

Giustizia climatica ed Educazione alla Cittadinanza Globale: analisi di un'esperienza di formazione per docenti



Febbraio 2025

Indice

1. Il progetto “Changemakers for Climate Justice. Giovani in azione per la giustizia climatica”	3
2. Uno sguardo al concetto di “giustizia climatica”	3
2.1 Educare alla giustizia climatica attraverso l’Educazione alla Cittadinanza Globale	4
2.2 La giustizia climatica a scuola	5
3. Lo studio sui percorsi di formazione per docenti	6
3.1 Il disegno della ricerca	6
3.2 Analisi dei dati	8
4. Discussione	11
5. Alcune proposte per la formazione e la didattica	16
Conclusioni	17
Riferimenti bibliografici	18

1. Il progetto “Changemakers for Climate Justice. Giovani in azione per la giustizia climatica”

Questo report sintetizza il lavoro di approfondimento svolto dalla Cattedra UNESCO in Citizenship Education in Higher Education dell’Università di Bologna relativo a due percorsi di formazione rivolti a docenti delle scuole secondarie di II grado nell’ambito del progetto “Changemakers for Climate Justice. Giovani in azione per la giustizia climatica”. Il progetto, finanziato da AICS - Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo, ha come capofila WeWorld, che ha coordinato un gruppo di lavoro composto da CESVI, Action Aid Italia, Fondazione CIMA, Cooperativa sociale Pandora, Indire ed Università di Bologna.

Lo scopo del progetto, che si è sviluppato dal gennaio 2023 a febbraio 2025, è stato quello di promuovere le competenze di docenti e giovani ragazzi e ragazze su giustizia climatica e sviluppo sostenibile per renderli agenti di cambiamento (*changemakers*) diffondendo consapevolezza e conoscenza di queste tematiche fra la società civile.

Per raggiungere questi obiettivi il progetto ha sviluppato una molteplicità di azioni rivolte ai docenti, ai giovani e alla società civile: riguardo all’ambito scolastico si è voluto contribuire al rafforzamento delle pratiche educative dei docenti – tramite corsi di formazione, la realizzazione di 2 guide didattiche (#PeerforClimate e #NudgeforClimate) ad hoc e spazi di confronto – per supportare e fornire competenze a studenti e studentesse per agire quali *changemakers*. Nel lavoro con gli studenti è stato valorizzato in particolare l’approccio della *peer-education* a partire dalla convinzione che il gruppo dei pari possa essere il facilitatore ideale per esperienze di apprendimento e cambiamento.

Infine, sono state realizzate attività extra-scolastiche (hackathon, workshop, percorsi di attivismo) in collaborazione con associazioni giovanili e movimenti ambientalisti al fine di rafforzarne le capacità di azione. La sensibilizzazione della popolazione è avvenuta grazie agli eventi svolti dai *changemakers* stessi nelle scuole primarie e secondarie di primo grado con il supporto delle associazioni ed eventi organizzati nella cornice di festival italiani, come il WeWorld Festival di Bologna. Inoltre, all’inizio del progetto è stata lanciata una Campagna digital su giustizia climatica, con lo scopo di diffondere reportage e contenuti digitali sulla tematica della giustizia climatica, includendo testimonianze di *changemakers* sia dal Nord che Sud Globale.

Prima di presentare ciò che è emerso dall’approfondimento qualitativo condotto dall’Università di Bologna relativamente ai percorsi di formazione, ci si soffermerà brevemente sul concetto di giustizia climatica.

2. Uno sguardo al concetto di “giustizia climatica”

Il concetto di “giustizia climatica” si sviluppa a partire dagli anni Ottanta quando la comunità scientifica inizia a denunciare l’esposizione sproporzionata delle comunità marginalizzate ai rischi ambientali e a sottolineare come coloro che contribuiscono meno al cambiamento climatico siano spesso i più vulnerabili ai suoi effetti. La giustizia climatica, infatti, “collega il cambiamento climatico e la giustizia sociale, evidenziando l’onere ineguale che il cambiamento climatico comporta per i diversi gruppi e sottolineando la necessità di lavorare per soluzioni giuste ed eque” in un’ottica globale (Ogunbode 2022; Sultana 2022). Secondo questa prospettiva, la tematica ambientale si intreccia con la dimensione economica e sociale in una dinamica di potere e disuguaglianza in cui comunità indigene, popolazioni a basso reddito e paesi in via di sviluppo risultano, ancora una volta, i più penalizzati.

Spesso la giustizia climatica viene erroneamente sovrapposta al concetto di “sviluppo sostenibile”, che fa invece riferimento alla necessità di soddisfare i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la capacità di quelle future di soddisfare i propri, attraverso la ricerca di un equilibrio tra crescita economica, inclusione sociale, uso efficiente delle risorse e innovazione tecnologica.

Kopnina e Cherniak (2016) hanno evidenziato come i benefici dello sviluppo sostenibile siano circoscritti solo agli esseri umani in una visione marcatamente antropocentrica e come la preoccupazione per la sostenibilità

ambientale venga ridotta alla capacità dell'ambiente di sostenere il fabbisogno mondiale in termini di risorse per garantire durevolezza e continuità alla crescita economica.

Il concetto di "giustizia climatica" spinge invece la relazione individuo-ambiente-società, sui principi di equità, diritti umani e responsabilità differenziata enfatizzando il ruolo della cooperazione globale e rinunciando alla precedente impostazione antropocentrica e mercatocentrica.

Mentre però la giustizia climatica ha acquisito un ruolo significativo nel discorso accademico e politico, la sua applicazione nei contesti educativi, come si vedrà nei paragrafi successivi, rimane limitata (Trott et al. 2023) sebbene la letteratura ne evidenzia in modo indiscutibile l'importanza (Svarstad 2021; Guevara-Herrero et al. 2024; Trott 2024).

2.1 Educare alla giustizia climatica attraverso l'Educazione alla Cittadinanza Globale

Così concettualizzata, la giustizia climatica mostra una connessione al framework teorico dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), un approccio che ha sollevato nuove domande su cosa significhi essere cittadini di un mondo interconnesso dove le dinamiche locali, nazionali e globali si intrecciano in modi complessi.

Il concetto di "cittadinanza globale" è stato considerato come un "significante fluttuante" (Mannion et al. 2011) aperto a modelli concettuali, politici ed educativi differenti, con obiettivi dissimili, radicati in posizionamenti politici a volte in contraddizione tra di loro (Oxley, Morris 2013; Pashby et al. 2020; Stein 2015; Veuglers 2011). Come sottolineato ad esempio da Gough, Jickling e Wals (2014), vi è il rischio che la ECG possa essere utilizzata per perpetuare prospettive neocoloniali e liberali, orientate al mercato, mascherate da intenti educativi globali. Al contrario, una lettura critica dell'ECG si pone l'obiettivo di trasformare radicalmente il modo in cui i cittadini del mondo percepiscono e interagiscono con la realtà globale, mettendo in discussione le strutture che alimentano le disuguaglianze globali (Bourn 2022). UNESCO incoraggia invece un approccio trasformativo che sfida gli educatori a diventare agenti di cambiamento, capaci di guidare gli studenti verso una comprensione più profonda delle interconnessioni globali e delle loro implicazioni per la giustizia sociale, la pace e la sostenibilità, nonché a renderli "capaci di prendere decisioni e intraprendere azioni informate a livello individuale, comunitario e globale" (UNESCO 2021).

Tale complessità è ben rappresentata da una "bussola" in cui Massimiliano Tarozzi (2024) ha recentemente sostituito ai punti cardinali quattro idealtipi che servono, non tanto a chiarire cosa sia l'ECG, quanto a posizionarsi rispetto a diversi approcci in cui l'ECG può essere declinata. I 4 idealtipi, individuati empiricamente attraverso un lavoro di ricerca, esprimono i seguenti approcci:

1. Critico: critica nei confronti dei sistemi globali oppressivi, mira a promuovere la giustizia sociale, l'equità e l'inclusività. Contiene anche una critica post-coloniale a ogni visione eurocentrica o nord-centrica della ECG;
2. Trasformativo: si fonda sul senso di appartenenza a un'umanità comune e a una relazione sostenibile con l'ambiente naturale. Utilizza un linguaggio specifico dei temi della ECG e propugna una visione olistica che mira a formare agenti di cambiamento sociale;
3. Cosmopolita: approccio umanistico fondato sui valori del liberalismo democratico, diritti umani, libertà individuale e ai valori dello stato di diritto intesi come valori universali di un'umanità comune a tutti i popoli;
4. Orientato al mercato: enfatizza gli aspetti economici della globalizzazione e si concentra sulla promozione della crescita economica globale, del commercio e dell'imprenditorialità (Tarozzi, 2024).

L'Educazione alla Cittadinanza Globale oggi richiede quindi di assumersi l'ulteriore responsabilità del proprio posizionamento per costruire azioni coerenti ed efficaci.

2.2 La giustizia climatica a scuola

Rispetto al ruolo della scuola nell'educazione alla giustizia climatica, gli studi presenti in letteratura confermano l'opportunità che la giustizia climatica sia affrontata nel contesto più ampio dell'ECG (Kahn 2010; Nolet 2009) in particolare per superare un approccio tradizionale all'educazione ambientale ancora troppo spesso caratterizzato da visioni antropocentriche e neoliberiste (Kopnina, Cherniak 2016). L'educazione climatica o ambientale oggi deve occuparsi anche dei sistemi che alimentano più o meno esplicitamente la crisi climatica e le molteplici ingiustizie sociali ad essa connesse (Svarstad 2021; Trott et al. 2023). Una ricerca condotta in Canada su studenti dai 16 ai 20 anni segnala invece che questi non hanno ancora integrato i concetti di interrelazione e interconnessione ecologica pensando ancora in termini localistici e di convenienza (Vamvalis 2023; Ojala 2016).

Oltre ad una connessione con l'Educazione alla Cittadinanza Globale, gli studiosi sono concordi nell'affermare che l'educazione ambientale non possa essere semplicemente "assunta" all'interno delle aule scolastiche, ma vada resa oggetto di esperienza attiva e partecipativa (Mcgregor e Christie, 2021) favorendo una democrazia inclusiva che rappresenti, oltre l'umanità nella sua totalità, anche le istanze delle altre specie viventi (Bengtsson, Östman 2014; Kopnina, Meijers 2014; Wals, Corcoran 2012). In tal modo si supererebbe il diffuso approccio didattico attuale alle problematiche ambientali basato sulla trasmissione di informazioni (Guevara-Herrero et al. 2024), da cui deriva un'educazione al cambiamento climatico "nel migliore dei casi tecnicamente accurata, incentrata sulla scienza e depoliticizzata e, nel peggiore dei casi, fuorviante o del tutto assente" (Trott et al. 2023).

Per un'educazione alla giustizia climatica che attivi i giovani come agenti di cambiamento è necessario quindi uscire dall'aula scolastica per connettersi con la società civile, ONG e associazioni ambientali: l'unione d'intenti dei diversi attori sociali si pone dunque come elemento necessario per una formazione degli insegnanti di successo anche sul piano istituzionale (Tarozzi 2020).

Sul piano delle pratiche scolastiche, ricercatori dell'University College di Londra hanno utilizzato diverse metodologie nella costruzione di un corso interdisciplinare sulle implicazioni del cambiamento climatico in termini di giustizia dimostrando come un'educazione trasformativa sia un potente mezzo per superare le carenze dell'istruzione superiore tradizionale (Amos, Carvalho 2020). Wamsler (2020) ad esempio suggerisce un approccio che miri a sviluppare le sfere cognitivo-emotive degli studenti attingendo anche ad approcci di insegnamento contemplativi basati sulla *mindfulness* per sviluppare compassione, autocoscienza ed empatia.

Non si dispone, per il contesto scolastico italiano, di ricerche sistematiche sulle pratiche educative di promozione della giustizia climatica (Calvano 2023). L'indagine esplorativa "Conoscenza e attitudini relative alla parità di genere e al cambiamento climatico condotta" da IPSOS-ASviS nel 2022 segnala come gran parte dei docenti non si senta pienamente adeguata nell'affrontare l'Agenda 2030 e i cambiamenti climatici in classe: l'80% degli insegnanti, infatti, dichiara di ritenersi poco/abbastanza competente su questi temi (abbastanza 54%, poco 26%).

In conclusione, dalla letteratura emerge la difficoltà della prospettiva della giustizia climatica ad integrarsi nelle politiche educative e nelle pratiche didattiche relative all'ambiente. Calvano (2023) individua alcuni motivi, tra cui la scarsa disponibilità di materiali e occasioni di formazione a disposizione dei docenti e le difficoltà nella valutazione degli apprendimenti legati a questi temi. La promozione di percorsi di formazione e aggiornamento per insegnanti in cui siano problematizzati i concetti di giustizia climatica, educazione ambientale, sviluppo sostenibile ed esplicitate le connessioni con l'Educazione alla Cittadinanza Globale, può rappresentare una premessa per lo sviluppo di strategie didattiche coerenti con le sfide che studenti e cittadini si trovano ad affrontare.

3. Lo studio sui percorsi di formazione per docenti

Il progetto *Changemakers*, nelle sue molteplici azioni, si è posto l'obiettivo di valorizzare la prospettiva della giustizia climatica attraverso azioni orientate a colmare le lacune di cui sopra, quindi occasioni di formazione per docenti, che valorizzano non solo l'aspetto della conoscenza ma anche l'esperienza attraverso il confronto e la residenzialità, il contatto con la società civile, il coinvolgimento degli studenti in attività in cui possano sentirsi protagonisti nel generare cambiamento. In questo lavoro si sono analizzate le esperienze di formazione di alcuni docenti che hanno partecipato ai due corsi organizzati nell'ambito del progetto: il primo, che si è svolto tra ottobre 2023 e gennaio 2024 ha previsto sia una modalità online che residenziale, a Milano; la seconda (ottobre 2024) si è svolta interamente in presenza presso la Scuola di Pace di Monte Sole.

3.1 Il disegno della ricerca

Come anticipato, il progetto *Changemakers* ha previsto uno studio qualitativo successivo alla realizzazione dei percorsi formativi per approfondire le modalità di un'eventuale integrazione degli stimoli raccolti durante la formazione nelle pratiche didattiche dei docenti da realizzarsi in sei città (Milano, Bergamo, Agrigento, Genova, Napoli, Bologna). Le sedi indicate sono state successivamente modificate per l'assenza di partecipanti nel corso provenienti da quelle sedi.

La domanda di ricerca che ha orientato lo studio è stata così espressa:

In che modo insegnanti formati/e traducono le competenze, le conoscenze e i comportamenti appresi sulla Cittadinanza globale e la Giustizia Climatica in pratiche d'aula e orientamenti didattici?

Lo sviluppo del disegno di ricerca ha dovuto tenere conto sia della domanda di ricerca (che consisteva in un'esplorazione di significati e pratiche didattiche), sia dei vincoli del progetto (ad es. effettuare una singola visita in ciascuna delle 6 città campione), sia della disponibilità dei docenti partecipanti ad ospitare i ricercatori durante le proprie lezioni. Per queste ragioni si è optato per uno studio qualitativo, le cui caratteristiche principali possono essere sintetizzate in: ruolo centrale della visione del mondo dei soggetti, che la ricerca tenta di cogliere; una concezione dei dati come frutto dell'interazione e della relazione tra i soggetti che partecipano allo studio (quindi ricercatori e partecipanti allo studio); comprensione olistica e complessa della realtà studiata, che secondo questo approccio di ricerca, non può essere scomposta in una serie di variabili separate le une dalle altre (Dovigo, 2005). Tra le diverse metodologie, si è optato per uno studio "multicaso" (Stake, 2006).

Campionamento

La prima fase della ricerca ha riguardato l'individuazione dei partecipanti al primo corso che fossero disponibili ad ospitare la visita dei ricercatori. Sono stati contattati inizialmente i docenti provenienti dalle città indicate dal progetto (Milano, Bergamo, Agrigento, Genova, Napoli, Bologna): solo tre città tra quelle indicate erano però rappresentate dai partecipanti al corso di formazione (Milano, Bergamo, Napoli). Le altre sono state sostituite con altre città nella stessa area territoriale (Nord, Centro, Sud).

Il primo contatto è avvenuto inizialmente con una mail in cui, facendo riferimento alla partecipazione al corso, si chiedeva la disponibilità ad un'intervista preliminare da remoto e ad ospitare successivamente una visita da parte dei ricercatori; alla mail seguiva una telefonata. Tra i docenti partecipanti alla prima edizione del corso, solo una ha dato la disponibilità ad ospitare una visita dei ricercatori prima della fine dell'anno scolastico in corso (visita a Milano effettuata a maggio 2024); altri 6 hanno dato la disponibilità per un'intervista da remoto rimandando all'anno scolastico successivo la disponibilità ad una visita. La seconda visita si è svolta a Catania in ottobre 2024, mentre gli altri docenti hanno ritirato la disponibilità a causa del carico di lavoro che impediva loro di ospitare questa attività vissuta come eccedente rispetto al lavoro ordinario e programmato. In generale, pur avendo apprezzato l'offerta formativa, una volta tornati alla quotidianità della vita scolastica, descritta da tutti come scandita da tempi che non lasciano spazio ad altro

se non alle attività programmate, i docenti hanno espresso una difficoltà non superabile ad ospitare le visite di ricerca; pertanto, si è dovuto attendere la seconda edizione del corso per cercare di individuare altri docenti. Tra questi però solo uno ha dato la disponibilità alla visita, che è si è svolta in provincia di Salerno a novembre 2024.

In totale quindi sono state realizzate 3 visite esplorative rispettivamente a Milano, Catania ed in provincia di Salerno e 8 interviste semi-strutturate (due a Milano, una a Bergamo, una a Chieti, una a Napoli, una in provincia di Salerno e due a Catania).

Fig. 1. Campionamento



Per quanto possibile si è cercato di differenziare anche la tipologia degli Istituti di provenienza dei docenti: le visite si sono svolte in un liceo e in due istituti tecnici; le interviste hanno coinvolto tre docenti di licei e cinque di istituti tecnici. Riguardo al genere invece cinque erano donne e due uomini.

Strumenti per la raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti in tre modalità:

- Raccolta di dati programmatici dell'Istituto (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Curricolo di Educazione civica, ecc.)
- Intervista semi-strutturata da remoto;
- Visite esplorative presso 3 istituti scolastici (osservazione, materiale fotografico, colloqui informali).

I documenti programmatici sono stati scaricati dai siti internet dei singoli Istituti scolastici; in un caso, uno dei docenti ha fornito ulteriore documentazione rispetto alla propria progettazione didattica.

Le interviste semi-semistrustrate hanno seguito una traccia di domande finalizzata ad esplorare le connessioni tra conoscenze e competenze apprese durante il corso e le pratiche didattiche, cercando eventualmente di approfondire i fattori che possono facilitare ed ostacolare tali connessioni, sia in termini di personale capacità di agire, sia in termini di fattori strutturali e di contesto. Trattandosi di una ricerca qualitativa, caratterizzata da simultaneità tra la raccolta e l'analisi dei dati, le prima interviste hanno permesso di individuare alcuni temi che sono stati approfonditi nelle interviste successive come, ad esempio,

la dimensione globale della sostenibilità ambientale, il rapporto con l'educazione civica, la percezione della capacità di agire da parte di studenti e studentesse.

Le visite esplorative sono state accompagnate da un "vademecum per il ricercatore" in cui era specificato cosa osservare (sia all'interno dell'istituto, sia in classe, sia nel contesto in cui la scuola era inserita) e come registrare i dati (principalmente note di campo, diario di ricerca, fotografie).



Fig. 2: immagini delle visite esplorative

3.2 Analisi dei dati

L'analisi dei dati si è sviluppata su questi materiali:

- trascrizione delle interviste;
- report delle visite esplorative;
- documenti programmatici.

Per l'analisi dei dati si è seguito l'approccio della *thematic analysis* sviluppato da Braun e Clarke (2006)

Tale approccio ha seguito due fasi: le prime interviste sono state analizzate seguendo un percorso "bottom-up", che induttivamente ha permesso di individuare temi emergenti, non sollecitati a priori (*inductive thematic analysis*); le interviste successive sono state analizzate secondo un percorso "top-down" (*theoretical thematic analysis*) allo scopo di verificare la "tenuta" delle categorie individuate nella prima fase, arricchirle di attributi e, raggruppando quelle più ricorrenti, individuare i temi principali.

Lo stesso procedimento è stato utilizzato per l'analisi dei materiali prodotti durante le visite esplorative.

Durante la fase dell'*inductive thematic analysis* le interviste e i report osservativi sono stati scomposti in micro-parti, ciascuna delle quali è stata sintetizzata da un'etichetta (*code*) come negli esempi riportati nella Tabella 1.

Tabella 1: Dall'intervista all'etichetta

Estratto dall'intervista	Etichetta (<i>code</i>)
<i>Sì, nel senso che nel programma di scienze noi siamo organizzati in questo modo con l'educazione civica: quasi tutti gli insegnanti del consiglio di classe fanno un pezzettino, su argomenti non necessariamente tra loro collegati</i>	Parcellizzazione dell'educazione civica per discipline
<i>il tema della relazione con l'ambiente è un tema che mi interessa, un po' mi interessa per motivi personali, nel senso che è una sensibilità che, anche al di là dell'ambito professionale, ho</i>	Sensibilità personale verso il tema ambientale
<i>Lezione frontale nella migliore delle ipotesi, oppure una richiesta agli alunni di approfondire il tema in modo teorico e poi la classe. Quindi comunque sempre sui contenuti.</i>	Focalizzazione sui contenuti teorici Prevalenza di modalità didattiche frontali

Questa analisi ha permesso di individuare 189 *codes* che poi sono stati raggruppati in 57 “categorie”. Di seguito un esempio della costruzione di “categorie” a partire da *codes*.

Tabella 2: Dall’etichetta alla categoria

Codes	Categorie
Esigenza di avere strumenti innovativi Bisogno di avere indicazioni concrete Bisogno di avere dei materiali già “sperimentati” Bisogno di avere materiali strutturati	Percezione di non avere strumenti adeguati Necessità di usufruire di materiali già pronti, ma validi
“Assenza cronica di tempo” Manca il tempo per confrontarsi con i colleghi Necessità di avere più tempo per la programmazione Poche ore a disposizione “si corre, si corre”	Assenza cronica di tempo
Isolamento rispetto ai colleghi Mancata valorizzazione del proprio lavoro Scarso interesse da parte della Dirigenza “nessuno sa che lo stai facendo”	Senso di solitudine del docente appassionato
I ragazzi non si fanno coinvolgere Demotivazione degli studenti “sono masse inerziali” “questi temi non li toccano”	Percezione del disinteresse degli studenti rispetto all’ambiente

Nella fase successiva (*theoretical thematic analysis*) le categorie più ricorrenti sono state ulteriormente raggruppate in temi che sono stati a loro volta distinti in temi “descrittivi” e temi “interpretativi”.

Tra i primi ci sono i seguenti:

- motivazioni per la partecipazione al corso;
- punti di forza del corso;
- punti di debolezza del corso;
- differenza con esperienze formative specifiche precedenti;
- connessione con l’educazione civica;
- declinazione della tematica ambientale;
- pratiche didattiche utilizzate.

I temi descrittivi sono stati poi declinati in etichette, come nell’esempio sottostante.

Tabella 3. Temi “descrittivi”

Tema	Etichette
Motivazioni per la partecipazione al corso	interesse “disciplinare” sensibilità personale necessità di avere materiali già pronti apprendere approcci più coinvolgenti avere materiali per educazione civica scarsa conoscenza dell’argomento
Punti di forza del corso	confronto con altri docenti residenzialità presenza docenti di altri territori strumenti per coinvolgere gli studenti strumenti operativi competenza dei formatori

Differenza con esperienze formative specifiche precedenti	Valore della residenzialità Possibilità di “portarsi a casa” strumenti strutturati
Punti di debolezza del corso	Organizzazione della residenzialità Eccesso di teoria in alcuni moduli
Connessione con l’educazione civica	L’educazione civica è un vincolo L’educazione civica non riesce ad essere trasversale
Declinazione della tematica ambientale	Sostenibilità ambientale Protezione dell’ambiente Tutela del paesaggio Valorizzazione del patrimonio culturale
Pratiche didattiche utilizzate	Funzionalità della lezione frontale Sforzo del docente per rendere la lezione coinvolgente

I secondi invece hanno un carattere più interpretativo, come si intuisce anche dalle denominazioni utilizzate:

- Il tempo assente
- Divario intergenerazionale
- Il vincolo dell’educazione civica
- Approccio trasversale o parcellizzazione disciplinare?
- Fuga dalla teoria
- Teoria: attrazione fatale
- Giustizia climatica: “un’anomala accoppiata di termini”
- Non solo docenti, ma adulti credibili
- Concezione “egologica” della difesa dell’ambiente
- La solitudine del docente appassionato
- Giovani: “masse inerziali” o attivisti incompresi?

Oltre all’analisi delle interviste, sono stati analizzati i documenti programmatici (PTOF e curricolo dell’educazione civica) attraverso l’individuazione di parole chiave ed in particolare:

- Giustizia;
- Clima*;
- Ambient*;
- Sostenibil*;
- Global*.

La tabella 4 riporta le formulazioni individuate.

Tabella 4. Analisi dei documenti programmatici

Giustizia	Le forme della giustizia nel diritto Giustizia sociale Giustizia come virtù Giustizia intergenerazionale Giustizia tra Stati Giustizia globale Giustizia planetaria Giustizia riparativa
Clima	Lotta ai cambiamenti climatici Sconvolgimenti climatici come problema economico
Global*	Giustizia globale

	Cittadinanza globale (studio degli organismi politici sovranazionali) Mercati globali Fenomeni globali
Sostenibil*	Sviluppare comportamenti ispirati al rispetto della sostenibilità ambientale Sviluppo sostenibile Saper analizzare la sostenibilità del proprio ambiente di vita per soddisfare i propri bisogni
Ambient*	Favorire la consapevolezza del legame fra individui e ambiente Valorizzazione del patrimonio ambientale Rispetto del patrimonio ambientale Salvaguardia ambientale Conoscenza e rispetto della realtà naturale e ambientale Sviluppo di comportamenti responsabili ispirati al rispetto della sostenibilità ambientale formazione di cittadini consapevoli rispetto alle problematiche ambientali Educazione ambientale

Il primo elemento da sottolineare è che il concetto di “giustizia climatica” non compare in nessuno dei documenti programmatici. Come si vede dalla tabella, il concetto di giustizia è collegato ad aspetti giuridico-normativi, alla dimensione della virtù, alla giustizia sociale e ad una non meglio specificata giustizia globale o planetaria. Non è solo una questione terminologica, infatti dalla lettura integrale dei documenti non compare nemmeno un riferimento all’approccio o ai temi che possono essere riconducibili alla “giustizia climatica”.

Anche il termine “clima” compare con timidezza nei documenti programmatici e ciò sorprende visto l’attualità del dibattito in corso.

L’aggettivo “globale” è utilizzato per garantire l’estensione dell’oggetto cui fa riferimento (cittadinanza, mercato), più che la complessità e la qualità delle relazioni (interconnessione).

Ciò che compare in tutti i documenti è il riferimento all’ambiente e alla sostenibilità ambientale. L’approccio trasversalmente presente tratta l’ambiente soprattutto come “ambiente circostante”, prossimo, quello su cui gli studenti possono agire e dal cui miglioramento possono trarre vantaggi visibili. Non si affronta la questione in termini di interconnessioni globali o di solidarietà transnazionale.

Le azioni promosse in riferimento alla sostenibilità ambientale riguardano a. lo sviluppo di conoscenza e consapevolezza b. lo sviluppo del rispetto dell’ambiente e, in ultima analisi c. lo sviluppo di comportamenti responsabili e tutela dell’ambiente (circostante).

4. Discussione

Prima di approfondire ciò che è emerso dallo studio qui presentato, è importante sottolineare che in nessun modo questo approfondimento, condotto nei mesi immediatamente successivi al corso, può avere carattere valutativo rispetto alla sua efficacia. Questo per varie ragioni connesse in primo luogo alla debolezza del concetto di “efficacia” quando si tratta di processi formativi ed educativi che non possono essere ridotti ad una *checklist* di indicatori; in secondo luogo perché gli eventuali effetti della partecipazione al corso, difficili da isolare rispetto alla molteplicità delle esperienze che partecipano allo sviluppo delle competenze dei docenti, si possono osservare a lungo termine nella quotidianità della vita scolastica.

Attraverso l'analisi dei dati è stato possibile approfondire in primo luogo il punto di vista dei docenti sull'esperienza formativa, sia rispetto alla proposta teorica (introduzione del concetto di "giustizia climatica") sia metodologica (sia rispetto agli strumenti messi a disposizione sia rispetto alla metodologia utilizzata dai formatori); in secondo luogo a far emergere gli elementi che facilitano od ostacolano i percorsi educativi e didattici connessi al tema ambientale.

a. Punti di vista sul percorso formativo

Riguardo alla valutazione delle proposte formative, i partecipanti alla ricerca hanno tutti espresso una grande soddisfazione rispetto alle aspettative iniziali: in particolare è stata apprezzata l'esperienza della residenzialità che ha creato l'occasione per un confronto con colleghi di altre scuole e di altri territori, lontano dal tempo rigidamente scandito della quotidianità scolastica, che non consente scambi di qualità con i colleghi. Se da una parte sono state evidenziate le difficoltà nel coniugare la formazione, soprattutto se residenziale e lontana da casa, con la vita lavorativa e personale, sono stati riconosciuti nettamente i vantaggi che può riservare questa esperienza in termini di sviluppo professionale e personale. Infatti, come si vedrà successivamente, quando si tratta di temi connotati decisamente in senso etico (come la giustizia climatica), sviluppo professionale e personale procedono intrecciandosi virtuosamente. La possibilità di fare un'esperienza di scambio e di condivisione con professionisti che condividono gli stessi interessi, ma anche la stessa sensibilità, valori e convinzioni profonde e la possibilità di usufruire di strumenti innovativi e soprattutto "validati, strutturati", da utilizzare in classe, aprono alla possibilità di tornare nel proprio contesto con un'energia rinnovata, che in alcuni casi però si dissolve una volta a contatto con le richieste provenienti dal proprio contesto scolastico, in particolare in termini di adempimenti amministrativi, e con lo scarso interesse che il contesto di lavoro riserva a questo tipo di esperienze, che non riescono a diventare patrimonio dell'Istituto o del Dipartimento.

Quattro degli otto docenti coinvolti hanno dichiarato di aver utilizzato gli strumenti messi a disposizione durante i corsi, anche se non in un'unità didattica dedicata. Solo due hanno espresso consapevolmente di aver apprezzato il contributo concettuale della "giustizia climatica", che per la maggioranza dei partecipanti resta ancora sovrapponibile a quello di sostenibilità ambientale, pur arricchito ora da una declinazione in termini di giustizia.

Mi ha colpito il concetto di giustizia climatica perché erano due termini accoppiati a cui non avevo mai pensato e non pensavo nemmeno si potessero accoppiare, invece ho capito che è così, che è vero. Avevo sempre parlato di sostenibilità ma quando ho sentito giustizia climatica sono rimasto un attimo, "oddio fammi ragionare su questa accoppiata anomala di termini", e poi ci ho ragionato, ci ho pensato ed è così, perché alla fine questi cambiamenti climatici stanno portando a quella che è la più grande ingiustizia presente sul nostro pianeta, perché a pagare saranno sempre gli stessi ovvero poveri: quelli che non hanno nulla si troveranno ad avere ancora meno, mentre i ricchi continueranno ad esserlo, purtroppo è così. (Int. 8)

Quello che viene richiesto dai docenti sono strumenti di qualità e indicazioni operative, concrete, strutturate, già sperimentate, che possano facilitarli nel lavoro in classe e aiutarli ad ottimizzare il tempo della programmazione didattica sempre insufficiente.

L'accento posto sull'esigenza di avere materiali e strumenti "concreti" procede parallelamente all'insofferenza dichiarata dai più nei confronti della "teoria". In realtà ciò che è criticato non è il contenuto di tipo "teorico", ma una trattazione degli argomenti considerata "tradizionale", gerarchica, astratta.

Noi avevamo bisogno di consigli proprio concreti, pratici, sulle modalità di trasmissione - perché sia chiaro che, insomma, di cambiamento climatico diciamo che ne sappiamo un po' tutti quanti per vari motivi, io tra l'altro insegno proprio Scienze. (Int. 8)

È un tema che viene affrontato in modo molto teorico e quindi sentivo l'esigenza di avere anche degli strumenti un pochino diversi e mi sembrava, e in effetti è stato così, che questi corsi potessero dare anche proprio dei suggerimenti più concreti su come affrontare i temi legati alla sostenibilità. (Int. 1)

b. Il ruolo della giustizia climatica nella programmazione scolastica

L'analisi dei documenti programmatici ha consentito di comprendere: se e come sia presente, implicitamente o esplicitamente, il tema della giustizia climatica e della cittadinanza globale; come venga affrontato il tema della tutela ambientale.

Come anticipato nel paragrafo 3.2 non c'è alcun riferimento alla giustizia climatica, né come termine né come concetto. In generale è il tema di "giustizia" ad essere poco presente.

È presente invece il tema "ambiente", declinato soprattutto in "tutela/salvaguardia/rispetto dell'ambiente" e in termini di "sostenibilità ambientale".

La dimensione globale e interconnessa dell'ambiente e il riferimento al clima non sono particolarmente valorizzati; prevale la dimensione dell'ambiente circostante, del paesaggio, del patrimonio da tutelare e valorizzare.

Sicuramente il problema dell'acqua, carenza, cattivo utilizzo, visto che è un tema molto attuale Soprattutto qui al centro-sud. Non sono temi che riguardano la sola desertificazione dell'Africa, ma anche le nostre regioni (Int.3)

Forse per una strategia didattica si ritiene che la sensibilizzazione degli studenti possa avere maggiore successo quando li si coinvolge in attività concrete che riguardano l'ambiente circostante, di cui possono apprezzare subito il miglioramento (ad es. pulizia del quartiere). Se questa può essere una modalità per avvicinare gli studenti a sperimentare comportamenti responsabili, c'è però il rischio che non avvenga il passaggio verso un impegno non necessariamente rivolto ad ottenere un vantaggio per sé o la propria cerchia di riferimento.

Spesso la programmazione didattica legata all'educazione ambientale rientra nell'Educazione civica descritta spesso come un vincolo o un'incombenza: siccome è prevista dalla norma, ci si organizza, ciascuno "fa il suo pezzettino non necessariamente collegato a quello degli altri".

Riserviamo a turno a un'ora a settimana per trattare tematiche di educazione civica, ovviamente la parte scientifica si interessa delle tematiche di tipo ambientale, e quindi praticamente io ho parlato di tutti i concetti dei rischi, questa parte più tecnica, quindi il rischio di eventi calamitosi, la pericolosità, la vulnerabilità, l'esposizione, quindi più tematiche volte alla mitigazione del rischio, per evitare che i disastri possano fare troppi danni (Int. 8).

Parlando di educazione civica noi analizziamo ovviamente quelli che sono gli articoli della Costituzione, partiamo dalla Costituzione italiana. E io chiaramente parto sempre dal famoso articolo 9: tutela del paesaggio e dell'ambiente naturale (Int.6).

Noi docenti di Scienze dedichiamo solo in I e II liceo due ore all'Ed. Civica con contenuti limitati, scelti, dal Dipartimento di Lettere. Quest'anno sono stata costretta a trattare di plastiche e microplastiche in prima e dei metalli ed elementi di transizione di elementi chimici ad estrazione in seconda (Int.3).

Tutti i docenti intervistati fanno riferimento ad una modalità didattica che tratta l'educazione civica come ad un contenuto, un sapere. Anche se c'è la consapevolezza che per attivare i giovani a comportamenti di cittadinanza e partecipazione sarebbero più efficaci modalità didattiche diverse, esperienziali, l'organizzazione scolastica e il tempo, perennemente insufficiente, impoveriscono l'educazione civica principalmente sulla sola dimensione contenutistica.

c. I giovani: “masse inerziali” o attivisti incompresi?

Durante le interviste spesso i docenti hanno parlato dei giovani, sia genericamente come i “giovani di oggi” sia riferendosi ai propri studenti. Ne emerge un giudizio piuttosto negativo rispetto al coinvolgimento e all'interesse verso le tematiche ambientali e la partecipazione sociale.

In linea di massima è un po' come dire delle “masse inerziali”, cioè un po' difficili da mettere in movimento. Quindi non ho notato, o almeno non ho percepito io, una grande voglia di mettersi in gioco e di impegnarsi in qualcosa di più concreto (Int.1)

Parlando coi ragazzi mi sono accorta che devono ancora essere svezzati su certe tematiche, perché non li toccano, sono argomenti poco sentiti (Int.3)

Francamente su questo, io ho sentito anche i colleghi del corso, i ragazzi non si fanno molto coinvolgere. Si rispondono, ma come se fosse una cosa con cui non ci puoi più fare niente, questo un po' è emerso dal corso, come qualcosa di lontano. Io penso che i ragazzi devono essere coinvolti, al di là del tema, sul poco che uno sa, cioè ciò che conosci già, dal punto di vista emotivo (Int.4)

Bisogna sempre tenersi aggiornati perché questa generazione disconosce completamente questi temi. (Int.6)

È difficile catturare la loro attenzione. Hanno già le loro teorie ed opinioni difficile da smontare. Ad esempio sulla raccolta differenziata dicono “non serve a niente, non significa niente, meglio bruciare tutto e via”. (Int.6)

Tra le ragioni di questo disinteresse è indicata l'età (“sono ancora piccoli per problemi così complessi”) o il contesto culturale e sociale.

Abbiamo tanti ragazzi abbandonati a sé stessi: chi vive in comunità, chi vive in situazioni disastrose... Figuriamoci con tutti i problemi che hanno se vanno ad attenzionare il problema ambiente o clima. “E che faccio, sto 5 min solo nella doccia? Con questo caldo?”. Sono queste le risposte quando dico di non sprecare l'acqua. Queste sono le risposte sincere, spontanee. Il contesto culturale fa tantissimo. (Int.6)

Queste ultime parole sembrano richiamare la piramide dei bisogni di Maslow – alla base della quale ci sono i bisogni primari dell'individuo e via via quelli più immateriali (sicurezza, stima, appartenenza, ecc.) – suggerendo una visione secondo cui la lotta per la salvaguardia dell'ambiente richiederebbe che tutti gli altri bisogni siano stati prima soddisfatti. Questo può aprire ad una considerazione, tutta da approfondire, che escluderebbe chi si trova in situazioni di vulnerabilità dalla partecipazione sociale. È davvero così? Non potrebbe essere che pratiche di cittadinanza attiva si sviluppino anche a partire da dinamiche di esclusione o vulnerabilità sociale?

Se sulle prime i docenti esprimono perplessità rispetto all'interesse degli studenti rispetto alla salvaguardia dell'ambiente o alla giustizia climatica, non mancano esempi di esperienze realizzate a scuola, in cui gli studenti si sono mostrati partecipi ed entusiasti o addirittura promotori di iniziative di solidarietà sociale.

Poi però, in realtà, quando gli viene chiesto se credono di poter fare qualcosa sono anche abbastanza fiduciosi sul fatto di avere un ruolo rispetto ai problemi ambientali, per esempio, e stimolati alla fine si mettono in gioco [...]

C'è il Comitato Ambiente, un gruppo di partecipazione libera che hanno creato gli studenti. Ogni anno, a settembre, chi vuole si iscrive, si autogestiscono e promuovono diverse iniziative all'interno della scuola che possono essere iniziative magari di formazione su alcuni temi oppure alcune scelte tecniche all'interno della scuola e sono credo una ventina di studenti più o meno [...] (Int.1)

Dalle parole dei docenti emerge una descrizione degli studenti a volte contraddittoria o comunque sfocata, indicazione forse della necessità di fare sforzi ancora maggiori per cercare di cogliere lo sguardo con cui i giovani guardano il mondo e quali sono le modalità che mettono in campo per cambiarlo, magari poco percepibili dagli adulti.

c. dimensione locale e globale della tutela ambientale

Un altro aspetto che stimola una riflessione è la dimensione locale/globale del discorso sull'ambiente. Affrontare la questione climatica in termini di "giustizia" presuppone una dimensione globale senza la quale sarebbe difficile connettere le conseguenze inique sul clima che gravano sulle popolazioni più vulnerabili che derivano dai comportamenti messi in atto soprattutto dai Paesi più industrializzati.

La tutela ambientale, valore legittimo e desiderabile, può infatti avere anche una dimensione solo locale e talvolta le azioni di sensibilizzazione promosse a scuola si limitano alla cura e alla valorizzazione dell'ambiente "circostante" in cui gli studenti vivono, da cui possono trarre un vantaggio diretto. Se questo può essere la tappa di un percorso virtuoso per sviluppare un atteggiamento di attenzione alla questione climatica, non è di per sé sufficiente per promuovere un'attitudine ad affrontare le tematiche sociali con uno sguardo disinteressato rispetto ad un vantaggio personale e solidale verso le condizioni di vita di coloro che vivono all'esterno degli "altri significativi".

Anche nei documenti programmatici la dimensione globale è pressoché ignorata; l'accento sull'ambiente è posto, come già sottolineato, in termini di tutela dell'ambiente circostante.

d. Docenti appassionati e credibili, ma soli

Oltre alle percezioni sugli studenti, viste sopra, dalle parole e dal tono utilizzato dei docenti nelle interviste emergono due caratteristiche del docente impegnato nel promuovere negli studenti comportamenti di cittadinanza attiva: la passione e la credibilità.

Deve essere credo appassionato lui a questi temi nel senso che non si possono coinvolgere i ragazzi se uno lo fa soltanto perché è in programma, "devo fare educazione civica quindi lo faccio, lo spiego": lo posso anche spiegare molto bene, ma per coinvolgerli e attivarli secondo me è necessario che loro percepiscano che il docente a quel qualcosa lì ci crede ed è una cosa che gli sta a cuore (Int.1)

L'educazione alla cittadinanza e ciò che vi è connesso (come l'educazione ambientale) ha una dimensione etica connaturata che richiede coerenza tra valori e comportamenti. Educare alla cittadinanza richiede di incarnare un impegno convinto e coerente. La portata delle sfide educative che i docenti oggi sono chiamati ad affrontare sono perse in partenza senza la passione per la giustizia e per il bene comune, che muovono in

modo ineludibile alcuni docenti a spendersi oltre quello che è richiesto dal proprio lavoro e diventare esempio per i propri studenti.

Questa passione e questa motivazione però sono vissuti spesso nella solitudine: lo sforzo che si mette per far in modo che le lezioni non siano solo presentazioni di contenuti e informazioni, seppur utili, non viene rilevato o condiviso né dalla maggioranza dei colleghi, né dalla dirigenza.

Abbiamo proposto giornate di sensibilizzazione sulla raccolta differenziata e sull'acqua ma non abbiamo trovato supporto dall'organizzazione scolastica. Siamo noi singoli docenti a provarci, con attività, progetti, e proponiamo. Sono purtroppo iniziative singole, non arrivano stimoli dall'organizzazione scolastica. (Int.5)

Nei suggerimenti degli intervistati le proposte educative potrebbero essere maggiormente incisive se facessero parte di una vera co-progettazione nel corpo docente, che richiederebbe come premessa uno spazio di confronto e condivisione che ora non c'è.

5. Alcune proposte per la formazione e la didattica

Le considerazioni emerse a partire dall'analisi delle interviste e delle osservazioni possono essere utili per sviluppare alcune indicazioni per lo sviluppo di successive proposte formative.

a. In primo luogo, rispetto alle modalità di formazione, ciò che è stato maggiormente apprezzata è la residenzialità: una volta partiti, superata la preoccupazione di sottrarre tempo al lavoro o alla famiglia, la possibilità di essere lontani dal proprio contesto, impossibilitati ad occuparsi di altro che non di farsi coinvolgere nella formazione, ci si può godere questo tempo "rubato" per crescere umanamente e professionalmente attraverso il confronto con i colleghi e con i formatori.

b. Un altro elemento apprezzato nella formazione è la possibilità di ricevere materiali strutturati che una volta rientrati nei propri contesti professionali possano essere facilmente utilizzati richiamando l'esperienza della formazione vissuta, che non resta quindi solo il vago ricordo di una bella esperienza, ma può diventare pratica didattica.

c. La critica trasversale nei confronti della teoria espressa da parte dei docenti, professionisti del sapere, rischia di sembrare una contraddizione se non viene, con loro, opportunamente approfondita. A ben guardare, non è infatti la "teoria" verso cui i docenti sono diffidenti, ma le modalità tradizionali di trasmissione del sapere, percepite come astratte verso invece la possibilità di ricevere materiali e indicazioni "concrete". Nei processi educativi e formativi l'intreccio tra teoria e pratica appare però un connubio indissolubile, in cui una dimensione si nutre dell'altra. Potrebbe essere utile forse prevedere laboratori di progettazione di unità didattiche a partire da stimoli "teorici" e mostrare quanto a partire da premesse teoriche differenti si sviluppino modalità didattiche ed educative differenti. Inoltre, quando si tratta di temi legati all'educazione alla cittadinanza c'è anche una dimensione politica che richiede che "teoria" (= quale idea di cittadino voglio promuovere) e "pratica" (= quale attività propongo agli studenti) siano coerenti. Questo richiede una consapevolezza e prima ancora l'appropriazione di stimoli che derivano anche da tradizioni teoriche, che possono essere affrontate in modo non tradizionale, frontale, ma a partire o dalla progettazione didattica come suggerito sopra, o dall'analisi di unità didattiche già esistenti per ricostruire gli approcci teorici sottostanti.

d. Dal lavoro di analisi svolto emerge che le questioni legate alla giustizia climatica hanno a che fare con le corde più intime del professionista, con la sua sensibilità, la sua etica e i suoi valori. Questo indica come la formazione su questi temi non possa prescindere da una dimensione emotiva, sempre presente nei processi di apprendimento, ma ancora di più quando sono esplicitamente in gioco le proprie convinzioni profonde. Il coinvolgimento emotivo e l'esperienza svolta con i colleghi può essere ancora più significativa se

accompagnata da un processo di scrittura, individuale e/o di gruppo, come mostrato da diversi studi sulle pratiche formative connesse all'impegno civico e sociale (Rapanà, Milana, Marzoli, 2021).

e. La differenza intergenerazionale, l'assunzione di ruoli definiti e gerarchici e il contesto della relazione sembrano ostacolare una conoscenza autentica tra docenti e studenti, come mostrano le descrizioni molto diverse dei giovani anche nell'ambito della stessa intervista. È però del docente responsabile del processo educativo, il compito di avvicinarsi agli studenti per cercare di comprendere con quale sguardo osservino la realtà che li circonda, al di là di giudizi o confronti con precedenti generazioni. Ci sono attività didattiche che cercano di scardinare i ruoli tradizionali, anche solo per qualche momento, come il *reverse mentoring*, in cui i ruoli, tra docente e studente o tra lavoratore giovani e anziano, vengono invertiti ma la differenza dei ruoli viene mantenuta. Potrebbe essere interessante sperimentare situazioni di formazione congiunta, come nella proposta di una docente intervistata, in cui docenti e studenti insieme individuino i temi, contattino i formatori e compongano la classe, impegnandosi insieme nell'attività di formazione che viene loro proposta. Questo forse, potrebbe cercare di creare un'occasione di dialogo e di osservazione utile a conoscere meglio i linguaggi, le modalità di relazionarsi e di comunicare dei propri studenti e tenerne conto nella progettazione didattica.

f. Infine, l'ultimo aspetto riguarda la cosiddetta "cultura implicita" che caratterizza tutte le organizzazioni sociali e anche la scuola. La cultura della scuola, oggetto di una vastissima tradizione di ricerca soprattutto antropologica, è l'insieme di pratiche, valori, norme, credenze, linguaggi e riti che caratterizzano l'ambiente scolastico e influenzano l'esperienza educativa di studenti, insegnanti e altri membri della comunità scolastica. Sono elementi che solitamente sono impliciti e di cui non si ha consapevolezza. Si insiste molto sul carattere trasversale dell'educazione civica e sulla dimensione pervasiva, diffusa, dell'educazione alla cittadinanza, nella sua declinazione globale o meno. Se non è quindi utile considerarla un "contenuto", quanto piuttosto un'attitudine con cui abitare le nostre società, può essere interessante coinvolgere i docenti, ma anche gli studenti in un esperimento di osservazione etnografica, antropologica, della scuola, alla ricerca di quegli elementi (oggetti, spazi, documenti programmatici, iniziative, ...) che possono svelare quale idea di cittadino è implicitamente promossa dalla cultura della scuola; come è definito l'ambiente che ci si propone di tutelare; che valore hanno le interconnessioni tra locale e globale nella promozione dei cittadini di domani, ecc. Comprendere quale sia la cultura implicita della propria istituzione scolastica è importante per individuare eventuali pratiche che possono essere in contraddizione con la proposta sull'educazione alla cittadinanza esplicitamente promossa o, al contrario, possono essere particolarmente coerenti, ma senza che ve ne sia consapevolezza.

Conclusioni

Questo contributo si propone di sintetizzare i principali risultati emersi dall'approfondimento che ha seguito la realizzazione di due corsi di formazione per docenti delle scuole secondarie di secondo grado sul tema della giustizia climatica. I dati a disposizione hanno permesso in primo luogo di ricostruire la valutazione dei partecipanti ai corsi di formazione, da cui emergono gli aspetti più apprezzati: in primo luogo, la residenzialità, che per quanto possa risultare impegnativa in termini di tempo sottratto alla famiglia e al lavoro, proprio per questo consente uno spazio "insonorizzato" da stimoli esterni e disturbanti che facilita l'esperienza umana e professionale; in secondo luogo, la possibilità di confrontarsi con i colleghi che hanno interessi e sensibilità simili, che è inesistente o scarsa nella quotidianità dei contesti professionali a causa della "tirannia" del tempo; infine la possibilità di usufruire di strumenti didattici ben strutturati e affidabili da utilizzare con facilità nelle proprie classi. Questo materiale, tangibile, ha il ruolo di "ponte" tra l'esperienza formativa svolta e la quotidianità scolastica, la cui frenesia rischierebbe di relegare la prima solo ad un bel ricordo se non ci fossero dei materiali pronti per l'utilizzo che consentano di riportare e rivivere quell'esperienza in aula.

Un altro aspetto analizzato è il ruolo della “giustizia climatica” nella programmazione scolastica e nella progettazione didattica. Dall’analisi dei documenti scolastici e dalle parole dei docenti emerge una generale assenza del concetto della giustizia climatica nell’approccio alla questione ambientale, sia nella programmazione scolastica generale sia nelle pratiche didattiche dei docenti. L’educazione ambientale, tema presente soprattutto nella programmazione di educazione civica, è affrontato in termini di sostenibilità ambientale e tutela dell’ambiente.

Una delle difficoltà espresse dai docenti rispetto alla gestione delle attività didattiche sui temi ambientali riguarda la percezione di disinteresse da parte dei giovani studenti. In realtà le narrazioni sui giovani sono spesso contraddittorie ed oscillano tra quelle di giovani distanti e disinteressati a giovani che si attivano per la difesa dell’ambiente attraverso iniziative anche autogestite. Occasioni di formazione congiunta tra docenti e studenti forse potrebbero permettere una conoscenza reciproca più autentica, che nella quotidianità è ostacolata dai reciproci ruoli e dalla differenza di potere che li caratterizza, espressa in particolare dalla valutazione.

Infine, emerge la convinzione che per portare questi temi nella pratica didattica quotidiana serva passione e sensibilità, che non è solo “dirigere l’attenzione verso”, ma proprio un profondo convincimento, un’etica per cui essere docenti voglia dire essere esempio rispetto alla promozione di un ideale di cittadinanza (non è stato approfondito a quale modello di cittadino i docenti facciano riferimento). Parallelamente vi è però la convinzione che il destino di questo docente, appassionato ed eticamente impegnato, sia quello di essere solo, sia rispetto ai colleghi, con cui non c’è mai tempo di confrontarsi, sia rispetto all’organizzazione scolastica e alle figure apicali, assorbiti dagli aspetti formali e dagli adempimenti amministrativi in cui la passione del docente non riesce ad emergere ed essere valorizzata.

Riferimenti bibliografici

Amos, R.; Carvalho, P. “Locating a Course on Environmental Justice in Theories of Environmental Education and Global Citizenship”. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(2), 2020, 140–155.

Bourn, D. “Educating for Global Citizenship: A Transformative Approach”. *Journal of Global Education*, 2022.

Calvano, G. “Per far la pace... ci vuole un fiore. Educare alla giustizia climatica per costruire sviluppo sostenibile”. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 2023, 134–151.

Gough, A.; Jickling, B.; Wals, A. E. J. “Transgressive Learning: A Challenge for Environmental Education”. *Environmental Education Research*, 20(5), 2014, 613–630.

Guevara-Herrero, I.; Bravo-Torija, B.; Pérez-Martín, J. M. “Educational Practice in Education for Environmental Justice: A Systematic Review of the Literature”. *Sustainability*, 2024, 16(7).

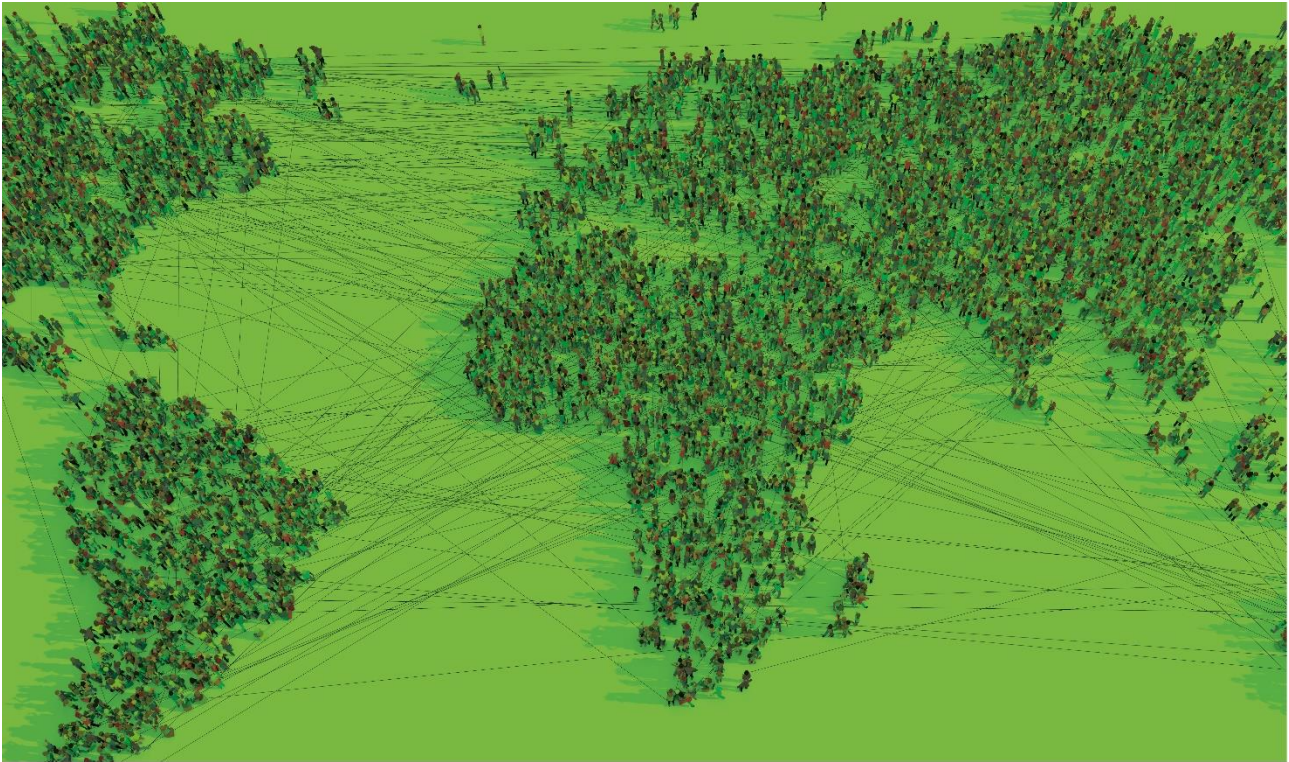
Kopnina, H.; Cherniak, B. “Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism”. *Environmental Education Research*, 22(6), 2016, 827–841.

McGregor, C.; Christie, B. “Towards climate justice education: views from activists and educators in Scotland”. *Environmental Education Research*, 27(5), 2021, 652–668.

Ojala, M. “Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning”. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 2016, 41–56.

Oxley, L.; Morris, K. “The Global Citizenship Education: A Critical Review”. *International Journal of Educational Research*, 65, 2013, 83–92.

- Pashby, K.; O'Sullivan, D.; Akar, S. "Global Citizenship Education: Theory and Practice". *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 2020, 450–466.
- Rapanà, F., Milana, M., & Marzoli, R. (2021). The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement. *Encyclopaideia*, 25(60)
- Sultana, F. "Climate Justice and the Need for Equity in Climate Action". *Journal of Global Environmental Politics*, 2022, 22(3), 45–67.
- Svarstad, H. "Critical climate education: Studying climate justice in time and space". *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 2021, 214–232.
- Tarozzi, M. "Exploring global citizenship teacher education across Europe: a comparative analysis of Austria, Czech Republic, Ireland and Italy". In Schugurensky, D.; Wolhuter, C. (Eds), *Global Citizenship Education in Teacher Education*. New York: Routledge, 2020, 215–232.
- Trott, C. D.; Lam, S.; Roncker, J.; Gray, E. S.; Courtney, R. H.; Even, T. L. "Justice in Climate Change Education: A Systematic Review". *Environmental Education Research*, 2023, 29(11), 1535–1572.
- UNESCO. "The Future of Education: A Global Citizenship Approach". UNESCO Publishing, 2021.
- Vamvalis, M. "We're fighting for our lives: Centering affective, collective and systemic approaches to climate justice education as a youth mental health imperative". *Research in Education*, 117(1), 88–112, 2023.
- Wals, A. E. J.; Corcoran, P. B. *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2012.
- Wamsler, C. "Education for Sustainability". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21, 2020, 112–130.



Questo rapporto è stato realizzato grazie al contributo finanziario dell’Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS) nel quadro del progetto “Change Makers For Climate Justice”. I suoi contenuti sono di esclusiva responsabilità del Dipartimento di Filosofia dell’Università di Bologna e non necessariamente rappresentano le opinioni dell’Agenzia.

Un ringraziamento ai docenti e alle docenti passionate/i che abbiamo incontrato e che ci hanno offerto il loro tempo per realizzare questo studio.

Febbraio 2025



FINANZIATO DA



AGENZIA ITALIANA
PER LA COOPERAZIONE
ALLO SVILUPPO

PARTNER

