

**La via della transizione ecologica.  
PNRR, giovani e formazione**  
***El camino de la transición ecológica.  
PNRR, juventud y formación***  
***The way of ecological transition.  
NRRP, youth and education***

Pierluigi Malavasi

*Professore di Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*

*Dipartimento di Pedagogia*

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

*pierluigi.malavasi@unicatt.it*

Valentina Meneghel

*Svolge attività di ricerca e formazione presso l'Alta Scuola per l'Ambiente (ASA)*

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

*valentina.meneghel@unicatt.it*

**ABSTRACT**

Il mondo della formazione e la riflessione pedagogica sono interpellati, nel contesto italiano di un ampio disegno di ammodernamento che ravvede nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) indubbe potenzialità. Nel PNRR è possibile assumere la transizione ecologica come costruzione della sostenibilità intra e intergenerazionale nel dare forma all'inclusione sociale muovendo dal sostegno alla cura per la prima infanzia, toccando i servizi educativi e le scuole di ogni ordine e grado. Il presente contributo<sup>1</sup> muove dalla considerazione che l'efficacia del PNRR dipenda anche dalla *tensione formativa* con cui saremo disposti a ripensare nuovi modelli sostenibili di conoscenza per prevenire le forme del disagio giovanile con particolare attenzione al fenomeno della dispersione scolastica. In ordine ai sistemi educativo-formativi, sostenere la transizione ecologica del Paese interseca l'istanza di un ripensamento del curriculum scolastico in una prospettiva etico-sociale per la formazione di "abiti democratici" in grado di cogliere il senso della coappartenenza e della compartecipazione alla famiglia umana, forme esplicite di una "coscienza dell'irreversibilità del tempo".

---

<sup>1</sup> Nell'economia di una ispirazione unitaria del contributo, il primo paragrafo è da attribuirsi autorialmente a Pierluigi Malavasi, il secondo a Valentina Meneghel.

**Parole chiave:** “Curricolo”, “Dispersione scolastica”, “Educazione etico-social”, “Formazione”; “Sostenibilità”, “Transizione ecologica”.

### EL CAMINO DE LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA. PNRR, JUVENTUD Y FORMACIÓN PIERLUIGI MALAVASI, VALENTINA MENEGHEL

#### ABSTRACT

El mundo de la educación y la reflexión pedagógica se ven desafiados en el contexto italiano de un amplio plan de modernización que ve un indudable potencial en el Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia (PNRR). En el PNRR es posible asumir la transición ecológica como la construcción de la sostenibilidad intra e intergeneracional en la configuración de la inclusión social, a partir del apoyo a la atención a la primera infancia, tocando los servicios educativos y las escuelas de todos los niveles. Esta contribución<sup>3</sup> parte de la consideración de que la eficacia del PNRR depende también de la tensión educativa con la que estaremos dispuestos a repensar nuevos modelos sostenibles de conocimiento para prevenir formas de malestar juvenil con especial atención al fenómeno del abandono escolar. En cuanto a los sistemas de educación y formación, el apoyo a la transición ecológica del país se cruza con la necesidad de repensar el currículo escolar en una perspectiva éticosocial para la formación de una “conducta democrática” capaz de captar el sentido de coparticipación y de compartir en la familia humana, formas explícitas de una “conciencia de la irreversibilidad del tiempo”.

**Palabras clave:** “Currículo”, “Dispersión escolar”, “Educação ético-social”, “Formación”; “Sostenibilidad”, “Transición ecológica”.

### THE WAY OF ECOLOGICAL TRANSITION. NRRP, YOUTH AND EDUCATION PIERLUIGI MALAVASI, VALENTINA MENEGHEL

#### ABSTRACT

The world of education and pedagogical reflection are challenged, in the context of a broad plan to modernise that recognises undoubted potential in the National Recovery and Resilience Plan (NRRP). In the NRRP it is possible to assume the ecological transition as the construction of intra- and intergenerational sustainability in shaping social inclusion, starting from support for early childhood care, touching on educational services and schools of all levels. This essay<sup>2</sup> moves from the consideration that the efficacy of the NRRP also depends on the formative tension with which we are willing to rethink new sustainable models of knowledge to prevent forms of youth problems with particular attention to the phenomenon of school drop-out. In relation to the educational-training systems, sustaining the country’s ecological transition intersects with the demand for a rethinking of the school curriculum in an ethical-social perspective for the formation of “democratic habits” capable of grasping the sense of co-participation and co-participation in the human family, explicit forms of an “awareness of the irreversibility of time”.

**Key words:** “Ecological transition”, “Education”, “Ethical-social education”, “School curricula”, “School dispersion”, “Sustainability”.

---

<sup>2</sup> In the economy of a unified inspiration of the essay, the first paragraph is authoritatively attributed to Pierluigi Malavasi, the second to Valentina Meneghel.

## 1. PROGETTARE IL CAMBIAMENTO FORMATIVO NELL'EPOCA DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICA. ALCUNE QUESTIONI EMBLEMATICHE

Dagli anni Cinquanta del secolo scorso, l'aumento del prodotto interno lordo, l'innovazione tecnologica e l'imporsi dell'interdipendenza economico-finanziaria su scala mondiale si verificano all'insegna del predominio di una certa idea di sviluppo, fondata su una filosofia essenzialmente produttivistica, orientata alla crescita del profitto, ma non al miglioramento generale delle condizioni di vita delle persone ed alla *formazione di una cittadinanza democratica e partecipativa*. In questo quadro globale, occorre leggere l'attuale congiuntura nazionale a fronte di una situazione di grave disagio ed esclusione che tocca tanti giovani. Tra contrapposti interessi e contese laceranti, una crescita equilibrata e durevole riveste un ruolo emblematico per favorire processi partecipativi e contribuire alla realizzazione di *policies socio-ambientali in grado di assicurare lo sviluppo umano integrale*. Di là da ogni riduzionismo ideologico, ben deliberare sulle questioni ambientali ascritte ai processi della transizione ecologica è un compito regolativo che chiama in causa le diverse parti che compongono le società: non si realizza sul piano locale o su quello globale contro gli interessi e i bisogni dei più deboli o delle generazioni future, anche qualora la maggioranza delle persone oggi viventi ne traesse beneficio. Formare le persone verso il nuovo modello della sostenibilità sociale, ambientale, economica è rinvenibile come unica speranza per mantenersi fedeli al patto generazionale di consegnare ai giovani un ambiente non devastato dall'avidità cieca degli adulti.

La transizione ecologica, al centro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, rappresenta oggi un crocevia politico, economico, tecnologico e formativo. Formare alla transizione ecologica "passa" attraverso un'intenzionale dinamica formativa ove l'emergenza educativa costituisce un banco di prova della tenuta morale delle società, della loro coesione e responsabilità nei confronti delle giovani generazioni. In questa luce il presente paragrafo<sup>3</sup> si propone di delineare un quadro interpretativo delle istanze del PNRR per formare alla *transizione ecologica* e immaginare uno sviluppo di futuro verso una società equa e inclusiva in dialogo con la società civile. "In quell'ambito multiforme e convergente che è il rapporto tra PNRR e transizione ecologica, la riflessione pedagogica deve far valere la cultura della *formazione integrale della persona e dello sviluppo umano*"<sup>4</sup>. La redazione del PNRR attinge da fonti autorevoli analisi e dati, si propone di valorizzare *il potenziale dei giovani* attraverso un programma articolato di riforme e interventi, nel segno di una solida economia della conoscenza. Una società che non si preoccupa delle giovani generazioni e dei loro ambienti elettivi di vita si disinteressa dell'investimento più essenziale, quello sul

---

<sup>3</sup> Nell'economia di una ispirazione unitaria del contributo, il primo paragrafo è da attribuirsi autorialmente a Pierluigi Malavasi, il secondo a Valentina Meneghel.

<sup>4</sup> M. Fiorucci, *Prefazione*, in P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Vita e Pensiero, Milano 2022, p. XII.

*capitale umano*. Con tale espressione, secondo un'accezione ampiamente condivisa, si identifica un duplice orientamento: favorire l'accesso alla conoscenza e innalzare il livello di istruzione. Nell'epoca della globalizzazione dei mercati, questo implica una crescente cura per comprendere le condizioni strutturali del funzionamento del sistema d'istruzione, gestire le risorse materiali, tra economia civile e cultura della legalità<sup>5</sup>. Si tratta di "rendere conto pubblicamente" della razionalità degli investimenti perché il capitale umano possa "fiorire". La rilevanza riconosciuta oggi all'economia del capitale umano, tra molte controversie, deve tradursi in competenze come bene comune, in progettazione competente ovvero in incremento di dignità e di valore, opportunità di intrapresa su scala intergenerazionale<sup>6</sup>. Nota L. Campiglio che "la crisi finanziaria globale si associa a un aumento delle disuguaglianze economiche e sociali, di cui la recente analisi storica ha consentito di chiarire meglio i nessi di causalità e in particolare il ruolo cruciale dell'élite delle famiglie che costituiscono il top 1% nella distribuzione del reddito". Lo squilibrio prende le forme di una polarizzazione politica che tende a restringere lo spazio economico dei ceti medi. Nel PNRR è possibile assumere la transizione ecologica come costruzione della sostenibilità intra e intergenerazionale nel dare forma all'inclusione sociale muovendo dalla prima infanzia e dalla cura delle relazioni familiari. Ciò s'inscrive come potenziale risposta all'accento posto con enfasi da C. Lucifora in ordine alla famiglia e ai figli come "bene collettivo, di cui la società sembra aver perso memoria. I Paesi in cui il calo demografico ha visto scomparire intere coorti di bambini, come da decenni avviene in Italia, hanno un'ipoteca iscritta nel loro futuro. Di fronte a proiezioni che prevedono un calo di oltre sei milioni di individui in età lavorativa nel giro dei prossimi decenni, il dibattito politico e le risorse disponibili dovrebbero essere concentrati sul benessere delle famiglie e sulle prospettive di ripresa della natalità per le nuove generazioni"<sup>7</sup>.

In questa luce è importante che tutte le famiglie abbiano accesso a quelle risorse di cui i loro figli necessitano per sfuggire alla deprivazione socioculturale e potenziare la crescita. In tal senso, le analisi condotte da J. J. Heckman si avvalgono di dati emblematici sugli effetti a lungo termine e sui costi sociali che la mancanza di sostegno alle famiglie comporta per la società. Interventi tardivi risultano meno efficaci, fanno

---

<sup>5</sup> In ordine a tali questioni, si considerino le ambiguità espresse, riguardo al contesto europeo e italiano, rispettivamente da R. Normand nel saggio *L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général?*, in J.L. Derouet, R. Normand (dir.), *L'Europe de l'éducation: entre management et politique*, INRP, Lyon 2007, pp. 199-205 e da G. Chiosso nel contributo *Vivere di illusioni. La scuola italiana tra riforme e questioni educative*, in L. D'Alonzo, G. Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 97-108.

<sup>6</sup> Cfr. C. Birbes, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2012; A. Vischi (a cura di), *Learning City, Human Grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014.

<sup>7</sup> C. Lucifora, *Il sostegno alla famiglia e la novità dell'Assegno unico*, In Vita e Pensiero, 2021, 6, p. 62.

aumentare le disuguaglianze sociali e sono meno produttivi<sup>8</sup>. Ogni transizione dovrebbe focalizzarsi sulla valorizzazione dell'alleanza scuola/famiglia/lavoro, affrontandone ambiguità e sfide culturali e socio-educative, giuridiche e religiose. Considerare la difformità delle carriere scolastiche significa altresì riconoscere la forte correlazione con le caratteristiche della famiglia di origine, il cui peso negativo può essere ridotto da misure positive di sostegno dei più deboli, da una valorizzazione delle diversità o da una riduzione del legame tra marginalità scolastica e marginalità sociale. La realtà ricca e complessa della famiglia costituisce il primo e fondamentale ambito della formazione umana. Una riflessione disincantata sulla cultura delle scuole non può esimersi da un'attenta considerazione della realtà familiare, tra potenzialità e prospettive, fragilità e imperfezioni. Nella dinamicità delle pratiche di cura la riflessione pedagogica sottopone al vaglio critico stereotipi e modalità di rapporto improntate al conformismo esprimendo una capacità di rfigurazione immaginativa e metaforica rispetto a concezioni burocratico-amministrative e meramente strumentali, di funzionamento gestionale delle scuole. Le politiche educative non possono compensare pienamente lo svantaggio iniziale, devono però tenere presente che la struttura del sistema scolastico, così come le forme di finanziamento e la definizione del curriculum possono essere determinanti nel ridurre sia le disuguaglianze educative sia i loro effetti sociali e politici<sup>9</sup>. L'area della prevenzione, del sostegno alle fasce deboli della società costituisce un investimento per la riconciliazione tra sviluppo e bene comune perché la crescita economica non avvenga accentuando le disuguaglianze e sacrificando la ricerca di virtuosi equilibri socio-ambientali. Ricusa la riduzione della verità a costruzione sociale o mediazione convenzionale di significati: dalla negazione ideologica della differenza di sesso alla decostruzione giuridica della famiglia, l'arricchimento personale e sociale che gli allievi possono conseguire negli ambienti educativi chiama in causa *la verità dell'educazione etico-morale che attraversa e congiunge le relazioni familiari e scolastiche*. Sono necessari percorsi di cittadinanza che, a partire dall'educazione familiare e scolastica avvalorino il divenire della persona nel mondo e nel futuro. Nell'orizzonte della cittadinanza, l'emblematica prospettiva curricolare dell'educazione etico-sociale scolastica argomentata da M. Baldacci sottolinea la peculiarità del compito della scuola rispetto a tale dimensione formativa che se da un lato mira a rispondere "all'esigenza di rendere pienamente consapevole questa dimensione educativa, portandola al livello esplicito (nella misura del possibile) del lavoro scolastico", dall'altro è tesa a "conferire sistematicità all'educazione etico-sociale, allo scopo di dare incisività all'opera della scuola rispetto

---

<sup>8</sup> Cfr. J. J. Heckman, *Human Capital Policy*, The MIT Press, London 2004. Si veda inoltre, per la discussione dell'ipotesi formulata da Heckman, E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *La ricchezza delle famiglie*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

<sup>9</sup> Cfr. Ribolzi L. *Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere*, in L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti* (pp. 83-108), Il Mulino, Bologna 2009.

ad essa”<sup>10</sup>. L’impegno etico-sociale dei docenti aspira “al principio dello sviluppo personale”<sup>11</sup> e di sistema per elevare la qualità della vita degli abitanti del pianeta. Le scelte etico-morali sono attraversate da una forte coscienza civile che intersecano la via della transizione ecologica per promuovere una condizione sociale che renda possibile una vita umanamente ricca a partire dai banchi di scuola. Ciò esige di tenere conto di *fattori paradigmatici* che incidono profondamente sulle persone coinvolte<sup>12</sup> come impliciti divari territoriali che danno luogo ad espliciti *divari di cittadinanza*. In tal senso sono trasversali le questioni della demotivazione scolastica e dell’abbandono del percorso formativo, dell’orientamento dei giovani al lavoro e delle ragioni per cui vale la pena affrontare con coraggio l’esistenza.

Nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza la questione giovanile è ampiamente considerata. Richiamo pertanto, in modo emblematico, alcuni dati utilizzati nella scrittura del piano. Secondo Eurostat, l’ufficio statistico della Commissione Europea, nella fascia d’età 20-34 anni l’Italia annovera il più alto numero di NEET (*Not in Education, Employment or Training*) dell’Unione, il 27,8 per cento rispetto a una media del 16,4 per cento<sup>13</sup>. “Stando ai dati Istat del febbraio 2021, il tasso di disoccupazione tra i 15-25enni è aumentato di 14,7 punti percentuali nel 2020. [...] I 25-34enni hanno perso complessivamente 258 mila posti di lavoro su un totale di 945 mila. [...] Le azioni del Piano sono volte a recuperare il potenziale delle nuove generazioni e a costruire un ambiente istituzionale e di impresa in grado di favorire il loro sviluppo”<sup>14</sup>. Secondo L. Ribolzi i livelli di equità di un sistema educativo “possono essere misurati rispetto a quattro diverse variabili: le opportunità di accesso, il trattamento, la riuscita e i risultati sociali”<sup>15</sup>. Se l’istruzione è fondamentale, è necessario prevenire in ogni modo il disagio che fa da anticamera agli abbandoni, sia attraverso misure di supporto, sia cercando di capire chi sono coloro che lasciano la scuola e perché<sup>16</sup>. Transizione ecologica, formazione, giovani: il nesso tra i termini è inscindibile e passa dal perseguimento dell’equità, perché le persone sono chiamate a prepararsi ad un’attiva partecipazione alla vita della comunità affinché nelle forme e nei modi più

---

<sup>10</sup> M. Baldacci, *L’impianto di un curriculum di educazione etico-sociale*, in *Pedagogia più Didattica*, 7, 1, 2021, p. 6; si veda a titolo emblematico M. Baldacci, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carrocci, Roma 2020.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Cfr. a titolo esemplificativo M. Bratti, D. Checchi, A. Filippini, *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell’indagine OCSE-PISA 2003*, Il Mulino, Bologna 2007.

<sup>13</sup> Si veda, in proposito, il sito <https://ec.eurostat.eu>

<sup>14</sup> Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, [chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglclefindmkaj/https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf](https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf) p. 33.

<sup>15</sup> L. Ribolzi, *Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere*, in L. Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009, pp. 93-94.

<sup>16</sup> Il presente saggio rappresenta una ripresa schematica dei volumi P. Malavasi, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell’alternanza*, Vita e Pensiero, Milano 2017, nonché PNRR e formazione. *La via della transizione ecologica*, Vita e Pensiero, Milano 2022.

efficaci attraverso cui apprendono possano sentirsi ed essere veramente responsabili. Del bene comune, di tutti e ciascuno<sup>17</sup>.

## 2. PER UN'INTERPRETAZIONE DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICO-CULTURALE DELLA SCUOLA, TRA GIOVANI E DISPERSIONE SCOLASTICA. POSSIBILI ORIZZONTI ETICO-SOCIALI

Stanti le argomentazioni edotte da P. Malavasi, concepire la transizione ecologica in ordine alle istituzioni formativo-scolastiche non può eludere dal sostrato etico-sociale<sup>18</sup> posto in luce da M. Baldacci. La questione della transizione ecologica rileva una necessaria congruenza ai processi formativi. Come asserito dal Ministero della Pubblica Istruzione, la transizione è altresì processo "culturale", "un 'andare verso' un nuovo modello di società con nuovi stili di vita in cui l'attività antropica sia in equilibrio con la natura"<sup>19</sup>. L'accostamento della declinazione "culturale" a quella "ecologica" della transizione è da leggersi come richiamo non tanto all'erudizione, bensì alla tensione educativo-formativa a estendere gli orizzonti del *bene comune*<sup>20</sup>. In altre parole, la curvatura culturale della transizione ecologica è da intendersi come monito affinché, sin dalla primaria formazione, si faccia strada la coscienza comune che a travolgere le vittime della migrazione climatica, di un terremoto o di qualsivoglia fenomeno naturale non sia la fatalità ma l'impronta dell'attività umana. Ciò non può che ricondurre all'Antropocene<sup>21</sup>, termine coniato da Paul Josef Crutzen per indicare la fase geologica nella quale le trasformazioni della Terra non soltanto accadono ma vengono veicolate da un essere cosciente, la persona umana. L'aggettivazione "culturale", infatti, reca a sé un'intrinseca dimensione etica sempre intrisa del principio di responsabilità<sup>22</sup>. Se è vero, infatti, che "cambiare il mondo implica la costruzione di una relazione dialettica tra la denuncia della situazione disumanizzante e l'annuncio del suo superamento"<sup>23</sup>, individuare scenari formativi

---

<sup>17</sup> Cfr. L. Ornaghi, *Bene comune*, in *Dizionario di Dottrina Sociale della Chiesa*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

<sup>18</sup> Cfr. M. Baldacci, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, op. cit.

<sup>19</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Transizione ecologica e culturale. Cosa si intende con l'espressione Transizione ecologica e culturale?* <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/transizione.html>.

<sup>20</sup> Cfr. J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1973.

<sup>21</sup> Cfr. P. Crutzen, *Earth System Science in the Anthropocene. Emerging Issues and Problems*, Springer 2006.

<sup>22</sup> Secondo Jonas la nozione di responsabilità "oltrepassa" l'ambito giuridico e politico per divenire un principio di carattere fondamentale nei termini etici, ontologici, metafisici. Cfr. H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Insel, Frankfurt am Main 1979.

<sup>23</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Abele, Torino 2018, p. 67.



che recuperino l'*ethos democratico* è fondamentale per orientare a una transizione che possa dirsi "giusta"<sup>24</sup>. Al riguardo, nota Z. Bauman:

"La portata di un ponte si misura dalla forza del suo pilone più debole. La qualità umana di una società dovrebbe misurarsi sulla qualità della vita dei suoi membri più deboli, e poiché l'essenza della morale è la responsabilità che ci si assume per l'umanità degli altri, quello è anche il metro del livello etico di una società"<sup>25</sup>.

Pertanto, la risonanza globale della transizione ecologica posta oggi con un'enfasi e un vigore senza precedenti non può disperdersi nella retorica di un ambientalismo di maniera con il rischio di permanere attività economica e finanziaria aggiuntiva sul tema ecologico, ma deve trovare il coraggio di "farsi carico" della condizione umana. Soprassedere potrebbe significare eludere dalla *responsabilità come capacità*, da un lato, di "risposta" al "dovere categorico per l'essere umano di continuare a esistere, di difendere la specie"<sup>26</sup> e, dall'altro, *capacità di "promessa"* rivolta al futuro che orienta il comportamento sulla base di istanze e doveri a cui è soggetta la scelta umana.

Una transizione che mira a porsi come risposta autentica alla crisi ecologica è in grado di riconoscere che la retorica del "non danneggiare gli altri"<sup>27</sup> è ormai insufficiente e necessita di una risignificazione nel segno della garanzia di equità intergenerazionale<sup>28</sup>. Sviluppare una cultura di equità e giustizia intra e intergenerazionale si fa condizione fondante per il perseguimento dello sviluppo sostenibile<sup>29</sup>, quale processo propedeutico alla progressiva riduzione dei *deficit* ambientali affinché non costituiscano una minaccia per le presenti e le future comunità. Nel dibattito scientifico nazionale e internazionale, l'impatto delle attività umane sull'ambiente ha riscontrato dunque notevole rilevanza chiamando in causa le diverse parti della società, cittadini, imprese, autorità locali e nazionali, nell'assunzione di scelte che implicino una "coscienza dell'irreversibilità del tempo"<sup>30</sup>. D'altra parte, gli scopi perpetuati nell'impronta economicista dell'umano palesano un danno planetario che si misura con i limiti naturali e invalicabili della Terra e impone nuovi criteri di comportamento animati dal dovere della salvaguardia delle risorse per la

---

<sup>24</sup> Si veda European Commission, *The Just Transition Mechanism: making sure no one is left behind* [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal/finance-and-green-deal/just-transition-mechanism\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal/finance-and-green-deal/just-transition-mechanism_en)

<sup>25</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 104.

<sup>26</sup> S. Zamagni, *Responsabili. Come civilizzare il mercato*, Il Mulino, Bologna 2019, p. 19.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Cfr. World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford 1987.

<sup>29</sup> Cfr. R. Bifulco, A D'Aloia (a cura di), *Un diritto per il futuro Teorie e modelli dello sviluppo sostenibile e della responsabilità intergenerazionale*, Jovene, Napoli 2008.

<sup>30</sup> P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995, p. 127.



sopravvivenza del genere umano<sup>31</sup>. In tal senso, preme richiamare il principio di equità generazionale che ha animato il Rapporto Brundtland del 1987 nell'aspirazione ad un nuovo modello di sviluppo definito "sostenibile" ovvero "in grado di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri"<sup>32</sup>. Da qui si aprirà la strada verso un impegno globale a favore dello sviluppo sostenibile, divenuto oggetto di dibattito intenso fra i capi di Stato in occasione dell'Earth Summit delle Nazioni Unite del 1992 a Rio de Janeiro, ove si sancirà il principio di tutela intergenerazionale "attribuendo alle generazioni future una vera e propria posizione giuridica soggettiva, basata sul diritto alla conservazione delle risorse naturali da parte delle generazioni attuali, un diritto posto in capo a soggetti non ancora nati"<sup>33</sup>.

Per un possibile inverarsi dell'equità generazionale, anche alle giovani generazioni è chiesto di abitare "in modo nuovo e sostenibile"<sup>34</sup> la Terra. In questa luce, la scuola assume un ruolo cruciale in quanto "luogo di elezione per attivare progetti educativi sull'ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale, la cittadinanza globale [per] sostenere – alla luce dell'Agenda 2030 - il lavoro dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile"<sup>35</sup>. Tuttavia, l'istituzione scolastica rileva un necessario "cambio di paradigma educativo affinché [...] accolga nuovi modelli di conoscenza, apprendimento e sviluppo sia nei contenuti, che nelle metodologie. Fondamentale è mettere in evidenza l'interconnessione tra educazione e diritti e doveri di cittadinanza"<sup>36</sup>. In questo quadro è possibile situare una rifondazione del curriculum volta a "introdurre e rendere strutturali nelle scuole di ogni ordine e grado iniziative formative per l'educazione allo sviluppo sostenibile, quale condizione indispensabile per sostenere la transizione ecologica del Paese"<sup>37</sup>. Ne deriva che innovare il curriculum non può ridursi ad una implementazione<sup>38</sup> meramente contenutistica delle questioni ambientali, operando dunque soltanto a livello delle discipline, poiché

<sup>31</sup> Cfr. A. Giustino Vitolo, N. Russo (a cura di), *Pensare la crisi. Crescita e di crescita per l'avvenire della società planetaria*, Carocci, Roma 2012.

<sup>32</sup> World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, op. cit., p. 8.

<sup>33</sup> E. Giovannini, *L'utopia sostenibile*, Laterza, Bari 2018, pp. 30-31.

<sup>34</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Il Piano RiGenerazione Scuola*, retrieved from <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html>

<sup>35</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità*, retrieved from <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0>

<sup>36</sup> Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *La transizione ecologica giusta*, Quaderni dell'ASviS, Roma 2022, p. 70, retrieved from [https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QUADERNO\\_ASVIS\\_7\\_Transizione\\_Ecologica.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QUADERNO_ASVIS_7_Transizione_Ecologica.pdf)

<sup>37</sup> Atto di indirizzo politico istituzionale concernente l'individuazione delle priorità politiche del Ministero dell'Istruzione per l'anno 2022, D.M. n. 281 del 15 settembre 2021.

<sup>38</sup> A riguardo si consideri a livello scolastico nazionale l'introduzione di percorsi trasversali sui temi della transizione ecologica e culturale complementari a quelli già previsti in tutti gli ordini di scuola dall'insegnamento di educazione civica, Legge 20 agosto 2019 n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

correrebbe il rischio, latente e concreto, che l'ambiente funga sempre da "oggetto" di una determinata indagine oppure di una specifica disciplina. Come annotava Laura Marchetti, allora Sottosegretaria di Stato con delega all'Educazione ambientale e al paesaggio, nel Manifesto per l'educazione ambientale, uno dei limiti principali della scuola italiana sui temi ambientali muove da un modello atomistico della conoscenza che "assume acriticamente un modello di razionalità contro-natura foriero di quella minaccia che oggi mette a rischio la sopravvivenza e la felicità della vita e dei viventi"<sup>39</sup>. La prospettiva di una rifondazione del curriculum, quale terreno strategico su cui si costruisce l'intenzionalità educativa e si misura la capacità progettuale di ogni scuola, non può allora che giovare di una postura "ecologica"<sup>40</sup> capace di porre in discussione il modello di conoscenza che sino ad oggi ha compromesso l'abitabilità sulla Terra<sup>41</sup>. Tale quadro sollecita ad una "transizione" dello stesso curriculum da un impianto "tecnicistico" ad un altro "trasformativo" ineludibile dal principio di realtà che, nei termini pedagogici, assume una valenza deontologica<sup>42</sup>, pertanto in grado di innestarsi nel vivo delle esperienze fondative delle giovani generazioni per strutturare "abiti etico-sociali"<sup>43</sup>. La generatività delle esperienze formative è dipesa dal carattere comunitario dell'educare che interpella inevitabilmente i processi di insegnamento-apprendimento inclini ad approcci e pratiche di natura istruzionista. In altre parole, benché frammentare la conoscenza secondo il proprio utile non proceda verso una ricerca disinteressata<sup>44</sup> e l'attuazione di forme sostenibili di sviluppo umano<sup>45</sup>, permane ancora viva la tendenza della scuola italiana a riprodurre "nei suoi fondamenti epistemologici, nelle sue pratiche, perfino nella sua organizzazione degli spazi e degli abitati, una immagine del mondo umano come [...] estraneo al mondo naturale che, ove, compare, rimane un 'ambiente' ovvero uno sfondo sfumato"<sup>46</sup>. Per

---

<sup>39</sup> Ministero dell'Ambiente della Tutela del Territorio e del Mare, *Alfabeti ecologici. Manifesto per l'educazione al futuro*, 2007, retrieved from chrome-extension://efaidnbmnmnibpajpcglefindmkaj/https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/001\_Marchetti\_Alfabeti-Ecologici.pdf

<sup>40</sup> Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972; Id., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

<sup>41</sup> V. Iori, *Abitare la Terra. Riflessioni sull'educazione ecologica*, in P. Bertolini, M. Dalla (a cura di) *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 207-208.

<sup>42</sup> F. Blezza, *Saperi e metodi transnazionali. Quali alfabeti per una inclusione di ciascuno in una realtà che trascenda lo stato nazionale*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, p. 269.

<sup>43</sup> M. Baldacci, *La necessità di un curriculum di educazione etico-sociale*, in *Pedagogia più Didattica*, 8, 1, 2022, p. 2.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Scrive P. Malavasi: "un'autentico sviluppo umano riveste un carattere morale, indica il pieno rispetto della persona umana e, al contempo, 'tiene conto della natura di ciascun essere e della mutua connessione in un sistema ordinato'", in *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, p. 14.

<sup>46</sup> Ministero dell'Ambiente della Tutela del Territorio e del Mare, *Alfabeti ecologici. Manifesto per l'educazione al futuro*, 2007, retrieved from chrome-extension://efaidnbmnmnibpajpcglefind-

una progettualità educativa del curricolo attenta a non cadere nell'alienazione da discipline separate affinché il discente possa *imparare a essere*<sup>47</sup> nella complessità, "il riferirsi a principi, e non a obiettivi" rappresenta la via maestra - designata da Baldacci - che "consente di dare struttura al curricolo di educazione etico-sociale"<sup>48</sup>. Dove si situa allora una possibile convergenza tra le prospettive etico-sociale, da un lato, ed ecologica, dall'altro? Il punto d'incontro potrebbe leggersi secondo una concezione ecologica che dalla natura si estende ai sistemi sociali e culturali<sup>49</sup> poiché "Noi non siamo fuori dall'ecologia che stiamo pianificando: ne facciamo sempre e comunque parte"<sup>50</sup>. Se, dunque, da un lato ci si attende di guardare con occhi nuovi la relazione umano-ambiente; dall'altro, occorre un urgente richiamo alla valenza della relazionalità affinché non si riduca ad una "dimensione accessoria" dell'esistenza. Del resto il modello antropologico della filosofia sociale moderna, subendo le inferenze del pensiero di T. Hobbes, concepisce l'essere umano come preesistente alla comunità<sup>51</sup>, pertanto il collante delle prospettive sopraccitate consta dell'impegno etico a *rifondare un paradigma antropologico incentrato sulla natura relazionale della persona come nucleo originario della naturalità*. In questo senso, si ravvede la possibilità di nutrire il profilo etico-sociale dell'educazione scolastica posto oggi in discussione da un'epoca inquieta, sempre esposta al rischio di una deriva ontologica atomistico-disgiuntiva<sup>52</sup>. Ripensare il curricolo scolastico in ordine allo sviluppo etico-sociale dei discenti sollecita a riconoscere la rilevanza sociale dell'educazione nel superamento antinomico "tra le esigenze dell'io e le istanze degli altri (o del mondo)"<sup>53</sup>, teso alla riconciliazione della persona alla comunità. In quest'ottica i discenti sono chiamati a vivere nelle realtà sociali e culturali del proprio tempo<sup>54</sup> come tensione a *oltrepassare il sé* per costruire la comunità umana, in ciò rinviene il

[mkaj/https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/001\\_Marchetti\\_Alfabeti-Ecologici.pdf](https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/001_Marchetti_Alfabeti-Ecologici.pdf)

<sup>47</sup> Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997; J. Delors, *Learning: the treasure within*, International Commission on Education for Twenty-first Century the retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

<sup>48</sup> S. Fioretti, *Verso un curricolo di educazione etico-sociale. Riflessioni progettuali e proposte operative*, in *Pedagogia più Didattica*, 8, 1, 2022, p. 57.

<sup>49</sup> M. Baldacci, *Ecologia della mente e pedagogia*, in A. M. Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca*, Armando, Roma 2021, pp. 176-177.

<sup>50</sup> G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, op. cit., p. 549.

<sup>51</sup> Cfr. S. Zamagni, *La crisi del neoliberalismo* in L. Alici, G. De Simone, P. Grassi (a cura di) *La fede e il contagio. Nel tempo della pandemia*, in *Quaderni di Dialoghi*, Ave, Roma 2020, pp. 104-106.

<sup>52</sup> A. Ferrante, *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2014, p. 32.

<sup>53</sup> M. Baldacci, *L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale*, op. cit., p. 6.

<sup>54</sup> A riguardo R. Pagano nota: "affinché il soggetto comprenda, è necessario che in lui si formi la coscienza storica, la sola che gli consente di dare senso al sapere perché lo inserisce nel flusso della storicità, nella dinamica presente-passato", *La "scientificità" della pedagogia ermeneutica*, in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, XII, 1/2, 2010, p. 79.

contributo della scienza pedagogica affinché l'essere umano diriga se stesso verso il "traguardo dell'autocoscienza"<sup>55</sup>. Come asserisce Baldacci, "il carattere comunitario della scuola ci porta a non limitare l'educazione morale al suo aspetto meramente individuale (chiuso nella coscienza privata), ma ad estenderla alla sfera sociale, fatta di un tessuto relazionale"<sup>56</sup>.

Alla luce di una necessaria ridefinizione dell'identità curricolare emerge che la scuola abbisogna di riconoscersi non già in forza di una risposta dei servizi individuali, bensì nel suo intrinseco rapporto con la realtà sociale. La transizione ecologica, intercettando l'istanza formativa di riconoscimento della rete di interdipendenza che sostiene l'esistere nel mondo, sollecita ad una coscientizzazione dell'ambiente come "fulcro attivo" per un rinnovamento radicale delle strutture e dei modi fondamentali della vita educativa delle comunità. È, infatti, nell'ottica di un approccio multi-attore che il PNRR aspira al ripensamento dell'offerta formativa al fine di contrastare fenomeni di disagio giovanile con particolare attenzione alla dispersione scolastica<sup>57</sup>. Come osserva P. Triani, "se il dispositivo *dell'obbligo* ha permesso di ottenere, negli anni, risultati positivi, resta tuttavia ancora molto da fare per contrastare quello che lo stesso Ministero dell'Istruzione [...] interpreta come un fenomeno multidimensionale e complesso"<sup>58</sup>. *Lungi* da qualsivoglia tendenza "monocentrica" atta a considerare la scuola come depositaria di tutte le risposte educative della comunità, urge maturare la consapevolezza di una "non autosufficienza" della stessa scuola atta a sollecitare dirigenti e *policy-maker*, docenti, educatori e famiglie, ad assumere uno sguardo sistemico e corresponsabile in ordine alla complessa fenomenologia della dispersione scolastica. Ebbene, pur a fronte di un riconoscimento del carattere fortemente contestuale della scuola, che negli anni Novanta ha comportato una regolamentazione del processo di autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi con l'emanazione della Legge n. 59 del 1997, "la scuola [da sola] non riesce a riequilibrare lo svantaggio di partenza"<sup>59</sup> dei giovani. Come attesta l'Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza, i fenomeni di *drop-out* "affondano le radici in un ambiente

---

<sup>55</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 207

<sup>56</sup> M. Baldacci, *L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale*, op. cit., p. 9.

<sup>57</sup> Governo Italiano, *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*, 2021, p. 178, Retrieved from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

<sup>58</sup> P. Triani, *Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura*, in P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano 2015, p. 3.

<sup>59</sup> M. Colombo, *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in *Scuolademocratica*, 2, 2015, p. 414. Per una lettura multidimensionale dei fattori protettivi e dei fattori a rischio nella traiettoria della riuscita scolastica si consideri inoltre la teoria bioecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner da cui muove l'analisi dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Cfr. U. Bronfenbrenner, *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento 2010.

sociale avverso (*Adverse Community Environnements*)<sup>60</sup> le cui cause, cronicizzatesi nel tempo, sono ascrivibili a processi difformi di sviluppo economico e industriale dei territori, nonché a dissimili tessuti socio-culturali ed abitativi che tratteggiano gli attuali divari territoriali, altresì traducibili, nei termini formativi, come divari di competenze<sup>61</sup>. Ciò implica la corresponsabilità educativa degli attori coinvolti affinché a prevalere non sia un'idea di svantaggio sociale come condanna ineluttabile all'abbandono e all'insuccesso scolastico, limitante ciascuna possibilità di ri-costruzione della tela della vita comunitaria e ogni tentativo di riscatto esistenziale del giovane. Le cause radicanti la dispersione scolastica sono ascrivibili alla "multifattorialità", si tratta infatti di un fenomeno attribuibile "ai genitori (i quali possono manifestare problemi quali depressione, tossicomania, deficit intellettivi ecc.), al bambino, alla famiglia (funzionamento familiare, ruoli genitoriali confusi o deboli, monoparentalità, violenza coniugale ecc.) e all'ambiente socio-economico (in particolare povertà e scarsità del sostegno sociale)"<sup>62</sup>. Urge allora porre in evidenza un *deficit educativo* "nel dare struttura e sostegno all'esercizio del ruolo dei primi responsabili dello sviluppo del bambino"<sup>63</sup>. L'investimento nelle risorse educative delle famiglie, a cui si aggiunge *il sostegno allo sviluppo umano* delle bambine e dei bambini a partire dalle fasi precoci, rappresenta la cifra inestimabile della legittima aspettativa di formare i cittadini nella prospettiva di una *generatività comunitaria*. "L'esperienza storica indica [...] con chiarezza come lo sviluppo dipende da un'estensione della democrazia economica e politica, che rispecchi obiettivi comuni e valori condivisi"<sup>64</sup>.

Emerge, dunque, come il fenomeno della dispersione non riguardi soltanto la vita sociale dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, ma anche quella delle comunità in cui essi vivono, da cui devono innestarsi le condizioni germinative per la prevenzione e la ri-educazione. *Dis-perdere giovani vite significa infatti cedere il passo alla microcriminalità*. Nel contesto italiano di alcune aree del Meridione, il nesso tra i tassi di abbandono scolastico e quelli di devianza giovanile è ormai documentato e ineludibile<sup>65</sup>. In una significativa parte dei giovani il serpeggiante

<sup>60</sup> Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma 2022, p. 40, retrieved from <chrome-extension://efaidnbnmnbbpcjpcglclefindmkaj/https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

<sup>61</sup> A riguardo il PNRR non manca di evidenziare come Governo Italiano, *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*, 2021, p. 178, retrieved from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

<sup>62</sup> Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma 2022, p. 47.

<sup>63</sup> *Ibi*, p. 42.

<sup>64</sup> L. Campiglio, *Prosegue la crisi, cresce la disuguaglianza*, in *Vita e Pensiero*, 5, 2011, pp. 51-52.

<sup>65</sup> M. Colombo, *Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, in *Scuolademocratica*, 2, 2015, p. 413.

sospetto sulla reale valenza della formazione<sup>66</sup> interroga la riflessione pedagogica per progettare il recupero del potenziale insito nelle nuove generazioni. Si tratta di una sfida educativa che si situa sui territori e prefigura la ri-costruzione di contesti che possano divenire capacitanti<sup>67</sup> per favorire il protagonismo giovanile nelle comunità, a partire dalla scuola, che è sempre chiamata a “ridurre il danno”<sup>68</sup> di una negligenza subita o di un “amore” mancato. Il giovane “disperso” dovrà misurarsi con il bambino che è stato, non soltanto come soggetto di accudimento ma come persona *degn* *di amore*. Torna dunque l’istanza di una formazione etico-sociale rivolta tanto ai discenti, quanto ai docenti poiché interseca alcuni assetti del sistema scolastico che afferiscono a dimensioni non strettamente cognitive. È in gioco la relazione che gli insegnanti innervano con le allieve e gli allievi più difficili<sup>69</sup>. La postura professionale rappresenta una *forma prioritaria* di innovazione dei modelli organizzativi scolastici per mai disgiungere il versante sociale della vita scolastica, da intendere come espressione maieutica dell’incontro educativo, dall’orizzonte etico dell’educazione che, parafrasando le parole di P. Bertolini, deve caratterizzarsi come uno sforzo di costruzione di senso da consegnare alla problematicità della vita<sup>70</sup>. Sono le vie della formazione etico-sociale e le differenti possibilità di risposta in ordine all’inclusione e alla coesione sociali a compiere la formazione alla transizione ecologica.

Oggi, “in un quadro di riferimento in cui l’attenzione ai temi ambientali è elemento imprescindibile per garantire [...] uno sviluppo sostenibile del sistema Paese [...] coinvolgere in modo continuativo le scuole nelle attività di transizione ecologica”<sup>71</sup> impone un ripensamento del curricolo nell’orizzonte un rinnovato *modus* di abitare la Terra, impegno etico-educativo per lo sviluppo di una coscienza comune della coappartenenza capace riconquistare l’articolata ricchezza del noi<sup>72</sup>.

---

<sup>66</sup> Cfr. M. Baldacci, *I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto*, in M. Corsi, G. Spadafora (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l’educazione*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 7-20.

<sup>67</sup> Per quanto concerne l’approccio centrato sulle capacitazioni (*capability approach*), si veda il testo curato da G. Alessandrini intitolato *La “pedagogia” di Martha Nussbaum*, G. Alessandrini (a cura di), FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>68</sup> M. Contini, *Imparare l’amore?* In L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma 2018, p. 73.

<sup>69</sup> Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>70</sup> Cfr. P. Bertolini, *L’essere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

<sup>71</sup> Ministero dell’Istruzione, Avviso n. 92 del 21/10/2021 in attuazione dell’Atto di indirizzo del Ministro Bianchi per l’anno 2022, *Supporto al percorso di transizione ecologica delle Istituzioni scolastiche*, p. 3.

<sup>72</sup> Cfr. E. Mounier, *Qu’est – ce que le personnalisme?*, in *Oeuvres, III*, Seuil, Paris, 1947.



## BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G., (2014), (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2011), "I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto", in Corsi, Spadafora (a cura di), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli, Tecnodid.
- Baldacci, M. (2017), "La scuola nell'epoca neoliberista. Una prospettiva gramsciana", in Bevilacqua (a cura di), *Aprire le porte per una scuola democratica e cooperativa*, Roma, Castelvecchi.
- Baldacci, M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma, Carrocci.
- Baldacci, M., (2021). "L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale", *Pedagogia più Didattica*, vol. 7, n. 1.
- Baldacci, M. (2021), "Ecologia della mente e pedagogia", in Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca*, Roma, Armando.
- Baldacci, M., (2022). "La necessità di un curriculum di educazione etico-sociale", *Pedagogia più Didattica*, vol. 8, n. 1.
- Bateson, G., (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bateson, G., (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi.
- Bauman, Z., (2002), *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino.
- Bertolini, P., Caronia, L., (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli.
- Bertolini, P., (1988), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bifulco, R., D'Aloia, A. (a cura di), (2008), *Un diritto per il futuro Teorie e modelli dello sviluppo sostenibile e della responsabilità intergenerazionale*, Napoli, Jovene.
- Biondi, G., (2016), "La dispersione si vince di mattina", *Vita*, 7.
- Birbes, C., (2012), *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Milano, Vita e Pensiero.
- Blezza, F. (2011), "Saperi e metodi transnazionali. Quali alfabeti per una inclusione di ciascuno in una realtà che trascenda lo stato nazionale", in Frauenfelder, De Sanctis, Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori,
- Bratti, M., Checchi, D., Filippini, A., (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-PISA 2003*, Bologna, Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U., (2010), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento, Erickson.
- Cambi, F., (2009), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- Campiglio, L., (2011), "Prosegue la crisi, cresce la disuguaglianza", *Vita e Pensiero*, 5, XCIV.
- Chiosso, G., (2010), "Vivere di illusioni. La scuola italiana tra riforme e questioni educative", D'Alonzo, Mari (a cura di), *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Milano, Vita e Pensiero.



- Colombo, M., (2015). "Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione", in *Scuola democratica*, 2.
- Contini, M. (2018). "Imparare l'amore?", in Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Roma, Armando.
- Delors, J., (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando.
- Ferrante, A., (2014), *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, Milano, LED Edizioni Universitarie.
- Fioretti, S., (2022). "Verso un curricolo di educazione etico-sociale. Riflessioni progettuali e proposte operative", *Pedagogia più Didattica*, vol. 8, n. 1.
- Fiorucci, M. (2022), "Prefazione", in Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Giovannini, E., (2018), *L'utopia sostenibile*, Bari, Laterza.
- Giustino Vitolo, A., Russo, N. (a cura di), (2012), *Pensare la crisi. Crescita e di crescita per l'avvenire della società planetaria*, Roma, Carocci.
- Heckman, J. J., (2004), *Human Capital Policy*, London, The MIT Press.
- Iori, V. (1988), "Abitare la Terra. Riflessioni sull'educazione ecologica", in Bertolini, Dalla (a cura di), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lucifora, C., (2021). "Il sostegno alla famiglia e la novità dell'Assegno unico", in *Vita e Pensiero*, 6.
- Malavasi, P., (1995), *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Malavasi, P., (2017), *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Milano, Vita e Pensiero.
- Malavasi, P., (2020), *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero.
- Malavasi, P., (2022), *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Mounier, E., (1947), *Qu'est – ce que le personnalisme?*, Paris, Seuil.
- Normand, R. (2007), "L'Europe de l'éducation: quel management au service de quelle(s) conception(s) de l'intérêt général?", in Derouet, Normand (a cura di), *L'Europe de l'éducation: entre management et politique*, Lyon, INRP.
- Ornaghi, L. (2004), "Bene comune", in *Dizionario di Dottrina Sociale della Chiesa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Pagano, R., (2010). "La "scientificità" della pedagogia ermeneutica", in *Studi sulla formazione. Open Journal of Education*, vol. XII, n. 1/2.
- Ribolzi, L. (2009), "Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e ben-essere", in Caselli (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino.
- Scabini, E., Rossi, G. (a cura di), (2010), *La ricchezza delle famiglie*, Milano, Vita e Pensiero.
- Triani, P. (2015), "Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura", in Triani, Ripamonti, Pozzi (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (a cura di), (2014), *Learning City, Human Grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

World Commission on Environment and Development, (1987), *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.

Zamagni, S. (2020), "La crisi del neoliberismo", in Alici, De Simone, Grassi (a cura di), *Quaderni di Dialoghi. La fede e il contagio. Nel tempo della pandemia*, Roma, Ave.

Zamagni, S., (2019), *Responsabili. Come civilizzare il mercato*, Bologna, Il Mulino.

## SITOGRAFIA

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, *La transizione ecologica giusta*, Quaderni dell'ASviS, Roma 2022, [https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QUADERNO\\_ASVIS\\_7\\_Transizione\\_Ecologica.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Pubblicazioni/QUADERNO_ASVIS_7_Transizione_Ecologica.pdf)

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma 2022, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Delors J., *Learning: the treasure within*, International Commission on Education for Twenty-first Century the retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Governo Italiano, *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*, 2020, p. 178, Retrieved from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Legge 20 agosto 1997, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/della Legge 15 marzo 1997, n. 92 Art.21 "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa", corredato delle relative note. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/04/29/097A3158/sg#:~:text=59%2C%20recante%3A%20%22Delega%20al,%22%2C%20corredato%20delle%20relative%20note>.](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/della_Legge_15_marzo_1997_n_92_Art_21_Delega_al_governo_per_il_conferimento_di_funzioni_e_compiti_alle_regioni_ed_enti_locali_per_la_riforma_della_pubblica_amministrazione_e_per_la_semplificazione_amministrativa_corredato_delle_relative_note)

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Il Piano RiGenerazione Scuola*, <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità*, <https://www.miur.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0>

Ministero dell'Ambiente della Tutela del Territorio e del Mare, *Alfabeti ecologici. Manifesto per l'educazione al futuro*, 2007, retrieved from chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/001\\_Marchetti\\_Alfabeti-Ecologici.pdf](https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/001_Marchetti_Alfabeti-Ecologici.pdf)

