

L'insostenibile pesantezza dell'educazione

*The unsustainable heaviness of education***Roberto Farné**Professore Ordinario di Didattica Generale / Università di Bologna
roberto.farne@unibo.it

abstract

From the pedagogical point of view, the theme of sustainability has two perspectives: the first one is the education for sustainability; the second one is the sustainable education. In the first case, there are mainly educational practices for the knowledge and behaviors aimed at environmental care, consumptions, in general a correct, sustainable "lifestyle". The second perspective poses the problem of the sustainability of the educational system as it has developed in the Western world, above all the school. The human and material resources that it requires and the gap between rich and poor countries, pose the question if the development of the school, parallel to the Western development model, is still sustainable.

Keywords: *sustainability, school, education.*

Dal punto di vista pedagogico il tema della sostenibilità assume due prospettive: una è l'educazione alla sostenibilità, l'altra è l'educazione sostenibile. Nel primo caso si tratta soprattutto di pratiche didattiche orientate a educare il soggetto sulla base di conoscenze e comportamenti rivolti alla cura dell'ambiente, ai consumi, più in generale ad un corretto, sostenibile "stile di vita". La seconda prospettiva pone il problema della sostenibilità del sistema educativo per come si è sviluppato nel mondo occidentale soprattutto attraverso la scuola. Le risorse umane e materiali che essa richiede e il divario fra paesi ricchi e paesi poveri del mondo pone la domanda se lo sviluppo della scuola, parallelo al modello di sviluppo occidentale, sia anch'esso sostenibile.

Parole chiave: sostenibilità, scuola, didattica.

L'insostenibile pesantezza dell'educazione

Introduzione

Il concetto di sostenibilità abbinato a quello di educazione è declinabile secondo due prospettive: una è quella dell'educazione alla sostenibilità, l'altra è l'educazione sostenibile. Prenderò in considerazione entrambi questi aspetti. Nel primo caso si tratta di mettere in atto una serie di pratiche didattiche orientate a educare il soggetto, fin dalla sua infanzia, a prendere familiarità con una serie di comportamenti virtuosi in rapporto, per esempio, alla cura dell'ambiente, ai propri consumi, più in generale al proprio "stile di vita". Tali comportamenti sono sostenuti e avvalorati, qui sta la dimensione pedagogica, attraverso un processo di "coscientizzazione" via via adeguato all'età dei soggetti, e basato sulla conoscenza dei fenomeni e dei processi che giustificano tali comportamenti i cui ambiti riguardano l'economia e l'ecologia, l'agricoltura e l'industria ecc. Nel secondo, l'educazione sostenibile, il problema è chiedersi se il sistema educativo istituzionale, rappresentato soprattutto dalla scuola e dalla sua pedagogia, per le risorse umane e materiali che richiede, sia sostenibile in quanto tale. Il divario che si riscontra fra Paesi ricchi e Paesi poveri del mondo ha anche nella scuola e nell'accesso all'istruzione uno dei suoi indicatori di (in)sostenibilità.

1. Educare alla sostenibilità

Il principio “agire localmente e pensare globalmente”¹ è la sintesi di un modo di guardare la realtà non sulla base di proclamazioni ideali (o ideologiche) in merito al tema della sostenibilità o di esasperati segnali di allarme che tendono a paralizzare più che ad agire, ma di attive, critiche azioni che anche i bambini possono fare e capire. La condizione è che l’ambiente educativo in cui crescono (gli adulti che ne sono responsabili) se ne faccia carico in maniera concreta e visibile, non solo per assecondare di tanto in tanto con qualche discorso un buon principio etico da mandare a memoria come una sorta di “catechismo” della ecosostenibilità.

L’educazione alla sostenibilità o è un’educazione attiva, o non è, nel senso che la pratica e la teoria sono del tutto interdipendenti. Se si rompe tale relazione il risultato può facilmente essere quello di conoscere i principi teorici che stanno alla base della cultura della sostenibilità e condividerli, ma in astratto, cioè fuori dalla portata delle proprie azioni quotidiane o dal coinvolgimento attivo in aspetti che toccano il proprio ambiente di vita. Un esempio banale, ancorché significativo, è quello che riguarda le limitazioni all’uso dell’automobile privata nel traffico urbano; sul piano teorico tutti o quasi tutti concordano su tale necessità, ma è come se, paradossalmente, ognuno pen-

1 Questa frase è diventata uno dei messaggi-emblema della cultura ambientalista; essa intende affermare l’attivazione dal basso di processi partecipativi finalizzati alla sostenibilità a livello locale, come fattore indispensabile di responsabilizzazione che si connette a dimensioni di intervento globale. Il che rende del tutto evidente l’importanza di azioni educative diffuse che inducano tale consapevolezza. Il senso dell’agire localmente e pensare globalmente emerge dai primi fondamentali documenti che hanno posto al centro i temi della sostenibilità e della globalizzazione: il “Rapporto Brundtland” (Our Common Future) del 1987 della Commissione Mondiale per l’Ambiente e lo Sviluppo e, nel 1992, la Conferenza dell’ONU su ambiente e sviluppo, tenuta a Rio De Janeiro da cui è uscita “Agenda 21” con l’indicazione delle linee guida per il XXI secolo verso lo sviluppo sostenibile. Agire localmente e pensare globalmente è anche una declinazione della teoria matematica e fisica nota col nome di “effetto farfalla”, per cui una piccola azione di cambiamento localizzata all’interno di un sistema può provocare grandi cambiamenti a lungo termine sull’insieme del sistema.

sasse che tale limitazione riguardi soprattutto le automobili degli altri. Oppure si finisce per pensare che il problema della sostenibilità ha dimensioni tali sul piano della globalizzazione che sono altre “entità” (gli stati, la politica, le imprese, gli organismi internazionali...) a doverse ne occupare.

Dai grandi organismi internazionali alle realtà dei singoli paesi e dei territori, si è diffusa la preoccupazione e la sensibilità ai temi dell’ambiente e della sostenibilità; da circa trent’anni, il tempo di due generazioni, anche nella scuola l’educazione ambientale (in senso ampio) è entrata diventando sempre più un “obbiettivo sensibile” sul piano pedagogico e didattico².

È possibile fare un bilancio di questa “educazione”? La scuola, sia per le sue prerogative pedagogiche, sia per il tempo lungo su cui opera nella formazione delle giovani generazioni, è effettivamente in grado di influire sui cambiamenti negli stili di vita e sulla coscientizzazione dei soggetti per ciò che attiene alla “cultura della sostenibilità”? È difficile rispondere a queste domande in maniera attendibile, non esistono test PISA secondo il programma promosso dall’OCSE in grado di misurare il livello di competenza alla sostenibilità da parte degli adolescenti e comunque, se un simile test esistesse e venisse applicato, potrebbe eventualmente misurare certe conoscenze teoriche riferite ai temi della sostenibilità (economia, biologia, geografia...). Nulla potrebbe dirci sulle buone pratiche che gli studenti esercitano liberamente e responsabilmente in ordine alla cultura della sostenibilità. Né dalla prima non si potrebbe evincere la seconda.

Posto che l’educazione alla sostenibilità ha dimensioni sistemiche, essa infatti riguarda la famiglia, la scuola e i modi con cui l’ambiente di vita entra in relazione col soggetto ponendosi esso stesso, l’ambien-

- 2 Consultando la banca dati bibliografica OPAC Sebina, alla sola voce per titolo “educazione ambientale” si trovano 346 pubblicazioni uscite negli ultimi 30 anni. Importanti associazioni come Legambiente, WWF, Greenpeace hanno elaborato programmi di educazione ambientale e attività didattiche; Il Ministero dell’Ambiente ha attivato il programma INFEA (INFormazione Educazione Ambientale) con l’obbiettivo di sostenere e integrare le iniziative che a livello locale e regionale si occupano di educazione ambientale.

te, come “agente educativo”, una riflessione, seppure in termini generali, sulla sua efficacia è comunque opportuna. Sono, lo ripetiamo, almeno trent’anni che il tema della sostenibilità nei suoi vari aspetti è sentito come una necessità educativa che si carica di elementi a tinte forti sul piano dell’emotività collettiva quando i mass-media trasmettono le notizie dei disastri ambientali, della mancanza d’acqua, del surriscaldamento del pianeta, del consumo di fonti energetiche, dello spreco di cibo ecc.

Vorrei proporre un’analogia, anche se può apparire azzardata. Il nostro Paese, l’Europa e in generale quella parte del mondo connotata dallo sviluppo economico e del benessere, non praticano la guerra come forma estrema di distruzione umana e materiale, ma continuano a praticare la distruzione sotto altre forme. Parafrasando Carl von Clausewitz e la sua celebre affermazione “La guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi”, oggi potremmo dire che “la distruzione dell’ambiente ad opera dell’uomo non è che la continuazione della guerra con altri mezzi”. Ovviamente si tratta di due forme molto diverse di distruttività, non paragonabili nei modi con cui si praticano (la guerra presuppone l’esistenza di un nemico da combattere). La storia più o meno recente ci ha insegnato che alla tragica distruttività di una guerra seguiva un periodo di prosperità nella ricostruzione materiale e sociale, al punto da farci leggere la guerra come un fenomeno per certi aspetti funzionale alla crescita economica. Qui sta la differenza con la distruzione dell’ambiente: essa non mette in moto la “macchina della ricostruzione”.

Tornando all’educazione: la domanda “cosa possiamo/dobbiamo aspettarci dall’educazione ambientale e alla sostenibilità” è legittima se riteniamo che un ruolo decisivo spetti alla responsabilità umana, soggettiva e collettiva, e che tale responsabilità sia il frutto anche, in misura non secondaria, dell’educazione formale. Rimangono ancora un momento sul tema della guerra.

Nel 1932 la Società delle Nazioni chiese ad Albert Einstein di invitare una persona di suo gradimento e di alto profilo scientifico e intellettuale a dare il proprio contributo rispondendo alla domanda: “C’è un modo di liberare gli uomini dalla fatalità della guerra?”. Einstein si rivolse a Freud in una lettera in cui articolò tale domanda in una serie di riflessioni che toccavano la condizione umana e la dimensione po-

litica. Nella sua lunga lettera di risposta, Freud fa riferimento alla teoria delle pulsioni originarie affermando che, al di là di tutte le ipotesi di governo politico sovranazionale in grado di prendere decisioni su questo tema, l'unica strada sarebbe quella di favorire lo sviluppo di legami emotivi fra gli uomini³.

Se la propensione alla guerra è un prodotto della pulsione distruttiva, contro di essa è ovvio ricorrere all'antagonista di questa pulsione: l'Eros. Tutto ciò che fa sorgere legami emotivi tra gli uomini deve agire contro la guerra. Questi legami possono essere di due tipi. In primo luogo relazioni che pur essendo prive di meta sessuale assomiglino a quelle che si hanno con un oggetto d'amore. La psicoanalisi non ha bisogno di vergognarsi se qui parla di amore, perché la religione dice la stessa cosa: "ama il prossimo tuo come te stesso".

Ora, questo è un precetto facile da esigere, ma difficile da attuare. L'altro tipo di legame emotivo è quello per identificazione. Tutto ciò che provoca solidarietà significative tra gli uomini risveglia sentimenti comuni di questo genere, le identificazioni. Su di esse riposa in buona parte l'assetto della società umana (Freud).

Per ottenere qualche attendibile risultato in questo senso serve l'educazione, che fa crescere la cultura e con essa la Civiltà, ma qui Freud mostra il suo pessimismo: "è triste pensare a mulini che macinano talmente adagio che la gente muore di fame prima di ricevere la farina".

L'educazione è questo: mulini che macinano adagio eppure non si può farne a meno.

E chi aziona quei mulini sa di fare un lavoro indispensabile, ma non sa quali strade prenderà la farina che produce, da chi e come verrà lavorata, a chi andranno i suoi prodotti. Ne sono consapevoli tutti coloro che operano professionalmente in campo educativo, come insegnanti, educatori sociali. Essi svolgono uno strano, paziente lavoro,

3 I testi del carteggio sono fruibili online sul sito dell'IISF (Istituto Italiano di Studi Filosofici) <www.iisf.it/discorsi/einstein/carteggio.htm>.

per il quale non è dato di vedere l'esito finale, ma solo alcuni risultati parziali (poiché attengono allo specifico loro campo d'azione educativa) e temporanei (relativi alla porzione di tempo in cui operano nella vita del soggetto in formazione).

Tornando a Freud: quei legami emotivi e di identificazione di cui parla, citando anche il versetto evangelico, potrebbero essere trasferiti a quegli elementi su cui e con cui viviamo? La terra, l'aria, l'acqua, il cibo, l'ambiente naturale e le sue risorse. I riferimenti alla ermeneutica psicoanalitica credo non ci mancherebbero.

Parafrasando Freud nel finale della sua lettera, giocando a sostituire le parole riferite alla guerra con quelle sulla *distruzione dell'ambiente*, il significato per molti aspetti non cambia:

quanto dovremo aspettare perché anche gli altri diventino *ambientalisti* (pacifisti)? Non possiamo dirlo, ma forse non è una speranza utopistica che l'influsso di due fattori – un atteggiamento più civile e il giustificato timore sugli effetti di una *distruzione ambientale* (guerra futura) – ponga fine a tale distruzione in un prossimo avvenire. Per quali vie dirette o traverse non possiamo indovinarlo. Nel frattempo possiamo dirci: tutto ciò che promuove l'evoluzione civile lavora anche contro *la distruzione dell'ambiente* (la guerra).

È certamente anche l'esito dell'educazione e dei processi di emancipazione culturale che ha attivato se oggi, nelle nostre società democratiche, abbiamo introiettato una repulsione per la guerra eliminando la leva militare obbligatoria che era uno dei suoi tratti storicamente distintivi⁴. Ovviamente questo non significa che le giovani generazioni siano tutte composte da ferventi pacifisti e non-violenti, ma che la guerra come istituzione dello stato a cui il cittadino "appartiene" e che lo chiama a obbedire e combattere, come avveniva normalmente in un passato che non è affatto remoto, oggi ha perso la credibilità che aveva. Gli obiettori di coscienza che testimoniavano con il rifiuto di

4 Sono circa 2/3 i Paesi nel mondo in cui il servizio militare è su base volontaria o è momentaneamente sospeso, 1/3 lo mantiene obbligatorio.

imbracciare le armi la loro avversione alla “logica” oltre che alla pratica della guerra, sulla base di una fede religiosa o civile, sono stati per secoli perseguitati e condannati. Oggi quella “obiezione di coscienza” è diventata coscienza diffusa, su di essa si è costruita una pedagogia dell’educazione alla pace e al conflitto⁵. Ma quanto tempo è stato necessario?

Quei “mulini” erano pochi e macinavano lentamente la loro farina, e molti nel frattempo sono morti di fame, cioè di guerra.

Oggi il movimento no-global, come viene definito l’insieme di associazioni che a livello internazionale e con diversi orientamenti culturali e politici, si ritrova periodicamente a contestare i summit dei Paesi più ricchi e delle grandi organizzazioni della finanza e del commercio, è testimone di una coscienza diffusa nel mondo, che sente il disagio della insostenibilità. Non sarà il movimentismo a generare i processi che porteranno ad un ambiente e ad un’economia sostenibili, ma la sua testimonianza funziona come attivatore, forse anche acceleratore di coscientizzazione. Il lavoro vero toccherà nuovamente ai “mulini” e alla loro capacità di macinare, seppure con la loro fisiologica lentezza, la farina dell’educazione alla sostenibilità.

Nel frattempo, prima che la cultura della sostenibilità diventi davvero patrimonio comune delle coscienze e della politica, è verosimile che altro ambiente sarà distrutto, in certe parti del mondo molti moriranno di fame e di sete mentre pochi sprecheranno cibo e acqua. C’è da essere ottimisti o pessimisti? Difficile rispondere in maniera oggettiva a questa domanda. Chi si occupa di educazione ha il dovere di crederci, almeno per quello che possiamo definire il livello della “prevenzione primaria” che, rifacendosi all’ambito della sanità ma applicabile anche a quello dell’educazione, è la forma più diffusa di azione preventiva. Essa si basa sulla promozione di interventi che tendono a ridurre,

5 Dall’inizio degli anni Ottanta si è avuta anche in Italia una ricca pubblicistica nel campo delle scienze sociali e dell’educazione sul tema dell’educazione alla pace. Nel 1989 Daniele Novara fonda il Centro Psicopedagogico per la Pace e per l’educazione e la gestione dei conflitti. L’attenzione a questi temi si sviluppa parallelamente a quella sull’educazione ambientale; fra i due ambiti si possono cogliere affinità e interazioni sul piano politico e pedagogico.

se non a evitare, l'insorgenza di patologie o il verificarsi di gravi rischi per la salute della persona.

La prevenzione primaria si basa su un mix di informazione-comunicazione-educazione: campagne contro le droghe, l'alcol, il fumo, per una sana alimentazione ecc.

La prevenzione primaria lavora sulla diffusione di conoscenze come fattore necessario (ancorché non sufficiente) per promuovere comportamenti adeguati o, almeno, per la riduzione del danno. In realtà la pedagogia non avrebbe bisogno di riferirsi alla medicina per definire il concetto di prevenzione: lo aveva già fatto Don Bosco nel suo scritto *Il metodo preventivo per l'educazione dei giovani*, del 1877 (Bosco, 1954¹¹). Un testo che mette in evidenza, seppure in una particolare cornice educativa, un principio e un metodo la cui validità sarebbe poi stata dimostrata scientificamente in campo psicopedagogico, contro i danni provocati dall'educazione repressiva, quella più diffusa.

Il concetto di educazione preventiva nella concezione di Don Bosco non era basato su buoni discorsi che, seppure necessari e convincenti, rimangono perlopiù astratti, ma su buone pratiche e sugli esempi di cui gli adulti sono i principali testimoni. Il principio, pedagogicamente ovvio, che se gli adulti di riferimento “danno il buon esempio” (così come avviene per i “cattivi esempi”) i bambini e i ragazzi li possono imitare e introiettare, non ha nulla di moralistico, ma è pedagogia pratica del buon vivere.

Per molti anni si è cercato di cancellare l'idea che fare l'educatore, l'insegnante fosse una “missione” contrapponendo ad essa il principio della “professione”. C'erano e in parte ci sono ancora delle buone ragioni per ridefinire l'identità di una figura relegata ai bassi profili di rango sociale (e remunerativo), e che si preferiva vedere appagata da una vocazione che bastava a sé stessa. I grandi maestri che, macinando lentamente la farina nei mulini delle loro scuole, dalle macerie del dopoguerra hanno costruito le esperienze migliori dell'educazione democratica: Mario Lodi, Don Milani, Alberto Manzi, Margherita Zoebeli tra gli altri, credevano che quella educazione fosse possibile, avevano vocazione e mestiere. Avevano capito che i valori della democrazia, fatta di esercizio della libertà e della responsabilità vanno vissuti nella scuola, per questo si doveva “cambiare la scuola”. I problemi che quegli insegnanti avevano (essi, *ante litteram*, agivano localmente e

pensavano globalmente) non erano affatto minori di quelli che oggi vive la scuola. La domanda è se una scuola che ha forti problemi sul piano del suo assetto istituzionale e burocratico, paralizzata nel bisogno di riforme urgenti e profonde da veti politici incrociati, debole nelle professionalità che vi operano (a partire dalla loro formazione), possa credibilmente affrontare un'impresa educativa come quella dell'educazione alla sostenibilità con una adeguata credibilità pedagogica. Una scuola dove, ancora oggi in misura significativa, avviene quanto scrivevano i ragazzi di Barbiana con Don Milani: “[...] è come un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20) o come disse Alberto Manzi: “Oggi i bambini di problemi ne hanno molti di più di quelli che avevano una volta. Forse eravamo stupidi noi che non li capivamo, o è la scuola che crea problemi ai bambini” (Manzi, 2017, p. 87).

2. Educazione sostenibile

La scuola può affrontare il tema dell'educazione alla sostenibilità attraverso la didattica, che è competenza dell'insegnante e della sua professionalità. Il documento sulle “Linee guida per l'educazione ambientale” prodotto nel 2014 da un gruppo di esperti interministeriale offre una mappa articolata sia per aree tematiche sia per gradi scolastici.

L'urgenza assoluta di un impegno per “l'educazione allo sviluppo sostenibile” da parte della scuola è dichiarato nella premessa del documento alla luce di una responsabilità globale non più rinviabile: “E questa nuova consapevolezza nazionale non può che iniziare dalle scuole e dagli studenti, di tutte le età. Soprattutto dai più giovani, quelli che potremmo chiamare ‘nativi ambientali’: una generazione che nella quotidianità dei comportamenti trova già come prospettiva naturale il rispetto dell'ambiente in cui vive”⁶. Ciò che viene proposto è un “tragitto educativo allo sviluppo sostenibile, affinché questo sia sempre più *integrato e convergente nei percorsi curricolari* specifici dei

6 Reperibile online in <www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf> le citazioni fanno riferimento alla Premessa.

diversi ordini e gradi di istruzione”. Questo comporta lo “sviluppo di specifiche competenze per insegnanti e educatori” e quindi l’investimento su un impianto formativo adeguato.

Queste linee guida ci danno l’immagine di una scuola che assume l’educazione ambientale e alla sostenibilità come una sorta di identità pedagogica: tutti i temi cardine dell’educazione ambientale vengono proposti, dalla scuola dell’infanzia a quella secondaria, attraverso schede tecniche e di approfondimento, applicazioni didattiche e mappe concettuali. È un modello didatticamente molto ricco quello che viene offerto all’insegnante, i percorsi sono tracciati, i contenuti definiti, non si tratta che di applicarli nel proprio contesto scolastico.

Ci troviamo di fronte a uno strano processo di pedagogia istituzionale: mentre vengono meno i tradizionali programmi scolastici ministeriali sostituiti da linee di indirizzo, orientamenti ecc. che alleggeriscono il peso del centralismo a favore di una flessibilità nel costruire piani di offerta formativa da parte delle scuole, aumenta il peso delle istanze educative a cui la scuola dovrebbe rispondere, senza venir meno alle sue fondamentali prerogative di istruzione. Non si tratta solo dell’educazione ambientale e alla sostenibilità, ma di educazione stradale, alla salute, all’uso delle tecnologie, e poi l’educazione emotiva e affettiva, alla gestione dei conflitti ecc. Si chiede alla scuola di farsi carico di una molteplicità di istanze educative i cui esiti non sono misurabili secondo gli standard della valutazione scolastica. Se si considera che il carico didattico è via via aumentato negli anni, esercitando una spinta psicologica sul rendimento scolastico dei bambini, fin dalla scuola primaria (con forti pressioni a precocizzare apprendimenti già dalla scuola dell’infanzia), ciò che abbiamo è che la scuola stessa, a cui si chiede di fare educazione alla sostenibilità si sta rivelando “insostenibile”. Una scuola malata di bulimia didattica, quando per la sua salute dovrebbe fare un lavoro severo e rigoroso sulla dieta dei saperi e delle conoscenze: quelle e solo quelle per cui effettivamente ha senso che la scuola esista. Il resto tocca ad altri, e tocca alla vita vera fuori dalla scuola.

Arriviamo così alla seconda prospettiva con cui guardare il rapporto fra sostenibilità ed educazione, quello dell’*educazione sostenibile*. Se prendiamo due temi importanti come il diritto all’istruzione e l’inclusione scolastica, possiamo chiederci fino a che punto siano attuabili (e

sostenibili) questi principi sulla base del “semplice” prolungamento degli anni di scolarizzazione. L’andamento storico con cui si è affermato e via via ampliato l’obbligo scolastico in Italia va dalla Legge Coppino (1877) che lo fissava fino a 9 anni di età, alla Legge n. 53 del 2003 (e d.lgs. del 2004) che prevede l’avvio progressivo dell’innalzamento fino a 18 anni di età; attualmente tale obbligo è fissato a 16 anni e comunque all’aver frequentato 10 anni di scuola. Nel frattempo, soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo appena trascorso, la scolarizzazione non obbligatoria si è allungata progressivamente verso il basso fino a coprire quasi tutta la popolazione in età 3-6 anni. Infine, l’Unione Europea ha fissato il traguardo del 33% di copertura per i servizi alla prima infanzia (nidi e altre tipologie di servizi a supporto della famiglia) entro il 2020; l’Italia attualmente arriva al 14%.

La scuola tende a cominciare sempre prima e a finire sempre più tardi, prolungando di fatto e proteggendo la condizione di dipendenza e di immaturità del soggetto. Fin dove si potrà spingere questo processo in termini di “sostenibilità” se si concepisce lo sviluppo economico strettamente correlato ai processi apprendimento e quindi alla scolarizzazione?

Il concetto di sostenibilità si basa sul principio di garantire a un “sistema”, sia esso agricolo, industriale, naturale ecc. le condizioni migliori possibili per la sua longevità, per poterlo lasciare in eredità come patrimonio alle generazioni future in condizioni, appunto, sostenibili. Proviamo a portare il tema della sostenibilità nel campo del sistema educativo, che ha nella scuola l’istituzione che assorbe il massimo degli investimenti sia pubblici (stato, enti locali) sia privati (la famiglia). La scuola di cui parliamo è un’espressione della modernità occidentale ed è stata esportata nel resto del mondo e nei paesi poveri, con l’idea che la scolarizzazione avrebbe contribuito al loro sviluppo. Nel 1970 Everett Reimer aveva già posto in termini chiari il problema della sostenibilità (pur senza usare questo termine) del sistema scolastico, affermando che

esso richiede un tale investimento di risorse che nessun paese del mondo può permettersi l’educazione che i suoi cittadini desiderano in forma di scuole. [...] In India, Nigeria Brasile per generazioni ancora la maggioranza dovrà contentarsi di poche

briciole dell'educazione, per consentire ad una ristretta minoranza il lusso di una cultura scolastica che negli Stati Uniti sarebbe considerata penosamente misera (Reimer, 1974, p.20).

Sulla stessa linea di pensiero, Ivan Illich (1972) prefigurava l'inevitabile descolarizzazione demolendo con una retorica pedagogica stringente l'assioma stesso su cui si basa la scuola: "che l'apprendimento è il prodotto dell'insegnamento".

Il risultato è un significativo paradosso: la società non si è descolarizzata, anzi, la scuola drena risorse sempre maggiori: si vuole prolungare l'obbligo scolastico, garantire un'educazione prescolare a tutti i bambini e le bambine, incrementare la formazione superiore e universitaria, e nel contempo la scuola appare come un'istituzione in crisi, bisognosa continuamente di riforme che appaiono di lì a poco inadeguate. Rilevazioni internazionali misurano la "qualità" del rendimento scolastico nei paesi sviluppati, formulando graduatorie sulla base di test standardizzati che assumono alcuni indicatori (la competenza matematica, la comprensione di un testo...) come predittivi sull'efficacia formativa del sistema scolastico di un paese. E così ogni paese, a sua volta, orienta i propri criteri di valutazione su quelli, generando una corsa al raggiungimento di standard migliorativi nella scuola che richiedono ulteriori investimenti in una spirale che appare obiettivamente insostenibile.

L'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile, declinata su 17 obiettivi, dedica il quarto di tali obiettivi al tema *Quality Education: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. È già successo in passato che i massimi organismi internazionali abbiano posto al centro il tema della scuola e dell'alfabetizzazione per tutti, e dell'impegno soprattutto nelle aree povere del pianeta. Obiettivo lontano dall'essere raggiunto, che quindi è necessario riaffermare spostando più avanti, al 2030, la data in cui aspettarsi di ottenere risultati... Dovremmo chiederci: se questo obiettivo esisteva anche 50 anni fa, perché non è stato raggiunto?

Può essere quello della "sostenibilità" un criterio che ci aiuta a rivedere i modelli, gli equilibri, la quantità e la qualità degli investimenti in educazione per rendere realisticamente raggiungibile quell'obiet-

tivo? La questione non riguarda solo le carenze in materia di accesso alla scuola nei paesi poveri, che sono abissali in molte realtà, ma anche i paesi ricchi.

Insostenibile potrebbe essere l'idea di investire sulla nostra scuola risorse in apparati e strumenti della *Information & Communication Technology* (ICT) che pretendono di tenerla al passo con lo sviluppo tecnologico della società. Piani di questo genere sono stati fatti negli ultimi vent'anni e hanno dimostrato la reale insostenibilità di questo modello. Strumentazioni tecnologiche divenute ben presto obsolete, o prive della necessaria manutenzione, in molti casi scarsamente utilizzate. Nessuno nega gli apporti delle tecnologie all'educazione, ma nessuna ricerca ha finora dimostrato che il potenziamento tecnologico di una scuola sia direttamente proporzionale al potenziamento della produttività didattica in termini di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La riflessione che sorge spontanea è se il vero guadagno non sia in campo pedagogico, ma in quello del business delle aziende che si assicurano gli appalti per le forniture tecnologiche alle scuole di un determinato territorio. Allora il problema potrebbe essere parallelo a quello della sostenibilità alimentare: se la fame nel mondo e la malnutrizione sono anche il risultato degli immani sprechi alimentari dei paesi ricchi, non sarà che il sottosviluppo in campo educativo e scolastico è anche l'esito degli "sprechi" in questo campo da parte dei paesi ricchi? Peraltro, anche all'interno di un paese ricco, come sappiamo, si riproducono nelle sue aree o nelle grandi città, le dinamiche sviluppo/sottosviluppo. Che la società del benessere produca malessere è un dato ampiamente acquisito. Il tema della sostenibilità ci dice che è necessario rivedere i nostri parametri del benessere (su scala sia individuale sia sociale) se vogliamo che un certo "benessere", compreso quello dell'istruzione, sia diritto di tutti.

Segnali di crisi sono sempre più percepibili anche nel diffuso malessere degli insegnanti rispetto al vissuto della loro professione (Guglielmi, Fraccaroli, 2016), nel malessere degli alunni sui quali la scuola e la famiglia esercitano una pressione psicologica e un livello di ansia difficili da sopportare nell'età dello sviluppo (Kearney, 2007; Gray, 2015). Ha scritto Gianfranco Zavalloni a proposito della scuola primaria:

Siamo passati dai classici 2 quaderni (uno a quadretti e l'altro a righe) a una corrispondenza diretta fra il numero di discipline (dieci) e il numero dei quaderni (anzi quadernoni). Anzi, a ben vedere, spesso il numero aumenta. Sono riuscito a contarne fino a diciannove” e proseguo facendone l'elenco puntuale (1. Argomenti; 2. Grammatica; 3. Poesia ecc.) che si conclude con “18. Educazione stradale, 19. WWF (quaderno legato all'attività di educazione ambientale) (Zavalloni, 2013³, pp. 102-103).

L'eccesso di sedentarietà che connota le attività scolastiche, abbinata alla ridotta attività ludico-motoria è responsabile di circa il 60% delle malformazioni posturali che si riscontrano nel corso dell'età dello sviluppo⁷, mentre la progressiva perdita di esperienze in ambiente esterno e naturale legate al gioco, alla socialità, alla libera esplorazione determina quella che Richard Louv (2006) ha chiamato *Nature deficit disorder*, un deficit che può essere all'origine di disturbi dell'attenzione, dell'apprendimento, del comportamento. È una pedagogia sostenibile quella che ha puntato l'attenzione sull'*Outdoor education*, cioè sulle pratiche educative nella scuola (ma anche nell'extrascuola) orientate a valorizzare l'ambiente esterno come normale ambiente di apprendimento, contrastando la innaturale e prevalente condizione dell'infanzia reclusa per tempi insostenibili nelle aule scolastiche e negli spazi domestici⁸. Il danno che ne consegue sul piano dello sviluppo psicofisico, cognitivo, emotivo è ampiamente dimostrato. La prolungata, iperprotettiva “reclusione” dell'infanzia è un atteggiamento

7 L'OMS raccomanda per la fascia d'età compresa fra 5 e 17 anni almeno 60 minuti al giorno di attività fisica di moderata-vigorosa intensità che include il gioco, lo sport, la ricreazione, l'educazione fisica, i trasporti.

8 Un'indagine condotta in Italia su un campione significativo di insegnanti di scuola dell'infanzia ha rilevato che il 72% dichiara di non utilizzare con continuità lo spazio esterno, soprattutto per ragioni di clima, rischi che potrebbero correre i bambini, difficoltà di gestione ecc. (Ravelli, 2010). Nel 2013 si è tenuto a Bologna il primo convegno nazionale sull'*Outdoor education*, arrivato quest'anno alla V edizione. Il dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna ha attivato un “Gruppo di ricerca e formazione sull'*Outdoor education*” (www.scienzequalitavita.unibo.it/ricerca/centri-di-ricerca), analogamente ha fatto il dipartimento di Scienze dell'Educazione.

del tutto antipedagogico poiché espropria i bambini di campi d'esperienza fondamentali per la loro crescita (Farné, Agostini, 2014; Borlototti, Schenetti, 2015; Guerra, 2015; Farné, 2017; Waller *et alii*, 2017).

In questi anni sono aumentate le iniziative autonome di gruppi di famiglie, di insegnanti, di associazioni che hanno dato vita in Italia come in molti altri Paesi a “scuole libere”, sotto varie denominazioni: democratiche, libertarie (Spring, 1987; Codello, Stella, 2012⁹). Sistemi di *homeschooling* e di *unschooling* si stanno diffondendo: forme “private” di fare scuola senza la scuola istituzionale; iniziative non appannaggio di bambini di famiglie benestanti ma con l'intenzione di dimostrare che una scuola sostenibile e inclusiva, richiede un modello se non alternativo, profondamente diverso da quello istituzionale⁹. L'idea di fare scuola sulla base di una pedagogia diversa: *leggera* perché si libera delle pesantezze di apparati burocratici che paralizzano la scuola come la conosciamo, *lenta* perché accompagna e stimola il naturale sviluppo psicofisico del bambino, *attiva* perché imposta la didattica sulla base del rapporto esperienza-pensiero-linguaggio, *responsabile* perché la scuola è casa comune di cui ci si prende cura. Non si intende affermare che questo tipo di educazione e istruzione rappresenti il futuro della scuola tout-court, ma certamente costituisce un panorama di esperienze concrete, di testimonianze e di critica costruttiva alla insostenibilità dell'istituzione-scuola.

Per rendere la scuola realmente sostenibile, sarà necessario alleggerire il carico scolastico e pensare a un diverso modello di formazione, così come la cultura della sostenibilità ci impone di pensare a un diverso modello di sviluppo, sostenibile proprio perché meno invasivo, meno pesante. La gestione del tempo, dello spazio, delle risorse di una scuola dovrebbero essere profondamente ripensati sulla base di un principio di “scuola vissuta”; l'idea cioè che la scuola stessa sia pensata come un ambiente, un ecosistema orientato alla qualità della vita dei soggetti in formazione e dei soggetti che si occupano professionalmente della loro formazione. Questo può significare andare contro normative, regolamenti, in altre parole, forse, disobbedire: verso una nuova

9 Si veda il sito <www.educazionelibertaria.org>.

obiezione di coscienza (Farné, 2016). Il problema qui non è fare didattica sulla sostenibilità, ma mettere in pratica idee di una “pedagogia sostenibile” della scuola.

Il diritto all’istruzione, come ogni altro diritto riconosciuto e condiviso è un punto di riferimento, ma se non definisce un corrispettivo in termini di “dovere”, il suo significato rischia di rimanere astratto, persino demagogico. I diritti si conquistano e si rivendicano attraverso lotte politiche, i doveri no: questi si formano attraverso l’educazione. Per questo, forse è più semplice e gratificante parlare di diritti anziché di doveri. Piccoli o grandi che siano i doveri sono atti di “servizio” civile e sociale, di assunzione di responsabilità; il “senso del dovere” non è ridicibile a mera obbedienza a delle regole, ma risponde al principio dell’agire localmente pensando globalmente. Responsabilità è *res pondus*, cioè il peso di una cosa, ma è anche il *rispondere* di qualcosa. Dunque, quali doveri dovrebbero corrispondere al diritto all’istruzione e alla scuola, considerando che la società è chiamata ad investire grandi risorse pubbliche per garantire a tutti tale diritto e per renderlo più qualificato possibile? È ragionevole pensare che le famiglie, i bambini e i ragazzi vivano il loro diritto alla scuola anche sulla base di responsabilità e doveri nei confronti di quella istituzione? La pedagogia che Gandhi applicò alle esperienze educative di cui fu protagonista, prima in Sudafrica poi in India, prevedeva che gli studenti, a seconda dell’età, fossero coinvolti in molteplici attività che riguardavano la buona gestione della “comunità scolastica”: dalla cucina alla manutenzione ordinaria degli spazi, dalle pulizie alla gestione dell’orto e del giardino ecc. (Gandhi, 1982). Anche nella scuola di Don Milani, a Barbiana, il diritto all’istruzione di quei ragazzi prevedeva doveri da parte loro.

Basta alzare lo sguardo oltre i confini del nostro mondo occidentale, benestante e pieno di diritti per rendersi conto che il nostro “diritto all’istruzione per tutti” altrove è ancora un privilegio per pochi. L’educazione ha il compito non facile di far capire che un diritto è un bene prezioso, che è stato duramente conquistato da altri prima di noi e che noi dobbiamo proteggerlo e “mantenerlo”, appunto, cioè tenerlo anche con le nostre mani, prendercene cura. Questo avviene non facendo discorsi, ma mettendo in atto esperienze concrete, buone pratiche. Per esempio: come far capire ai bambini e ai ragazzi, ai loro genitori ma non di meno agli insegnanti, che la scuola che frequentano è “pub-

blica” perché è di ognuno di loro, non dello Stato; loro la abitano temporaneamente e il “senso del dovere”, non imposto per autorità, ma vissuto come “atto di sostenibilità” dovrebbe essere quello, parafrasando Baden Powell, di lasciare la scuola un po’ meglio di come l’hanno trovata¹⁰. Non è un caso che Maria Montessori abbia definito e progettato il suo modello di scuola dell’infanzia “Casa dei bambini” e la cura della casa è affidata anche ai bambini stessi attraverso tutte quelle attività ordinarie che la stessa Montessori chiama “lavoro” descrivendone le potenzialità educative. L’insostenibilità del nostro sistema educativo è data anche dal fatto che i beni come l’istruzione e la scuola sono diventati una sorta di *commodity*, come qualunque bene o servizio comodamente e facilmente a disposizione, che si usa e si consuma, dove gli allievi e le loro famiglie sono considerati “utenti”, cioè persone che usano e, anche se non gettano dopo l’uso, poco si curano di come lasciare quel bene a chi viene dopo.

Bibliografia

- Baden-Powell R. (2003). *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso (Ed. orig. pubblicata 1908).
- Bortolotti A., Schenetti M. (eds.) (2015). *Infanzia*. Monografico sull’Outdoor education, 4-5.
- Bosco G. (1954¹¹). *Il metodo preventivo, con testimonianze e altri scritti educativi inediti*. Brescia: La Scuola.
- Codello F., Stella I. (2012²). *Liberi di imparare*. Firenze: Terra Nuova.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 - Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.
- Farné R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.

10 Il riferimento è alla frase di Robert Baden-Powell, fondatore dello Scoutismo: “Cercate di lasciare questo mondo un po’ migliore di come l’avete trovato”, un principio che nelle sue applicazioni pratiche fa sì, per esempio, che quando un gruppo di Lupetti o di Scout lascia il luogo dove ha svolto per un certo tempo l’esperienza del “campo” o una “vacanza di branco”, quel luogo sia “meglio di come è stato trovato”.

- Farné R. (2016). Disobbedire responsabilmente. *Infanzia*, 3: 161.
- Farné R. (2017). Play and the City. *RPD*, XII (1): 165-173.
- Gandhi M.K. (1982). *Villaggio e autonomia*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Grey P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 2013).
- Guerra M. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guglielmi D., Fraccaroli F. (2016). *Stress a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società, per un'alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1970).
- Karney CA. (2007). Form and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 1.
- Legge 15 luglio 1877 – Legge sull'obbligo dell'istruzione elementare.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 – Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. publicat 2005).
- Manzi A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.
- Montessori M. (2000²). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1948).
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In < <https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.
- Ravelli G. (2010). *Educazione alla corporeità nella scuola dell'infanzia*. Milano: EDUCatt.
- Reimer E. (1974). *La scuola è morta. Alternative all'educazione*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1971).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Spring J. (1987). *L'educazione libertaria*. Milano: Elèuthera (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Waller T., Årlemalm-Hagsér E., Sandseter E.B.H., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S. (eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, London: Sage.
- Zavalloni G. (2012³). *La Pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: EMI.

