dirigenza possono essere articolate, inoltre, come segue:

Fase	Azione strategica	Strumenti operativi
1	Mappatura del territorio	Analisi stakeholder, dati socioeconomici
2	Individuazione bisogni formativi	Consultazioni, focus group, questionari
3	Definizione assi curriculari	Revisione PTOF, integrazione competenze territoriali
4	Costruzione partenariati	Patti educativi, convenzioni
5	Monitoraggio dell'impatto	Indicatori di sviluppo delle capacità

Tabella 2 – Azioni operative della dirigenza scolastica

La dirigenza, in questa prospettiva, non si limita ad amministrare, ma costruisce un ecosistema educativo. Collegare scuola e territorio significa integrare nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) il patrimonio culturale locale, le vocazioni produttive, le risorse ambientali, le tradizioni linguistiche e artistiche. Significa sostenere flessibilità organizzativa, modulazione oraria, laboratori diffusi, spazi ibridi e alleanze strutturate. Anche per i docenti il cambio di paradigma è decisivo, soprattutto quando operano “da fuori sede”, cioè in contesti territoriali diversi dal proprio. Se il rischio è quello di adottare uno sguardo casuale, una scuola realmente capacitante richiede, invece, uno sguardo generativo.

Il confronto tra questi due approcci può essere così rappresentato:

Sguardo	Sguardo capacitante
“Qui manca...”	“Qui c'è...”
Fragilità sociale	Capitale culturale
Problema educativo	Potenziale formativo
Disagio	Talento latente

Tabella 3 – Confronto tra approcci

Il docente che assume una postura capacitante osserva, di conseguenza, il contesto in modo strutturato, valorizza le competenze informali degli studenti, utilizza la progettazione a ritroso per costruire compiti autentici collegati alla realtà locale. L'esperienza diventa il punto di partenza per lo sviluppo di competenze complesse: pensiero critico, collaborazione, responsabilità, agency. La comunità scolastica non si configura più come spettatrice ma come co-protagonista. Dunque, la costruzione di alleanze educative è un dispositivo strutturale, non accessorio, in cui famiglie, enti locali, associazioni, imprese e università diventano partner formativi. La rete territoriale può essere interpretata come segue.

Attore territoriale	Contributo educativo	Ricaduta sugli studenti
Famiglie	Conoscenza del contesto	Rafforzamento identità
Enti locali	Supporto istituzionale	Cittadinanza attiva
Imprese etiche	Competenze tecnico-professionali	Orientamento
Associazioni culturali	Capitale sociale	Inclusione
Università	Ricerca e innovazione	Apertura al futuro

Tabella 4 – Rappresentazione della rete territoriale

In questo modello integrato, la scuola diventa nodo di una rete che produce opportunità reali. Le competenze del futuro – agency, creatività, collaborazione, resilienza, cittadinanza globale – non sono appannaggio delle grandi città o dei contesti privilegiati, ma possono emergere con forza anche nei territori marginali, se il curriculum è progettato in modo intenzionale e situato. La scuola capacitante non compensa soltanto le fragilità: genera possibilità. Il curriculum territoriale diventa così dispositivo di equità, laboratorio di cittadinanza e infrastruttura democratica.

In ogni contesto, anche il più periferico, la scuola può essere il luogo in cui ogni studente scopre di possedere un talento e di poterlo esercitare nel mondo. Parlare di valorizzazione delle capacità in ogni contesto territoriale significa interrogarsi non su ciò che manca ai territori, ma su ciò che la scuola è capace di generare al loro interno. Le ricerche raccolte nei volumi *La scuola di prossimità* (Chipa et al., 2022) e *A scuola nelle piccole scuole* (Cannella et al., 2021), mostrano con chiarezza che le aree interne, rurali o a bassa densità abitativa non rappresentano uno spazio di deficit, ma un laboratorio pedagogico nel quale ripensare la forma stessa della scuola. Come già accennato, in molti contesti periferici, la scuola non è soltanto un servizio educativo, ma l'unico presidio pubblico stabile. Come si legge in *La scuola di prossimità*, le istituzioni scolastiche costituiscono «spazi di urbanità imprescindibili per i territori», assumendo una funzione di “cerniera” per comunità territoriali allargate. Questa consapevolezza modifica radicalmente il modo di intendere il curriculum design: non più un dispositivo astratto e uniforme, ma un progetto culturale radicato nel luogo. Il territorio, in questa prospettiva, non è sfondo ma struttura. È definito come “artefatto sociale” e il curricolo diventa il prodotto di una «conversazione animata tra dentro e fuori l'aula» (Chipa et al., 2022). In tale dinamica generativa, la scuola non si limita a riflettere il contesto, ma lo trasforma, contribuendo alla costruzione di identità collettive e alla rigenerazione dei legami sociali. La ricerca INDIRE individua tre dimensioni attraverso cui la forma scolastica tradizionale viene riconfigurata nelle piccole scuole: la trasposizione didattica, il contratto didattico e la governance. Queste dimensioni non sono semplici variabili organizzative, ma leve di trasformazione curricolare. La trasposizione didattica implica un'estensione fisica e simbolica degli spazi dell'apprendimento. L'aula si dilata nei boschi, nei giardini, nelle piazze, nei musei, nei centri culturali (Chipa et al., 2022). Il territorio diventa “porta di accesso per implementare esperienze di scuola diffusa”. Non si tratta di attività extracurricolari, ma di una ridefinizione epistemologica: l'ambiente esterno è assunto come spazio del fare, luogo di esplorazione e di esperienza attiva. L'ap-

prendimento si radica nella concretezza e si struttura attraverso pratiche cooperative, laboratoriali, situate. Il contratto didattico si trasforma nella misura in cui la professionalità docente si apre all'inter-professionalità. Le piccole scuole sperimentano collaborazioni strutturate con esperti, associazioni, enti locali, superando la chiusura autoreferenziale della forma scolastica tradizionale. In questo intreccio, la competenza non è monopolio dell'insegnante, ma patrimonio condiviso della comunità educante. La governance, infine, assume caratteri reticolari e distribuiti. Le scuole di prossimità mostrano come la leadership non possa essere concentrata ma debba articolarsi in forme di corresponsabilità, in raccordi di prossimità formalizzati attraverso alleanze locali. In questa direzione si collocano strumenti come le scuole aperte e partecipate, i Patti di collaborazione e i Patti educativi di comunità, capaci di rendere visibile il nesso tra politiche educative e politiche territoriali.

Il cambio di paradigma può essere sintetizzato come segue:

Dimensione	Riconfigurazione	Implicazione curricolare
Trasposizione didattica	Estensione agli spazi esterni	Curricolo place-based
Contratto didattico	Interprofessionalità	Co-progettazione
Governance	Leadership distribuita	PTOF come progetto territoriale

Tabella 5 – Cambio di paradigma

Questa trasformazione incide profondamente anche sulla postura professionale dei docenti. In *A scuola nelle piccole scuole* si afferma che insegnare in una scuola rurale non deve essere considerato un “deficit appointment”, ma un'occasione per sperimentare e innovare i curricula (Cannella et al., 2021). Le scuole delle aree interne, proprio per i piccoli numeri e per la prossimità relazionale, attivano con naturalezza processi di continuità verticale

e orizzontale, trasformando la dimensione della pluriclasse in laboratorio di inclusione e personalizzazione. La valorizzazione del *place* come chiave interpretativa consente di intrecciare locale e globale, tradizione e innovazione. Le tecnologie, lungi dall'essere semplici strumenti compensativi, diventano dispositivi di apertura e di estensione dell'aula, rompendo l'isolamento geografico e costruendo reti di co-progettazione (Cannella et al., 2021). In questo quadro, la scuola non è soltanto destinataria di politiche territoriali, ma agente di sviluppo locale. Le esperienze analizzate mostrano come la scuola possa essere promotrice di processi di rigenerazione urbana e sociale, capace di generare effetti alla scala territoriale più ampia (Chipa et al., 2022). La nascita del Movimento delle Piccole Scuole testimonia la volontà di valorizzare competenze e pratiche innovative, costruendo una rete nazionale fondata su equilibrio tra processi bottom-up e indirizzi top-down (Cannella et al., 2021). Si comprende allora che il curriculum design territoriale non rappresenta un adattamento marginale del curriculum nazionale, ma un dispositivo di equità. Nei territori fragili, la scuola può diventare laboratorio di avanguardia, capace di orientare persino i piani nazionali di istruzione. Valorizzare le capacità in ogni contesto territoriale significa dunque riconoscere che l'equità non si costruisce uniformando, ma situando; non riducendo, ma espandendo; non compensando, ma generando. La scuola capacitante nasce quando il territorio entra nel curriculum e il curriculum esce nel territorio, in un movimento reciproco che trasforma lo spazio in esperienza, la comunità in risorsa e l'educazione in bene comune.

3. Collegare scuola e territorio attraverso il curriculum design

La costruzione di raccordi di prossimità formalizzati – attraverso scuole aperte, patti di collaborazione e patti educativi di comunità (Mangione et al., 2024) – produce una reale trasformazione solo quando incide anche sull'architettura del curriculum. La dimensione organizzativa e quella pedagogica non possono essere sepa-

rate: se le alleanze restano sul piano gestionale, senza modificare le modalità di progettazione didattica, il rischio è che esse rimangano iniziative parallele alla vita curricolare della scuola. Perché la scuola diventi realmente un'infrastruttura territoriale generativa, occorre che il territorio entri stabilmente e attivamente nei processi di insegnamento e apprendimento. In ambito internazionale, tale prospettiva è stata teorizzata nel paradigma della *place-based education*, sviluppato in particolare da David Sobel (2004) e successivamente approfondito da Gregory A. Smith (2002). Tale approccio nasce come risposta critica alla crescente standardizzazione dei curricoli e alla tendenza a proporre saperi astratti, decontestualizzati e uniformi, indipendentemente dalle caratteristiche culturali, ambientali ed economiche dei territori. La *place-based education* propone invece un curriculum radicato nei luoghi. Il territorio non è semplicemente oggetto di studio occasionale, ma diventa matrice epistemologica e dispositivo pedagogico. La differenza è sostanziale: non si tratta di “fare un'uscita didattica” o di inserire contenuti locali in modo accessorio, ma di assumere il contesto territoriale come fonte primaria di problemi autentici, come laboratorio di cittadinanza e come spazio di costruzione di significato. In questa prospettiva, il territorio assume diverse funzioni, diventa campo di indagine interdisciplinare, offre problemi reali su cui esercitare il pensiero critico e il problem solving, consente di connettere conoscenze teoriche e pratiche sociali, rafforza il senso di appartenenza e di responsabilità civica. Il collegamento con i dispositivi di prossimità descritti in *La scuola di prossimità* (Chipa et al., 2022) risulta evidente. Le scuole aperte ampliano gli spazi di apprendimento oltre l'aula; i patti di collaborazione consentono la co-progettazione stabile con soggetti territoriali; i patti educativi di comunità costruiscono una governance multilivello dell'educazione. Tuttavia, solo quando tali strumenti incidono sulla progettazione curricolare si realizza una vera integrazione tra politiche educative e politiche territoriali. Interconnettere alleanze territoriali e curriculum design implica un ripensamento profondo del ruolo della dirigenza scolastica, in cui la leadership non si limiti a facilitare

reti, ma orienta culturalmente il Collegio docenti verso una progettazione radicata nel contesto. Questo ripensamento si sviluppa su tre livelli interrelati.

1. Livello epistemologico

Sul piano epistemologico, il sapere viene ricollocato in contesti concreti e i contenuti disciplinari non sono abbandonati, ma reinterpretati alla luce delle problematiche locali. Ad esempio, questioni legate alla gestione delle risorse ambientali, alla valorizzazione del patrimonio culturale, alle trasformazioni demografiche o alle filiere produttive territoriali possono diventare oggetto di studio interdisciplinare. Il territorio, in tal senso, non sostituisce il curriculum nazionale, ma ne diventa chiave interpretativa e campo di applicazione.

2. Livello didattico

Sul piano didattico, la *place-based education* favorisce metodologie attive e situate, tra cui:

- apprendimento basato su problemi reali;
- compiti autentici;
- ricerca-azione;
- service learning;
- progettazione interdisciplinare.

Le alleanze formalizzate rendono possibile la stabilità di queste pratiche. Senza una rete strutturata, le esperienze restano sporadiche mentre, con patti consolidati, diventano parte integrante del percorso formativo.

3. Livello politico-istituzionale

Infine, sul piano politico-istituzionale, integrare il territorio nel curriculum significa riconoscere l'educazione come leva di sviluppo

locale. La scuola non è solo luogo di trasmissione di saperi, ma attore strategico nella costruzione del futuro del territorio. Nei contesti marginali, questo aspetto assume un valore decisivo. Un curriculum astratto può generare disconnessione, percezione di irrilevanza e dispersione implicita. Un curriculum radicato, invece, produce senso, rafforza motivazione e valorizza competenze situate. La prospettiva della *place-based education* dialoga profondamente con l'idea di scuola capacitante. Un curriculum territorialmente radicato amplia le opportunità reali degli studenti, perché consente loro di esercitare competenze in contesti significativi e di riconoscere la rilevanza sociale dei propri apprendimenti. In particolare, esso rende visibili talenti che nei curricula standardizzati rischiano di restare marginali; valorizza competenze contestuali e saperi locali; rafforza identità e senso di appartenenza; promuove agency e responsabilità (Buccolo, 2015). La dirigenza, in questa prospettiva, assume una funzione di architettura curricolare. Non impone contenuti, ma crea le condizioni affinché il collegio docenti possa progettare in modo coerente con il territorio, sostenendo una visione integrata tra apprendimento e sviluppo locale. È importante sottolineare che la *place-based education* non rappresenta una chiusura localistica. Al contrario, essa assume che la cittadinanza globale si costruisca a partire da un radicamento consapevole nei luoghi. Solo chi comprende le dinamiche del proprio contesto, infatti, è in grado di leggere criticamente le interdipendenze globali. Le competenze del futuro – pensiero critico, collaborazione, problem solving complesso, responsabilità ambientale, imprenditorialità sociale – trovano nel territorio un laboratorio autentico di esercizio concreto. Le sfide ambientali, sociali ed economiche locali diventano occasioni per sviluppare competenze trasferibili e per costruire connessioni tra scala locale e globale. In questa prospettiva, la dirigenza nei territori marginali non difende una scuola “periferica”, ma costruisce una scuola strategica, capace di connettere prossimità e innovazione, identità e apertura, radicamento e visione. Il Movimento delle Piccole Scuole nasce proprio per valorizzare le competenze presenti nei territori isolati e promuovere un modello fluido tra processi bottom-up e top-down.

Ambito	Azione strategica	Ricaduta capacitante
Governance	Attivare Patti educativi	Corresponsabilità
Curricolo	Integrare territorio nel PTOF	Identità e appartenenza
Organizzazione	Leadership distribuita	Comunità professionale
Reti	Partecipare al Movimento Piccole Scuole	Innovazione condivisa

Tabella 6 – Indicazioni operative per la Dirigenza

Il raccordo di prossimità formalizzato attraverso alleanze locali trova nel curriculum design territoriale la sua traduzione pedagogica più coerente. La *place-based education* offre una cornice teorica internazionale che legittima e rafforza le scelte di governance territoriale. La scuola capacitante, dunque, non è soltanto inclusiva, ma è radicata, generativa e progettualmente orientata allo sviluppo delle capacità. La dirigenza, in questo scenario, non è solo responsabile dell'organizzazione, ma della costruzione di un ecosistema culturale in cui il territorio diventa sapere, il sapere diventa azione e l'azione diventa opportunità reale per ciascuno studente.

4. Indicazioni per i docenti: abitare professionalmente i contesti "non standard"

Il Manifesto delle Piccole Scuole – promosso da INDIRE – afferma che nelle aree interne «si determinano condizioni di potenziale vantaggio per trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e di sperimentazione» (Cannella et al., 2021). Questa affermazione rovescia una narrazione consolidata: i contesti periferici non sono deficitari, ma possono diventare spazi di innovazione pedagogica. La letteratura internazionale sul *rural teaching* converge su questo punto: insegnare in territori rurali o

marginali non costituisce un incarico di ripiego (“deficit appointment”), bensì un’opportunità professionale che richiede competenze specifiche e consapevolezza progettuale. Abitare professionalmente un contesto non standard significa assumere il *place* – il luogo – come chiave interpretativa dell’azione didattica. Non si tratta, dunque, solo di adattarsi alle condizioni date, ma di trasformarle in risorsa curricolare e metodologica.

Consapevolezza del luogo come chiave interpretativa

Il docente che opera in una piccola scuola o in un’area interna è chiamato a sviluppare una competenza specifica: leggere il territorio come ambiente di apprendimento. Questo implica riconoscere le caratteristiche ambientali, culturali, economiche del contesto, individuare problemi reali su cui costruire compiti autentici, valorizzare saperi locali come risorsa formativa e integrare nel curriculum esperienze situate. In tale prospettiva, il territorio non è cornice, ma dispositivo pedagogico. L’esterno diventa “spazio del fare”: un laboratorio in cui teoria e pratica si intrecciano.

Innovazione contestuale: progettare a partire dai vincoli

L’innovazione nei contesti non standard non consiste nell’importare modelli urbani, ma nel generare soluzioni coerenti con il luogo, secondo tre principi: flessibilità organizzativa, interdisciplinarietà e integrazione scuola-territorio. Il docente è chiamato a progettare unità di apprendimento che mettano in relazione discipline diverse attorno a questioni locali, come la tutela del paesaggio, la memoria storica, le filiere produttive, la sostenibilità ambientale. La progettazione diventa, in tal modo, *problem-oriented* e radicata.

Gestione pedagogica della pluriclasse

Nei territori marginali la pluriclasse non rappresenta un limite organizzativo, ma una configurazione didattica con potenziale generativo. La letteratura internazionale evidenzia come le classi eterogenee per età favoriscano l’apprendimento cooperativo, il tutoraggio tra pari, la responsabilizzazione degli studenti più

grandi e la personalizzazione dei percorsi (Comoglio & Cardoso, 1996). Il docente deve ripensare la lezione in termini non trasmissivi, ma cooperativi: il cooperative learning, il peer tutoring e il lavoro per gruppi verticali consentono di trasformare la differenza anagrafica in risorsa formativa. La pluriclasse richiede una progettazione per nuclei fondanti e competenze trasversali, piuttosto che per sequenze lineari rigidamente scandite per età.

Uso strategico delle tecnologie: l'aula estesa digitale

L'isolamento geografico può essere compensato attraverso un uso intenzionale e non meramente strumentale delle tecnologie. L'aula diventa "estesa" quando il digitale consente di connettere studenti con altre scuole, di partecipare a reti nazionali e internazionali, di accedere a risorse formative altrimenti non disponibili e a documentare e condividere progetti territoriali. L'obiettivo non è la digitalizzazione fine a se stessa, ma il superamento dell'isolamento e l'ampliamento delle opportunità formative. Le tecnologie, in questa prospettiva, non sostituiscono il territorio, ma lo mettono in dialogo con il mondo.

Service learning e compiti autentici

Una delle metodologie più coerenti con i contesti non standard è il service learning, che integra apprendimento disciplinare e servizio alla comunità. I compiti autentici permettono agli studenti di intervenire su problemi reali del territorio, sviluppando competenze disciplinari e cittadinanza attiva (Travaglini, 2025). L'esterno diventa così spazio del fare:

- monitorare la qualità dell'acqua di un fiume;
- progettare percorsi turistici sostenibili;
- documentare la memoria orale degli anziani;
- realizzare campagne di sensibilizzazione ambientale.

In tali attività, l'apprendimento cooperativo assume un ruolo centrale e la dimensione collettiva rafforza responsabilità, partecipazione e senso di appartenenza.

Dimensione	Pratica	Finalità
Place-based	Integrare ambiente e curriculum	Costruire significatività e senso
Pluriclasse	Cooperative learning	Valorizzare eterogeneità
Tecnologie	Aula estesa digitale	Superare isolamento territoriale
Service learning	Compiti autentici	Promuovere cittadinanza attiva

Tabella 7 – Indicazioni operative per i docenti

Abitare professionalmente un contesto non standard significa superare una logica compensativa e adottare una postura progettuale consapevole, in cui il docente non “resiste” in un territorio marginale, ma lo assume come laboratorio di innovazione.

L’innovazione contestuale, la gestione pedagogica della pluriclasse, l’uso strategico delle tecnologie e l’attivazione di percorsi di service learning costituiscono leve professionali integrate.

In questa prospettiva, l’esterno non è periferia dell’apprendimento, ma suo centro dinamico e la scuola delle aree interne può così configurarsi non come istituzione fragile, ma come spazio avanzato di sperimentazione didattica, inclusione e sviluppo delle capacità.

5. Costruire alleanze educative territoriali: indicazioni per la comunità educante

Il volume *La scuola di prossimità* (Chipa et al. 2022) evidenzia come la scuola possa assumere un ruolo propulsivo nei processi di rigenerazione urbana e nella generazione di dinamiche territoriali più ampie. Tale affermazione implica una ridefinizione profonda della funzione dell’istituzione scolastica: non più semplice erogatrice di servizi educativi, ma attore strategico capace di in-

cidere sulle traiettorie di sviluppo sociale, culturale ed economico di un territorio. Nei territori più fragili – aree interne, piccoli comuni, quartieri periferici – la scuola è spesso l'unica presenza pubblica stabile e continuativa. In questi contesti, l'istituzione scolastica va oltre la sola funzione didattica e diventa riferimento civico, luogo di incontro e spazio di sperimentazione sociale. Quando dirigenti e docenti assumono con consapevolezza questo ruolo, la scuola si trasforma in motore di rigenerazione: non solo riqualifica gli spazi, ma contribuisce a ricostruire il capitale sociale, a rafforzare i legami comunitari e a riattivare la fiducia nelle istituzioni. La rigenerazione territoriale generata dalla scuola si manifesta nella capacità di attivare reti tra enti locali, associazioni, imprese e università; di valorizzare patrimoni culturali e ambientali; di contrastare dispersione e spopolamento attraverso l'ampliamento delle opportunità formative; di costruire identità territoriali positive. In questo senso, il territorio non è più semplice cornice dell'azione educativa, ma diventa oggetto e soggetto di trasformazione. Un elemento centrale è la funzione delle reti. Le reti locali, costituite da scuole, amministrazioni, associazioni, imprese e soggetti del terzo settore, non operano in isolamento ma possono inserirsi in una rete nazionale capace di sostenere processi di co-progettazione e sperimentazione condivisa. La dimensione nazionale non omologa le esperienze locali, ma ne valorizza la specificità, consentendo di trasformare pratiche situate in patrimonio comune. Attraverso la circolazione delle esperienze, le innovazioni nate nei territori marginali possono orientare politiche più ampie, offrendo modelli replicabili e adattabili. La rete diventa così dispositivo di governance multilivello: il locale dialoga con il nazionale e il nazionale si nutre delle sperimentazioni locali, in un processo circolare di apprendimento istituzionale. L'alleanza territoriale può essere interpretata come un ecosistema educativo integrato nel quale ogni attore assume una responsabilità specifica, orientata al beneficio formativo degli studenti. Il Comune, ad esempio, svolge una funzione di supporto logistico e infrastrutturale, facilitando l'accesso ai servizi e mettendo a disposizione spazi pubblici. Le associazioni apportano competenze

specialistiche e saperi situati, consentendo agli studenti di confrontarsi con esperienze concrete e professionisti del territorio.

Le famiglie partecipano alla co-progettazione educativa, rafforzando la continuità tra scuola e vita quotidiana e contribuendo a costruire coerenza nei percorsi formativi. Le imprese locali offrono opportunità laboratoriali e occasioni di orientamento, permettendo agli studenti di sviluppare consapevolezza rispetto alle dinamiche produttive del territorio. Le università, infine, sostengono la dimensione della ricerca e dell'innovazione didattica, garantendo validazione scientifica e formazione continua. L'integrazione di tutti questi attori non produce semplicisticamente una rete di collaborazioni, ma costruisce un ecosistema capacitante nel quale le opportunità educative si moltiplicano e si radicano nel contesto. La scuola di prossimità dimostra che le piccole scuole non sono strutture residuali o sopravvivenze di un modello superato, ma possono configurarsi come laboratori di avanguardia, poiché la loro dimensione contenuta favorisce flessibilità organizzativa, personalizzazione dei percorsi e permeabilità all'innovazione. In tali contesti è possibile sperimentare modelli curriculari territoriali, forme di governance partecipata e pratiche didattiche integrate con l'ambiente di riferimento. Le esperienze maturate nelle piccole scuole possono così orientare le politiche nazionali, offrendo soluzioni che, pur nate in situazioni marginali, si rivelano trasferibili e adattabili anche a sistemi più complessi: ne deriva un ribaltamento della tradizionale gerarchia centro-periferia, in cui l'innovazione emerge dai margini e contribuisce a ridefinire l'agenda educativa nazionale.

Attore	Ruolo educativo	Beneficio per gli studenti
Comune	Supporto logistico	Accesso servizi
Associazioni	Esperti esterni	Competenze reali
Famiglie	Co-progettazione	Continuità educativa
Imprese	Laboratori	Orientamento
Università	Ricerca	Innovazione didattica

Tabella 8 – Modello di alleanza territoriale

Il modello della scuola di prossimità implica tre trasformazioni concettuali profonde. Il territorio diventa curricolo, poiché entra stabilmente nella progettazione didattica come fonte di problemi autentici e laboratorio di apprendimento interdisciplinare. Lo spazio diventa metodologia, in quanto gli ambienti scolastici e territoriali vengono ripensati come dispositivi attivi di esperienza e di costruzione del sapere. La rete diventa governance, trasformando la collaborazione in architettura decisionale condivisa e stabile. Queste trasformazioni delineano una scuola capacitante che non si limita a erogare istruzione, ma costruisce condizioni strutturali per lo sviluppo delle capacità degli studenti. La scuola capacitante non opera secondo una logica compensativa, limitandosi a colmare carenze o fragilità territoriali ma, al contrario, trasforma le caratteristiche del contesto in risorse educative. Se la distanza dai centri urbani può favorire radicamento e identità, la dimensione ridotta può sostenere personalizzazione, relazioni educative profonde; la scarsità di risorse può, inoltre, stimolare creatività e co-progettazione. È proprio nei contesti apparentemente marginali che può emergere con maggiore evidenza una scuola generativa di capacità, appartenenza e futuro. In tali luoghi la prossimità diventa condizione per costruire relazioni significative, visioni condivise e progettualità integrate e la scuola non si limita a resistere alla marginalità, ma contribuisce attivamente a ridefinire il destino del territorio, formando cittadini capaci di abitarlo, trasformarlo e proiettarlo nel futuro. Come evidenziato nello studio di Tomazzoli (2020), il rapporto tra scuola e comunità, infatti, non è unidirezionale ma bidirezionale: «se la scuola può essere motore per lo sviluppo della comunità, la comunità può essere altresì motore per lo sviluppo dell'educazione» (p. 99). Questo ci riporta al costruito di "Community education", che non riguarda soltanto «gli ambienti scolastici, ma apre il discorso sull'educazione a tutta la comunità che in un determinato luogo vive o di quel luogo fa in qualche modo esperienza. In altre parole, questo processo educativo comunitario non arricchisce solo i bambini e le bambine della scuola, ma va oltre le mura della classe e investe tutta la comunità, facendo partecipare anch'essa al processo educativo in

un'ottica di Lifelong Learning. Il processo va quindi visto in entrambe le direzioni. [...] In particolare, tre sono le proprietà che ruotano attorno alla categoria centrale di *community education* e che ne formano la struttura educativa: cooperazione, responsabilità e autonomia sono le tre proprietà» (ibidem, pp. 100-102). In conclusione, il costrutto di “Community education” permette di leggere il rapporto tra scuola e territorio come un processo relazionale, dinamico e reciprocamente generativo, nel quale educazione e sviluppo comunitario si co-costruiscono e si rafforzano vicendevolmente. La scuola, in questa prospettiva, non si limita a trasmettere saperi, ma si configura come snodo vitale di una rete territoriale più ampia; parallelamente, la comunità non resta sullo sfondo, bensì assume una funzione attiva e corresponsabile nella progettazione e nella realizzazione dei percorsi educativi. Cooperazione, responsabilità e autonomia non si riducono così a enunciati valoriali, ma costituiscono le condizioni strutturali che sostengono un'autentica educazione diffusa: un processo che supera i confini dell'aula, coinvolge l'intero contesto sociale e si declina come esperienza di apprendimento permanente e condiviso per tutti i membri della comunità.

Conclusioni

A conclusione del percorso delineato in questa guida, appare possibile affermare con chiarezza che il lavoro qui presentato non si limita a raccogliere suggestioni teoriche o a proporre una sequenza di indicazioni operative rivolte alla scuola, ma si configura come l'esito riflessivo e metodologicamente fondato di un'esperienza di ricerca-intervento che ha trovato nel progetto PRIN Islands4Future il proprio laboratorio generativo. La guida, infatti, nasce esplicitamente nel solco di tale esperienza, ne assume le domande di fondo, ne rielabora i risultati e ne trasferisce l'impianto in una forma pensata per dirigenti scolastici, docenti e comunità educanti che operano in territori fragili, aree interne, piccole isole e contesti segnati da differenti forme di marginalità. In questo senso, essa non rappresenta semplicemente un prodotto collaterale della ricerca, ma una sua traduzione pedagogica e professionale: un dispositivo di mediazione tra conoscenza scientifica, progettazione didattica e trasformazione dei contesti educativi. Ciò che emerge con particolare evidenza è che l'esperienza di Islands4Future ha consentito di costruire una prospettiva di lavoro capace di tenere insieme, in modo non episodico, almeno quattro livelli che nella pratica scolastica spesso rimangono separati: il livello delle politiche educative nazionali e internazionali, il livello delle cornici pedagogiche e metodologiche, il livello della progettazione didattica concreta e il livello dello sviluppo territoriale sostenibile. La forza del percorso non risiede, dunque, soltanto nell'aver sperimentato alcuni PCTO in contesti insulari differenti,

ma nell'aver mostrato come tali esperienze possano diventare matrici generative per ripensare il curriculum, l'orientamento, l'educazione civica, l'educazione al patrimonio e la costruzione delle competenze di futuro in una chiave insieme situata, inclusiva e trasformativa. Il fatto che dalla ricerca siano scaturiti Policy Brief, modelli di UdA, pratiche replicabili e perfino la base per un Manifesto dei giovani delle piccole isole italiane conferma che il progetto ha saputo attivare non solo apprendimenti, ma anche processi di coscientizzazione, partecipazione e costruzione condivisa di senso. Sotto questo profilo, la guida offre a dirigenti e docenti una ricca cornice di riferimenti nazionali e internazionali che possono essere utilizzati per ristrutturare criticamente i curricula scolastici. I richiami all'Agenda 2030, all'Education for Sustainable Development, al GreenComp, alle competenze chiave europee, alle Linee guida sull'Educazione civica, alle politiche per le aree interne e ai dispositivi normativi italiani relativi all'inclusione e all'orientamento non costituiscono un semplice repertorio di citazioni istituzionali, ma delineano un quadro coerente entro cui collocare la progettazione scolastica. La guida mostra, infatti, che progettare oggi non significa aggiungere nuovi contenuti a curricula già saturi, ma ridefinire il senso dell'azione educativa alla luce delle transizioni ecologica, digitale, sociale e democratica che attraversano i territori e le biografie degli studenti. Ne deriva una concezione del curriculum come progetto culturale situato, aperto al dialogo tra scala locale e globale, capace di riconoscere nel territorio non un limite da compensare, ma una risorsa da interpretare, problematizzare e valorizzare. In tale prospettiva, uno dei contributi più significativi della guida consiste nell'inquadrare la didattica entro precise prospettive pedagogiche e metodologiche, evitando il rischio di un attivismo privo di fondamento teorico o di un uso superficiale delle metodologie innovative. Il riferimento alla pedagogia critica, alla place-based education, alla progettazione per competenze, alla didattica orientativa, alla valutazione autentica e alla tradizione dell'apprendimento trasformativo consente di costruire un impianto forte, internamente coerente, capace di legittimare le scelte didattiche non solo in termini di

efficacia, ma anche di senso. Ciò appare particolarmente rilevante nei contesti segnati da fragilità educativa, poiché è proprio qui che la scuola rischia più facilmente di oscillare tra logiche adattive, abbassamento delle aspettative e didattiche povere. Al contrario, la guida insiste sulla necessità di proporre agli studenti percorsi esigenti, ma accessibili; significativi, ma non semplificati; radicati nei contesti, ma non chiusi in essi. Il territorio diventa così dispositivo pedagogico e non mera scenografia; l'esperienza diventa occasione di riflessione e non semplice attivismo; la progettazione non viene ridotta a tecnica, ma assume il valore di pratica riflessiva e trasformativa. Questa impostazione risulta ancora più convincente se la si legge alla luce dei bisogni degli studenti, in particolare di quelli che vivono nelle aree interne e nei contesti di marginalità. L'indagine preliminare richiamata nella guida ha mostrato che tali studenti sperimentano una vulnerabilità accentuata, determinata dall'intreccio tra fragilità generazionale e fragilità territoriale: incertezza rispetto al futuro, impoverimento delle opportunità formative e professionali, difficoltà di accesso ai servizi, ridotta visibilità politica e simbolica. Di fronte a questo scenario, la scuola non può limitarsi a "resistere" o a garantire un servizio minimo, ma è chiamata a diventare un ambiente capace di riattivare immaginari di futuro, rafforzare l'agency, costruire appartenenza critica e offrire occasioni concrete di partecipazione. Proprio in questa direzione si muove la proposta della guida, che assume la didattica territoriale e l'educazione allo sviluppo sostenibile come strumenti per contrastare la povertà educativa non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello relazionale, simbolico e politico. Lo studente non è più pensato come destinatario passivo di interventi compensativi, bensì come soggetto che può leggere, narrare, reinterpretare e trasformare il proprio contesto di vita. È qui che il riferimento alla scuola capacitante assume il suo significato più pieno. La scuola capacitante, oltrepassando l'impostazione centrata sul capitale umano, deve orientarsi verso il paradigma dello sviluppo umano, inteso come promozione delle libertà sostanziali e rafforzamento dell'agency individuale. In questa prospettiva, l'istruzione non è riducibile a investimento fun-

zionale alla crescita economica, ma si configura come spazio di fioritura personale, partecipazione democratica e costruzione di possibilità reali di vita. Il passaggio teorico è decisivo: non si tratta solo di rendere gli studenti più competenti, ma di ampliare concretamente ciò che essi possono essere e fare, soprattutto quando le condizioni di partenza sono segnate da disuguaglianze territoriali, sociali o culturali. La scuola, allora, non coincide più con il luogo della selezione né con quello della mera prestazione, ma con un contesto intenzionalmente predisposto per trasformare potenzialità in possibilità effettive. All'interno di questo quadro, l'educabilità del talento si configura come un'autentica arte maieutica. Il talento non è un dato innato posseduto da pochi, ma una possibilità che emerge, si definisce e si rafforza nel tempo attraverso relazioni educative significative, ambienti ricchi di esperienza, alte aspettative e accompagnamento riflessivo (Buccolo, 2015). Il docente, e più in generale l'educatore, diventa così un "coltivatore di talento": colui che sa vedere possibilità ancora inesprese, creare condizioni per farle emergere e accompagnare lo studente nella costruzione di un rapporto più consapevole con le proprie capacità, con il proprio desiderio di futuro e con il proprio possibile contributo al mondo. Da questo punto di vista, la guida mostra con efficacia che le metodologie attive, i compiti autentici, il service learning, la progettazione place-based, le pratiche narrative e i PCTO territorialmente radicati non sono semplici tecniche didattiche, ma veri e propri dispositivi di emersione e coltivazione del talento. In essi gli studenti possono sperimentarsi positivamente, riconoscersi competenti, dare forma a una progettualità personale e professionale che non sia astratta, ma costruita dentro contesti reali e relazioni significative. Affinché questo spazio possa essere realmente abitato, tuttavia, non bastano buona volontà o singole sperimentazioni. Sono necessarie politiche formative lungimiranti e professionisti dell'educazione capaci di resistere alle spinte riduttive dell'economia neoliberista, che tendono a trasformare la scuola in agenzia di addestramento e a ricondurre il valore dell'istruzione alla sola spendibilità produttiva. La guida, in consonanza con il capitolo finale, suggerisce in-

vece di orientarsi verso un'educazione per la democrazia, capace di valorizzare pensiero critico, immaginazione, responsabilità e partecipazione. Tale impostazione non rifiuta il rapporto con il lavoro o con lo sviluppo economico, ma lo ricolloca dentro un orizzonte più ampio, in cui la formazione serve a costruire soggetti capaci di abitare il mondo in modo libero, riflessivo e solidale. In questo senso, la tensione tra "educazione per l'economia" ed "educazione per la democrazia" non è secondaria: essa attraversa le pratiche quotidiane della scuola, le sue scelte curriculari, la cultura valutativa, le alleanze con il territorio e la stessa idea di merito che si intende promuovere. Sul piano operativo, la guida individua alcune direttrici decisive. La prima riguarda il ripensamento dell'ambiente scolastico: gli spazi dell'apprendimento devono trasformarsi in contesti attivanti, aperti, flessibili, collaborativi e radicati nel territorio. Ciò significa riconoscere valore educativo agli spazi esterni, ai patrimoni locali, ai luoghi della produzione, della memoria e della socialità, facendo del territorio un'estensione dell'aula e dell'aula un laboratorio di lettura e trasformazione del territorio. La seconda direttrice riguarda la qualificazione della leadership scolastica, intesa non come semplice regia amministrativa, ma come leadership culturale, distribuita, capace di tenere insieme visione, organizzazione, comunità professionale e reti territoriali. La terza direttrice concerne la necessità di una politica sistemica di sviluppo professionale: senza formazione continua dei docenti, senza accompagnamento metodologico e senza costruzione di comunità di pratica, il cambiamento resta affidato all'improvvisazione o alla buona volontà individuale. La guida lascia intendere con forza che una scuola capacitante richiede adulti competenti, riflessivi, disposti a ripensare il proprio modo di insegnare, valutare e stare nei territori.

Un ulteriore elemento di grande rilievo consiste nel fatto che il lavoro qui presentato mette al centro il territorio e lo rende contesto educativo per tutta la comunità, realizzando così un processo generativo capace di avviare percorsi di sviluppo endogeno sostenibile. Tale espressione non va intesa in senso retorico. L'esperienza di Islands4Future, così come la sua rielaborazione nella

guida, mostra che il territorio può diventare oggetto di analisi critica, risorsa per l'apprendimento, luogo di produzione di artefatti culturali, spazio di service learning, occasione di orientamento e persino motore di nuove forme di rete tra scuola, famiglie, enti locali, associazioni e soggetti produttivi. In questa logica, il patrimonio non è solo ciò che si conserva, ma ciò che si reinterpreta e si attiva; la comunità non è solo scenario di appartenenza, ma interlocutore e partner educativo; la scuola non è solo servizio, ma presidio civico e culturale. La prospettiva *place-based* adottata nella guida rende possibile esattamente questo: assumere il luogo come matrice epistemologica e pedagogica, facendo sì che apprendere significhi anche abitare, comprendere, narrare e trasformare. In tale cornice trova piena coerenza la triplice traiettoria che il progetto ha esplicitamente assunto: attivare gli studenti mediante la formazione, attivare la comunità mediante gli studenti, proiettare infine luoghi e territori marginali in una rete extra-locale mediante il territorio nel suo insieme. Questa sequenza non descrive semplicemente tre azioni, ma un vero e proprio modello pedagogico e politico. Gli studenti vengono attivati non perché resi genericamente più motivati, ma perché coinvolti in processi formativi esperienziali e riflessivi che li mettono nella condizione di leggere criticamente i propri contesti, di produrre interpretazioni e proposte, di vedersi riconosciuti come soggetti competenti. La comunità viene attivata attraverso di loro perché il lavoro scolastico non resta confinato entro i muri dell'istituzione, ma genera prodotti, narrazioni, mappe, documentari, itinerari, proposte di service learning e momenti di restituzione che interpellano gli adulti, le istituzioni e gli altri attori del territorio. Infine, la rete extra-locale permette di sottrarre i luoghi marginali all'isolamento e alla chiusura, connettendoli ad altri territori, ad altre scuole, ad altre esperienze, dentro una circolazione di saperi e di possibilità che amplia l'orizzonte dell'azione educativa. In ultima analisi, il merito più rilevante di questa guida è probabilmente quello di fornire indicazioni a dirigenti, docenti e comunità educante per realizzare una scuola veramente capacitante, senza cadere né nell'astrattezza teorica né nel tecnicismo prescrittivo.

Il testo non offre ricette da applicare meccanicamente, ma piste di lavoro fondate, trasferibili e adattabili; non propone modelli chiusi, ma criteri per una riprogettazione situata; non separa mai il piano dei valori da quello delle pratiche. Proprio per questo, la guida appare particolarmente preziosa in una stagione storica in cui la scuola è chiamata a rispondere contemporaneamente a domande di inclusione, qualità, sostenibilità, orientamento e sviluppo territoriale. La risposta che qui viene costruita è chiara: non vi può essere scuola equa senza radicamento nei luoghi, non vi può essere sviluppo locale senza protagonismo educativo dei giovani, non vi può essere innovazione curricolare senza una forte cornice pedagogica, non vi può essere democrazia senza una scuola che coltivi capacità, talenti, immaginazione e responsabilità. Ripensare le pratiche scolastiche in questa direzione significa, in definitiva, sostenere processi di espansione delle libertà di azione entro cui possano svilupparsi le dimensioni della ricerca, dell'attribuzione di significato e della condivisione. Significa costruire curricoli in cui le competenze non coincidano con mere prestazioni, ma con azioni responsabili effettivamente esercitate; curricoli che aiutino gli studenti a leggere criticamente il mondo, a riconoscere sé stessi come soggetti in formazione e a mettere il proprio sapere al servizio di un bene comune situato e concreto. Significa, soprattutto, restituire alla scuola il proprio compito più alto: non adattare passivamente le giovani generazioni a un mondo dato, ma metterle nelle condizioni di comprenderlo, abitarlo responsabilmente e trasformarlo. In questa prospettiva, la scuola capacitante non è un ideale astratto, ma una possibilità concreta, già intravista nelle esperienze di Islands4Future e ora consegnata, attraverso questa guida, al lavoro progettuale di dirigenti, docenti e comunità educanti che scelgano di farne una pratica quotidiana di giustizia educativa, sviluppo umano e rigenerazione territoriale.

Riferimenti Bibliografici

- Agnoletto, P., De Michele, A. & Tomei, N. (2025a). Italian Small Islands: Policies and Governance. In S. Malatesta & A. Gallia (Eds.), *Seasonal island geographies. The Human geography of Italian small islands*. New York: Springer.
- Agenzia per la Coesione Territoriale. (2023). *Linee guida per l'attuazione della Strategia Nazionale per le Aree Interne 2021-2027*.
- Amatori, G., Buccolo, M. & Tomei N. (2024). La costruzione di futuro per studenti, comunità locali e di ricerca in prospettiva interdisciplinare: prime riflessioni sul progetto Islands4Future. *Rassegna di Pedagogia*, 2, 67-94.
- Amatori, G. & De Mutiis, E. (2023). *Dentro le parole. L'orizzonte pedagogico nel lessico normativo italiano verso l'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Amatori, G., De Mutiis, E. & Mazzer, M. (2026). *Progettare l'inclusione nella scuola di tutti. ICF, PEI e PDP: dalla certificazione al Progetto di Vita*. Monte San Vito: Raffaello Ricerca & Università.
- Amatori, G. & Fregola, C. (a cura di) (2026). *Didattica generale. Agency trasformativa e prospettive inclusive onlife*. Monte San Vito: Raffaello Ricerca & Università.
- Amey, M.J. & Brown, D.F. (2004). *Breaking Out of the Box: Interdisciplinary Collaboration and Faculty Work*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

- Andrade, H.L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87.
- Antonelli, F. & Tolomelli, A. (2023). Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98-108. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>
- Atchoarena, D. (1993). *Educational Strategies for Small Island States*. Paris: UNESCO.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. & Van Den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Barca, F., Lucatelli, S. & Casavola, P. (a cura di) (2014). *Strategia nazionale per le aree interne*. Roma: Materiali UVAl.
- Batini, F. & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrative*. Trento: Erickson.
- Baumann, S.E., Lhaki, P. & Burke, J.G. (2020). Collaborative filmmaking: A participatory, visual research method. *Qualitative Health Research*, 30(14), 2248-2264.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Biasin, C. (2020). Serie TV come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 1-17.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of Learning. *Power and Education*, 1, 4-15.
- Biesta, G. (2022). Putting the world in the centre: A different future for Scotland's education. *Scottish Educational Review*, 54, 149-159.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University* (pp. 165-203). Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Boffo, V. & Gamberi, L. (2021). Educazione imprenditiva. Competenze trasversali e di vita per il future. *MIZAR. Costellazione di pensieri*, 15, luglio-dicembre 2021, 106-113.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bray, M. (1992). *Educational Planning in Small Countries*. Paris: UNESCO.
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino
- Bruner, J.S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione* (trad. it. di G.B. Flores d'Arcais e P. Massimi). Roma: Armando.
- Buccolo, M. (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative, Università, lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Pilotti, F. & Travaglini, A. (2021). *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Buzzi, C., Cavalli, A. & de Lillo, A. (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.
- Calvano, G. (2025). *Università, Territori, Educazione. La sfida ecologica e comunitaria della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cannella G., Mangione G.R.J. & Rivoltella P.C (a cura di) (2021). *A scuola nelle piccole scuole*. Brescia: Scholè.
- Cardinaletti, C. (2025). *La creatività come costruito e come dimensione di indagine*. Milano: FrancoAngeli.
- Carenzio A. (2016). *Microprogettare nel metodo EAS*. In P.G. Rossi & C. Giacconi (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Carpiano, R.M. (2009). Come take a walk with me: The “Go-Along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15(1), 263-272.
- Cavalli, A. & de Lillo, A. (1993). *Giovani anni '90*. Bologna: Il Mulino.
- Chianese, G. & Bocchi, B. (2023). Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città. *Pedagogia oggi*, 21(2), 132-139.
- Chiari, G. (2022). *Il cooperative learning nelle scuole italiane. Apprendimento e Democrazia*. Milano: Ledizioni.
- Chipa S., Mangione G.R.J., Greco S., Orlandini L. & Rosa A. (a cura di) (2022). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*, Brescia: Scholè.
- Cinque, M., Carretero, S. & Napierala, J. (2021). *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of simi-*

- larities and differences*. JRC Working Papers on Labour, Education and Technology 2021/09. Seville: European Commission, 2021, JRC123827
- Cioffi, F. (2001). *Didattica per progetti*. Napoli: Liguori.
- Comoglio, M. & Cardoso, M.G. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Crampton, J.W. (2009). Cartography: Performative, participatory, political. *Progress in Human Geography*, 33(6), 840-848.
- Damiano, E. (a cura di) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mutiis, E., Cesaretti, L., Palma, F., Pavone Salafia, P. & Amatori, G. (2025). Intelligenza Artificiale e dinamiche inclusive: un ecosistema educativo adattivo per la personalizzazione dell'apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 69-81.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan (trad. it. *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014).
- Dewey, J. (1951). Democracy as a way of life. In J. Nathanson, *John Dewey: The reconstruction of the democratic life* (pp. 82-102). Charles Scribner's Sons.
- Dipartimento per le Politiche di Coesione. (2023). *OpenCoesione. Portale open data sulle politiche di coesione in Italia*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. <https://opencoesione.gov.it>
- Ellerani, P. (2025). *Lucy IA 2020-2025. Verso un curriculum espansivo*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, J. & Jones, P. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied Geography*, 31(2), 849-858.
- Fabbi, L. (2008). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum (original

- work published 1970, trad. it., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002)
- Galimberti, A. (2024). *In cerca di connessioni estetiche. Intrecci tra biodiversità, biosemiotica e pedagogia*. In G. Persico, M. Guerra & A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità: Approcci, ricerche e proposte* (pp. 11-24). Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis* (ed. orig. 1983). Milano: Feltrinelli.
- Giorda, C. & Zanolin, G. (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Grión, V., Serbato, A. & Cecchinnato, G. (2023). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Guerra, M. (2024). *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologica e biodiversa*. In G. Persico, M. Guerra, & A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte* (pp. 25-40). Milano: FrancoAngeli.
- Harley, J.B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica*, 26(2), 1-20.
- Hawkins, H. (2013). *For creative geographies: Geography, visual arts and the making of worlds*. New York: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iovita, M., Ambrogio, M. & Di Nicola, P. (2025). *Memorie in cammino. Voci e luoghi dell'Umbria che cambia attraverso le walking interviews*. In F. Batini & L. Padalino (a cura di), *Patrimonio culturale e partecipazione. Pratiche di Heritage making nell'area umbra* (pp. 118-146). Milano: FrancoAngeli.
- Israel, B.A., Schulz, A.J., Parker, E.A. & Becker, A.B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.
- Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. (2021). *Piccole scuole. Modelli organizzativi e didattici per i contesti educativi marginali*. Firenze: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory. *Educational Researcher*.
- Kaplan, M., Sánchez, M. & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kopnina, H.N. (2012). Education for Sustainable Development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717. doi:10.1080/13504622.2012.658028
- Labsus – Laboratorio per la sussidiarietà. (2022). *Rapporto Labsus 2022. Amministrazione condivisa e cura dei beni comuni*. Roma: Labsus.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (2023). Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, 7 (1), 119-132.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Maienza, M. (2022). “Competenze attive” e inclusione scolastica attraverso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 20, 2, 158-164.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mancaniello, R. (2021). La pandemia e il tempo del lockdown. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 39-51.
- Mangione, G.R.J., Bartolini, R., Chipa, S., Zanoccoli, C., Cannella, G., Garista, P. & De Santis, F. (2024). Costruire Patti Educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio. *I quaderni delle piccole isole*, 14/2024.
- Margiotta, U. (2015). *La didattica per competenze*. Milano: Franco-Angeli.

- Marta, E. & Martinez Damia, S. (2023). *Adolescenti nell'era del doppio dramma*. Milano: Vita e Pensiero.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2011). *La scuola della disobbedienza*, Milano: Chiarelettere.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee Guida per gli interventi nelle Aree Interne*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Nuove Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2022). *Bando PRIN 2022*.
- Mollica, F. (1982). *Organizzazione del lavoro e apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2004). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 14 (sup2), 173-186.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Murphy, R. (2012). Sustainability: a wicked problem. *Sociologica*, 2, 2012, 1-23.
- Nicoli, D. (1994). *Progettazione formativa e sviluppo delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Boston: Harvard University Press.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD Publishing.
- Pain, R. & Kindon, S. (2007). Participatory geographies. *Environment and Planning A*, 39(12), 2807-2812.
- Pellerey, M. (2010). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams (trad. it., *Psicologia dell'Intelligenza*, Giunti, Firenze 2011).

- Pilotti, F. (2021). La progettazione di un'unità didattica di Apprendimento. In M. Buccolo, F. Pilotti & A. Travaglini, *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2nd ed.). London: Sage.
- Pollice, F. (2002). Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi. *Geotema*, 26 (68), 5-13.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, dipartimento per le politiche di coesione e per il sud. (2025). *Piano strategico nazionale delle aree interne (PSNAI)*.
- Ranieri, M. (2007). Tecnologie e digital divide. Quali scenari? In C. Delogu (a cura di), *Tecnologie per il web learning: realtà e scenari* (pp. 97-136). Firenze: FUP.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Episodi di Apprendimento Situato. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2016). *Cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rosina, A. (2020). *Giovani ai tempi del Coronavirus*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sala, A., Punie, Y., Gargov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *Life Comp. The European Framework for Personal, Social and Learning Key Competence*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Salustri, A. (2022). Il PNRR e i giovani delle aree interne. *Documento Geografico*, 1(Luglio), 143-159.
- Sandrone, G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma: Studium.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Smith, G.A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.

- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society and The Myrin Institut.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Società Geografica italiana. (2022). *XV Rapporto. Viaggio nella scuola d'Italia*.
- Tarozzi, M. & Moser, S. (2025). *Didattica dell'educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Tomazzoli, E. (2020). Viaggiando tra montagne, campagne e piccole isole: le scuole primarie rurali italiane motore per lo sviluppo della comunità. *Temps d'Educató*, 59, 91-108.
- Tomei, N. (2025). Oltre la prestazione: il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza nel progetto Islands4Future. *Pedagogia e Vita*, 1, 145-151.
- Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo. Disabilitare le competenze per una scuola più equa*. Milano: Guerini Scientifica.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (1972). *Convenzione per la protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. unesco.org
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final report (Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education, Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International implementation scheme*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2009). *Bonn Declaration on Education for Sustainable Development*. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn, 31 March – 2 April 2009.
- UNESCO (2014). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO General Conference, 18 November 1974.
- UNESCO. (2016a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO Digital Library.
- UNESCO. (2016b). *Small Island Developing States – UNESCO's Action Plan (2016-2021)*.
- UNESCO. (2016c). *Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability*. Global Education Monitoring Report.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. Adopted at the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Berlin, 17-19 May 2021.
- UNESCO (2022). *Post COVID-19 Climate Resilience & Adaptation in Small Island Developing States (SIDS)*. The Case of Mauritius, Comoros & Seychelles.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Resolution / adopted by the General Assembly*, 13 December 2006, A/RES/61/106.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. A/RES/70/1. Disponibile su sdgs.un.org
- United Nations. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (CRPD/C/GC/4)*. United Nations. [un-docs.org](https://www.un-docs.org)
- Villegas-Campillo, V. (2024). Audiovisual Ethnography, Community Cinema, and Youth Participation: Filmed and Filming Fieldwork Experiences from Chile. *Social Sciences*, 13 (671), 1-21.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Boston: Harvard University Press.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: Author.
- Yemini, M., Engel, L. & Ben Simon, A. (2025). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640-660.
- Young M. (2007). *Bringing Knowledge Back*. In *From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Esplora gli altri output del progetto Islands 4 Future



ISLANDS 4 FUTURE

Islands 4 Future è un progetto di ricerca PRIN 2022 finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU. Coordinato dalle Università Roma Tre, Milano-Bicocca ed Europea di Roma, il progetto esplora l'agency delle giovani generazioni residenti a Ponza, all'Elba e nella Laguna di Venezia. L'obiettivo è riconoscere i giovani non come spettatori, ma come protagonisti capaci di incidere sulle traiettorie di sviluppo dei propri territori.



is4future.uniroma3.it



POLICY PAPER

Quali sono le barriere normative che frenano lo sviluppo insulare? E quali le opportunità offerte dal PNRR e dalla Strategia Nazionale Aree Interne?

Abbiamo elaborato un Policy Brief che analizza il quadro legislativo attuale e propone raccomandazioni concrete per decisori politici e amministratori locali. Un documento tecnico per trasformare le istanze in politiche pubbliche, con focus su: servizi essenziali, scuola, abitare e patrimonio.



is4future.uniroma3.it/output/policy-paper



ATLANTE INTERATTIVO

Oltre le parole, c'è la mappa. L'Atlante interattivo di Islands 4 Future è uno strumento digitale per esplorare visualmente i dati, le storie e le percezioni raccolte durante la ricerca. Un viaggio virtuale attraverso cartografie partecipative e indicatori territoriali che restituisce la complessità e la ricchezza dell'arcipelago delle piccole isole italiane.



is4future.uniroma3.it/output/atlas



LINEE GUIDA PER LA SCUOLA

Questo documento offre un quadro metodologico e risorse pratiche per dirigenti scolastici e docenti delle piccole isole. L'obiettivo è potenziare le competenze didattiche e fornire strumenti concreti, anche attraverso la promozione di una didattica innovativa e il coinvolgimento attivo della comunità, al fine di favorire l'agency degli adolescenti sulle opportunità di sviluppo sostenibile per il futuro dei loro territori.



is4future.uniroma3.it/output/linee-guida

Finito di stampare
nel mese di APRILE 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Islands 4 Future. Protecting next generations from marginalization: a field-based, multi-dimensional and participatory intervention on promoting cultural heritage, future opportunities and tourism on small islands – PRIN 2022 (2022T4P5WP)
Finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU