

Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi

Spreading the culture of sustainability: eco-pedagogy at school between old and new educational paradigms

Mirca Benetton

Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

abstract

The contribution aims at reflecting on the significance today attributed to the environment and environmental education in the school.

It is important to consider the environment from the perspective of the pedagogy of the person, and therefore to interpret it as a factor of education and not just as a place where education takes place.

Indeed the school, too, should be the spokesperson of eco-pedagogy seen as ecological humanism, that is to say, education of the person for the construction of balanced and respectful relationships with materials, resources and living beings that constitute the Earth environment and allow man to find the possibilities of a sustainable development. The environmental education in the school thus exceeds both the scientific-intellectualistic vision and its reduction to sporadic outdoor school trips in contact with nature.

Keywords: *sustainable development, environmental education, eco-pedagogy*

Il contributo intende riflettere sul significato da attribuire all'ambiente e all'educazione ambientale oggi nella scuola.

Si rileva l'importanza di considerare l'ambiente nell'ottica della pedagogia della persona, e quindi di interpretarlo come *fattore* dell'educazione e non solo come *luogo* in cui si svolge l'educazione.

Anche la scuola dovrebbe farsi portavoce dell'ecopedagogia vista come umanesimo ecologico, cioè educazione della persona alla costruzione di relazioni equilibrate e rispettose verso materiali, risorse ed esseri viventi che costituiscono l'ambiente Terra e permettono all'uomo di trovare le possibilità di uno sviluppo sostenibile. L'educazione all'ambiente nella scuola supera in tal modo sia la visione scientifico-intellettualistica, sia la sua riduzione a sporadiche uscite scolastiche all'aperto, a contatto con la natura.

Parole chiave: sviluppo sostenibile, educazione ambientale, ecopedagogia

Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi

1. Sviluppo sostenibile e ambiente

Si constata ormai che l'attuale modello di sviluppo presenta falle su cui occorre necessariamente intervenire per salvaguardare la vita delle generazioni future e le loro possibilità di crescita, come pure per arginare le fragilità e povertà che sono sempre più presenti nel nostro vissuto quotidiano. L'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 25 settembre 2015, recepisce tali emergenze e costituisce un imponente programma d'azione che i diversi paesi del mondo dovrebbero adottare per raggiungere, appunto, entro il 2030, alcuni obiettivi comuni su un insieme di questioni improcrastinabili per lo sviluppo. Fra queste figura di certo il contrasto al degrado ambientale e al cambiamento climatico per favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, ma anche la lotta alla povertà, con l'eliminazione della fame, la rimozione delle diverse forme di disuguaglianza di formazione e di opportunità, di discriminazione e disparità di genere. Ciò che è rilevante è che nell'Agenda 2030 si prevede un'azione sistemica, considerando che i diversi interventi nei differenti campi non possono più essere presi in carico isolatamente, né essere effettuati in maniera frammentata, talora contraddittoria, e prendendo in esame solo gli obiettivi a breve termine. Mediante la visione integrata dello sviluppo si studiano invece unitariamente aspetti ambientali, sociali, economico-politici e istituzionali per giungere ad adottare nuovi stili di vita.

In tale percorso un ruolo importante è affidato all'azione educativa, anche in considerazione del contesto nazionale che qui trattiamo. Secondo lo stesso ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile)

l'Italia non sembra essere su un sentiero propriamente sostenibile e deve perciò investire in maniera innovativa sul capitale umano, su quello naturale, sulla qualità della vita, e quindi anche dell'educazione, per consentire la messa in atto di visioni, abitudini e consapevolezze diverse rispetto al presente. La tematica dell'educazione ambientale considerata nel "sistema scuola", di cui tratta il presente contributo, solleva una serie di problematiche che richiedono un'interpretazione culturale approfondita affinché si possa giungere realmente alla modifica di comportamenti che permettano di riequilibrare il rapporto uomo-natura-ambiente e consentire la sopravvivenza e lo sviluppo equo e democratico delle generazioni future.

Il presupposto di partenza nel prendere in esame l'azione relativa alla formazione ambientale in un'ottica *lifelong* di diffusione della cultura della sostenibilità induce a esplicitare *in primis* il senso assunto da ciò che si definisce come ambiente, per identificare la sua presenza all'interno del processo educativo e, in particolare, scolastico.

Significa perciò anche cercare di comprendere come si correlano fra loro i concetti di ambiente e di sviluppo a lungo termine, considerando le generazioni future, nella piena attribuzione di importanza all'infanzia. Infatti,

il metro di misura con cui valutare la nostra capacità di raggiungere uno sviluppo sostenibile non è tanto la situazione ambientale dell'infanzia, quanto piuttosto la condizione dell'infanzia nel suo complesso. I bambini di oggi sono per noi i primi rappresentanti delle generazioni future, alle quali è legata l'idea stessa di sviluppo sostenibile (Timberlake, Thomas, 1992, p. 26).

Il miglioramento della qualità della vita è perciò il risultato di un processo che impegna l'educazione sia nel riuscire a valorizzare i soggetti nella loro crescita (multicomponentiale e multifattoriale) nell'ambiente in cui si trovano a vivere, sia nel diffondere lo sguardo dell'umanesimo ecologico nei diversi contesti educativi, "ambienti sostenibili" nel momento in cui permettono, in prospettiva, lo sviluppo "umanizzante" per tutte le persone.

Non si tratta semplicemente di assecondare la moda odierna che contempla l'immersione saltuaria e "emotiva" nell'ambiente natura,

né la generica considerazione dell'ambiente come luogo topografico o da intendere in senso fisico-naturalistico, con il supporto di una didattica intellettualistica o sentimentalista di improbabili ritorni alla natura primigenia. L'educazione "ambientale sostenibile" va letta in maniera trasversale al modello educativo centrato sulla persona nella sua complessità. Il concetto di sostenibilità che non può essere interpretato se non in un'ottica globale-sistemica si interfaccia quindi con il discorso pedagogico (Gennari, 1988).

2. Ambiente ed educazione

A premessa di un percorso che intenda disseminare la cultura della sostenibilità a partire dall'instaurazione di un nuovo rapporto con l'ambiente, in cui la persona possa trovare piena realizzazione, paiono di supporto e ancora attuali le considerazioni di Giuseppe Flores d'Arcais, che nel suo *L'ambiente*, invita la pedagogia ad esaminare l'ambiente non solo come dato di fatto, o meglio luogo, in cui si svolge l'educazione, ma anche a problematizzarlo in quanto *fattore* dell'educazione (1962, p. 13), cioè del realizzarsi della persona capendo come esso possa fare parte della stessa, promuoverla e costituirlo.

Le sue riflessioni fondative, che utilizzano un paradigma pedagogico personalista su cui si regge l'educazione ambientale a scuola, si presentano particolarmente rilevanti per risignificare l'educazione ambientale, oggi, in considerazione dell'imprescindibile correlazione tra persona, ambiente, ecologia e sostenibilità.

Flores d'Arcais sottolinea come Rousseau avesse già dato risalto all'ambiente, che

non è soltanto il luogo in cui si svolge l'educazione (la natura oggettivamente considerata, anzi, addirittura, la campagna, perché meglio corrispondente alla spontaneità dell'educando), bensì ciò da cui l'educazione attinge la possibilità di una risposta, e dunque la fonte degli stimoli adeguati, anzi, in un determinato momento, assolutamente necessari (1962, p. 59).

L'ambiente "natura e cose" per Rousseau diviene ambiente sociale per Dewey. Quest'ultimo ne coglie la portata educativa quando non

venga visto in un'ottica libresca ma di vera e propria esperienza di vita, che evolve poi in stile di vita, nella circolarità tra esperienza e natura e, soprattutto, tra ambiente naturale e sociale-culturale.

L'ambiente è parte integrante dell'educazione della persona; perciò anche nel contesto educativo-scolastico non può essere ridotto a tema isolato di taluni interventi didattici; esso è pervasivo dell'opera educativa. Postula però l'azione dell'educatore per non limitarsi ad una sensazione naturalistica e trasformarsi perciò solo in "pillole verdi" da contemplare. L'ambiente deve costituirsi e coscientizzarsi come risultato di interazioni fruttuose e rispettose fra sistemi diversi eticamente orientati alla realizzazione umana (Malavasi, 2010), che si ampliano e si approfondiscono, a partire dall'ambiente che è spontaneamente aderente all'educando, in relazione alla sua crescita/e. L'educatore deve far collimare l'ordine della natura-ambiente con l'ordine di sviluppo dell'educando – come accadeva a Emilio di Rousseau – per creare le giuste intersezioni. Tutt'altra visione è presente nelle concezioni disciplinistiche, che celebrano invece la superiorità dell'uomo sulla natura, e quindi sull'ambiente variamente inteso, ponendo così come obiettivo educativo il dominio dell'individuo sullo stesso (Flores d'Arcais, 1962, pp. 60-61), che solo modificato e trasformato potrà permettere il progresso umano.

Ciò che emerge sin da subito è l'idea che l'ambiente si presenta complesso nella molteplicità di piani di cui si compone, luogo oggettivo (naturale) e soggettivo (umano), insieme di esperienze, di elementi abordabili in maniera diversa nelle diverse età della vita. Può presentarsi come un ambiente-fanciullo, come ha insegnato Maria Montessori (1970), ma può essere anche una commistione con un ambiente-adulto che proietta il bambino e il ragazzo verso l'ambiente dei grandi. Può fungere da stimolo, perché non appiattisce l'educando sul proprio essere, ma valorizza le possibilità dell'oggi in vista della formazione del domani, rispondendo alla dinamica pedagogica dell'essere e del divenire. Flores d'Arcais ritiene che siano la varietà dell'ambiente e la sua problematicità a caratterizzarlo in senso educativo. L'ambiente, in sintesi, è "l'esperienza quotidiana dell'uomo, in una determinata situazione" (Flores d'Arcais, 1962, p. 69), è una fonte di opportunità e interrogativi che per trasformarsi in risorsa educativa richiede la regia

dell'educatore, capace di individuare criteri, ordine e possibilità di cambiamenti nelle esperienze e nella cultura dell'ambiente.

L'ambiente pertanto non si identifica semplicisticamente con la natura, in quanto nel primo si incontrano e si scontrano aspetti naturali e aspetti antropici che oggi presentano certamente una notevole problematicità. Tali criticità non è lecito pensare di risolverle in termini scolastici presentando agli studenti delle specie di oasi naturalistiche, artatamente costruite per svolgere la didattica ambientale. Difatti, "educare i bambini alle meraviglie del naturale isolandole dall'intervento dell'uomo vuol dire operare una truffa: mettere la natura in un museo da frequentare negli intervalli di un tempo destinato in gran parte a distruggerla" (Guerra, 2015, p. 77). Sviluppare la cultura della sostenibilità significa avere piena coscienza dell'ambiente come parte dell'essere e del divenire della persona, con i suoi aspetti positivi e negativi; educare all'ambiente significa effettuare una lettura educativa critica, olistica, integrata, prospettica, ma soprattutto autentica e consapevole dello stesso. L'ambiente può costituirsi allora quale esperienza significativa in un *continuum* esistenziale per la persona, che ha necessità di partecipare a sua volta a molteplici ambienti – secondo il modello ecologico di Bronfenbrenner (1986) – che conosce e sperimenta per poterli modificare nella prospettiva dello sviluppo sostenibile.

Solo in tal modo l'ambiente-contesto diviene il presupposto di dialogo interumano e di rapporto generale con gli esseri viventi in previsione di un avvenire solidale per la comunità (Birbes, 2016).

Nel mondo occidentale la nascita dell'impresa scientifico-tecnologica ha ampiamente contribuito a diffondere l'atteggiamento diseducativo di supremazia dell'uomo sulla natura e sulla materia in generale. Si è così imboccata la via antiecologica in cui la mente umana non ha trovato motivi di armonizzazione con la totalità materiale e vitale.

L'ambiente, divenuto natura esterna all'uomo, ha finito per porsi in contrapposizione alla sua natura interna, che gode di una posizione privilegiata; esso assume una funzione "strumentale" di soddisfazione dei bisogni dell'uomo, colti in chiave economicistica e individualistica. Riduzionismo e meccanicismo sono divenuti logiche conseguenze; essi rappresentano la realtà, l'ambiente in senso deterministico; armi di sovranità e governo da parte dell'uomo, o meglio di alcuni uomini, che dell'ambiente conoscono le sequenze di sviluppo lineare causa-ef-

fetto. Il potere tecnologico autoreferenziale dell'uomo è divenuto norma a se stesso (Tallacchini, 1996, pp. 14-15); con la sua capacità di manipolazione della realtà ha condotto ad una saturazione dell'ambiente naturale e ha messo in crisi tutto l'equilibrio planetario, ponendo in discussione le possibilità di sopravvivenza ma anche di equità e giustizia dell'umanità, elementi non più autogarantiti.

Tale situazione ormai sedimentata, ma non più perseguibile o sostenibile, rinnova oggi il dibattito in senso educativo sulla necessaria acquisizione di una coscienza ecologica dei giovani capace di valutare la condotta umana non solo con il metro utilitaristico-economico di massimalizzazione degli utili di pochi a breve periodo. Al contempo appare necessario non identificare la sostenibilità solo in riferimento alle risorse sfruttate e sfruttabili. Come evidenziato a suo tempo da Flores d'Arcais, è quindi opportuno educare all'ambiente in tutta la sua complessità e vedendone il fondamento sull'etica delle relazioni non solo inerenti ai rapporti umani ma anche a quelli naturali. Oggi va sicuramente formato l'uomo

a riconoscere la *natura* o, più specificamente, l'*ambiente* non come qualcosa di esterno ed estraneo a se stesso, ma come lo spazio imprescindibile della propria esistenza. [...] Si tratta, in altri termini, di acquisire la consapevolezza che l'uomo non solo è *parte* della natura, ma è in *relazione*, direttamente o indirettamente, con tutti gli altri enti di natura che lo circondano e che proprio per questo costituiscono il suo *ambiente* (Quarta, 2006, p. 134).

Del resto, lo stesso Spranger, nel 1955, aveva sottolineato le peculiarità educative di un approccio corretto all'ambiente in senso relazionale:

se l'uomo nella sua giovinezza non è entrato in un caldo, intimo contatto con il suo ambiente, sarà poi sempre senza anima. Egli tratterà dapprima le cose, con le quali ha rapporti, e poi, allo stesso modo, anche gli uomini, come essi non lo riguardassero: quindi, come semplici mezzi di potenza e di guadagno. La progressiva disumanizzazione del nostro tempo deve pure avere una causa. In massima parte essa consiste in ciò: l'uomo non ha

potuto dispiegare la sua anima in quelle ricche vibrazioni, che sono nella sua natura; né l'ha potuto inserire nel mondo che esiste intorno a lui e nel mondo con cui è in rapporto (*Umwelt* e *Mitwelt*) così da farlo diventare una parte di se stesso. Ed eccolo ora arido e gelido, perché gli manca quell'alone che dovrebbe avvolgere la sua mente riflessiva e calcolatrice. Mondo soggettivo e mondo oggettivo si sono così radicalmente scissi (Spranger, 1973, p. 36).

La formazione della coscienza ecologica e l'educazione ambientale costituiscono attualmente un problema, vista la varietà presente di coscienze ecologiche e soprattutto piegate in senso utilitaristico (Rodman, 1976).

3. Ecopedagogia e cultura della sostenibilità a scuola

Come è possibile allora diffondere la cultura della sostenibilità attraverso l'educazione ambientale nel contesto scolastico? Non va infatti dimenticato che nel luglio 2017 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha presentato il *Piano di Educazione alla Sostenibilità*, in vista dell'attuazione degli *Obiettivi dell'Agenda 2030*, in cui si evidenzia la necessità di non creare gerarchie fra le dimensioni dell'economia, dell'ambiente e della società e di intervenire a livello di politiche integrate per lo sviluppo della qualità della vita delle persone. Il sapere, compreso quello ambientale, viene ritenuto fondamentale per combattere disuguaglianze, povertà, sopraffazioni, ma l'ottica è quella di condurre azioni trasversali su più fronti, a largo spettro, a favore delle persone e del pianeta, rispetto ai quali si evidenzia l'inscindibilità.

Dunque, ponendosi sul piano ecopedagogico nel contesto scuola, è necessario, come aveva rilevato Flores d'Arcais, operare una distinzione tra l'ambiente che lo studente porta con sé, come forma di vita, come parte del suo costituirsi persona e dell'essere circondato, e l'ambiente/gli ambienti oggetto di studio e di riflessione. I due approcci dovrebbero però considerarsi integrati; la loro distinzione dovrebbe porsi soltanto su un piano di riflessione teoretico-pedagogica. Del resto, in ottemperanza dell'attuazione degli obiettivi dell'*Agenda 2030*,

si avverte oggi la necessità reale e urgente di educare all'ambiente in termini di confronto critico da parte del bambino, del ragazzo, del giovane, con un mondo reale, non edulcorato o celato nelle sue problematiche. Nel medesimo tempo si deve tentare di restituire ai soggetti in crescita ciò che gli è stato gradualmente sottratto, cioè le possibilità di un approccio sensoriale all'ambiente, di emozionarsi, di avvertire di essere parte di un tutto. Thoreau, ecologista *ante litteram*, aveva ben espresso tali bisogni con la metafora del "camminare nella natura" come risveglio dell'uomo e ritrovamento della propria autenticità e libertà, anticipando tra l'altro, nel suo scritto del 1862, uno dei problemi attuali circa la libertà e possibilità di immergersi nel paesaggio:

il paesaggio non appartiene a nessuno, e il camminatore gode di una relativa libertà. Ma verrà forse il giorno in cui questa terra sarà smembrata in parchi per così dire di svago, di cui solo pochi godranno in modo limitato ed esclusivo, in cui i recinti saranno moltiplicati, e altre invenzioni respingeranno gli uomini sulla strada pubblica (Thoreau, 2009, pp. 28-29).

Abitualmente la scuola tende ancora a sottovalutare o ad eludere la prima tipologia di ambiente, cioè quella "dell'io dentro l'ambiente e con l'ambiente" (Flores d'Arcais, 1962, p. 84) per giungere il prima possibile "all'io di fronte all'ambiente", cioè trasformatosi in oggetto di studio, tradotto talora in nozionismi poco significativi.

Nel percorso che va dall'io ambiente, appannaggio solitamente delle primissime età della vita, all'ambiente cultura, oggetto di studio e riflessione che coinvolge i gradi scolastici inerenti la seconda infanzia e l'adolescenza, vi è oggi anche il rischio che l'ambiente culturale possa sì emergere nella sua interpretazione in termini di sostenibilità, ma ipostatizzato in una dimensione che vede la perdita di contatto con la realtà. Va invece consapevolizzata l'idea che l'ambiente, quando assume l'aggettivo culturale, trova certo una sua organicità, sistematicità e scientificità, ma non deve in ogni caso smarrire la vitalità e varietà degli atteggiamenti umani rinvenibili nei vissuti e nell'esperienzialità dell'io ambiente.

Una cultura senza l'ambiente diventa una cultura di tipo intellettualistico; la cultura che si ricollega all'ambiente è la cultura che aderisce alla vita, e perciò all'autenticità della persona umana. La prima si fa oggettiva, distaccata ed estranea, in definitiva, dai nostri stessi problemi; la seconda si fa aderente a noi stessi, così riuscendo a chiarirci (ed a chiarire con noi l'ambiente di cui facciamo parte) (Flores d'Arcais, 1962, p. 91).

In considerazione dell'ambiente odierno che, come si è già evidenziato, sembra porsi in senso disumanizzante e non sostenibile, non è più sufficiente proporre ai bambini e ai ragazzi la sola *full-immersion* di qualche ora in un contesto naturale edulcorato ed apparentemente epurato da ogni saccheggio, depauperamento e utilizzazione economicistica. E non si tratta nemmeno, con studenti di scuola secondaria, di effettuare esclusivamente una lettura razionale dell'ambiente ecologico schierandosi a favore o meno dell'ecologia profonda di Naess (*deep ecology*) o dell'ecologia superficiale. È opportuno offrire invece una lettura ecologica, io-ambiente e ambiente-cultura, in ordine alla salvaguardia operativa dei diritti di sviluppo di ogni persona. Si apre l'ampia tematica della cultura educativa, la quale, prevedendo la mediazione dell'ambiente, implica anche che la scuola se ne faccia interprete.

Ci si chiede dunque se l'ambiente, di cui oggi si tratta in varie forme nel contesto scolastico, e la relativa didattica dell'ambiente si presentino in chiave autenticamente ecopedagogica, se vadano cioè nella direzione di modifica degli atteggiamenti dell'uomo in seno alla sostenibilità e alla qualità della vita, in ordine cioè all'umanizzazione della persona.

Come evidenziato sopra, sembra persistere la tendenza nell'ambito scolastico a ricondurre l'educazione ambientale, e in genere l'educazione alla sostenibilità, al paradigma conoscitivo-disciplinare senza interfacciarsi con l'ambiente che rappresenta il vissuto da cui lo studente proviene, in cui vive e in cui si proietta. Un determinato ambiente, magari l'ambiente naturale, diventa un oggetto conoscitivo, probabilmente anche della materia "ecologia", senza che si costituisca come un "momento costitutivo del processo educativo" (Flores d'Arcais, 1962, p. 116). Si è allora ancora lontani dall'assunzione del paradigma ecologico come consapevolizzazione della presenza delle persone sulla terra, del modo in cui avviene il contatto con il mondo, della connessio-

ne dell'uomo con la natura, gli altri esseri viventi e delle relative azioni.

In seconda battuta, nel caso in cui vi sia la sensibilità educativa per la circolarità vissuto ambientale-cultura ambientale, accade spesso che le "unità d'apprendimento" siano percorsi "parcellizzati a durata limitata", atomizzati, episodici, che non incidono se non sporadicamente sulle modifiche degli stili di vita personali, cioè sull'ambiente inteso come parte della persona e capace di modificarla. La natura, infatti, non è soltanto la ricerca del posto incontaminato nel quale rifugiarsi in momenti in cui "estraniarsi" appunto dalla realtà, ma è "essenza dell'essere umano, relazione con l'altro, persona e ambiente, comunità e società dalle ampie appartenenze. Un sistema ordinato di parti interconnesse, che ha una sua moralità, richiede che al posto dello spreco e del consumismo, siano privilegiati i valori della condivisione e della sobrietà" (Chistolini, 2016, p. 178). La conoscenza ambientale, culturale, va pertanto messa a frutto in senso ecologico e sostenibile per lo sviluppo e il miglioramento della qualità della vita di tutte le persone.

L'ambiente educativo deve potersi leggere opportunamente con un approccio soggettivo-globalistico, secondo una prospettiva che è tipica dell'infanzia ma non solo di essa (Durastanti, De Santis, Orefice, Paolini, Rizzuto, 2016, p. 10); deve includere il mettersi in situazione, cioè il fare, l'agire nella problematizzazione costante. Di certo va cambiata la visuale: a scuola l'ambiente, così come la sostenibilità, non vanno solo insegnati, ma vanno vissuti. Il tutto non perché si vada ad escludere la visione analitico-culturale, ma perché lo studente non si limiti a catalogare i vari ambienti o a fare un'incursione occasionale nella natura per poi reinserirsi nell'usuale contesto. Lo studente deve invece giungere a sentirsi parte di un ambiente compreso in maniera olistica, avvertendo la responsabilità degli effetti derivanti dalla reciproca azione, secondo un umanesimo non antropocentrico (Borgna, 2010). Avviene in tal modo anche il passaggio da una visione individualistica e autocentrata all'assunzione di prospettive differenti che l'immersione in ambienti diversificati rende possibile.

Se l'ambiente è al medesimo tempo parte dell'uomo e azione, conquista dello stesso nei termini di realizzazione della persona, esso implica un investimento diverso da parte della scuola e un riconoscimento del ruolo svolto dall'educazione ambientale, la cui identità si esprime in chiave inter-trans-disciplinare nell'intercettazione di elementi

critico-cognitivi, estetici, politico-sociali ed etici. Su tale visione convergono anche orientamenti pedagogici differenti. Negli anni Ottanta Frabboni, ad esempio, ribadisce come l'ambiente nel suo aspetto cognitivo integri, con una lettura critica, diverse discipline, fisiche, chimiche, antropologiche, giuridiche, "per indicare direzioni e mete per ricostruire una società umana in armonia con l'ambiente naturale" (Frabboni, Pinto Minerva, Trebisacce, 1993, p. XII). Ma nel suo aspetto estetico esso è in grado di attivare la creatività del soggetto in crescita, soprattutto in riferimento all'ambiente naturale, mentre nel suo aspetto etico-morale induce alla

coscientizzazione ecologica: che è capacità di superare lo scarto esistente tra 'predicazione' e 'pratica' dei valori ambientalistici, nonché di denunciare ogni forma di catastrofismo ecologico e l'impotenza che esso genera. Questo significa qualificare l'educazione ambientale come pratica di solidarietà e di impegno sociale, quindi come recupero dei valori etico-sociali della disponibilità, della collaborazione, della convivialità contro ogni scivolamento in forme di indifferenza, disimpegno, qualunquismo (Frabboni, Pinto Minerva, Trebisacce, 1993, pp. XII e XIII).

Approcciarsi oggi in ambito scolastico alla *Carta della Terra* (2000) rappresenta proprio una modalità per saper guardare il mondo, ma anche per viverlo equipaggiati di un alfabeto ecologico adeguato. L'interpretazione dell'ambiente a scuola necessita di essere attualizzata in chiave di tutela, libertà e sviluppo nel rispetto delle genti della terra e di conseguente presa in carico dell'ambiente stesso. Essa fa emergere la necessità di prospettare azioni di cura della comunità vivente in un'ottica sistemica, complessa e interconnessa, che non consideri solo "l'uso potenziale" che si può fare di ogni cosa e di ogni persona, per *marketing*. Il viver bene sulla terra, casa comune di tutti gli esseri viventi, cioè secondo i principi di integrità ecologica, di giustizia economica e sociale, democrazia e non violenza (Bartoli, 2006, p. 121) deve poter costituire l'obiettivo di ogni persona. L'educazione ambientale così intesa impegna ad una progettazione educativa sostenibile (Bagli, 2003) che prevede l'adozione di modelli di consumo, produzione e riproduzione che siano in grado di rispettare e salvaguardare le capacità rige-

nerative della Terra e, nel medesimo tempo, i diritti umani e il benessere dei soggetti senza discriminazioni. Si tratta perciò, lo ribadiamo, non solo di conoscere, ma di mettere e mettersi in relazione, di decentrarsi, condividere, pensare e provare percorsi capaci di favorire la qualità della vita degli esseri viventi, oltre la suggestione, per quanto positiva, offerta da un'uscita, una gita turistica, un'esplorazione "geografica" fisico-ambientale. È necessario avviare perciò la progettazione sostenibile creando delle sinergie tra scuola ed extra-scuola. La scuola aperta, *out*, non è la scuola che trasferisce all'aperto le modalità, le ideologie, i poteri e gli stili di vita *indoor*, ma è la scuola che sa creare interazioni con spazi alternativi.

La terra è una comunione di soggetti, non una collezione di oggetti. Soltanto un'economia organica può sostenere se stessa e il pianeta dove abitiamo. Questo legame dell'essere umano con tutte le altre realtà naturali è ciò che rende la Terra una comunità integrale ed unica, che vivrà o morirà insieme, prospererà o sarà impoverita insieme. [...] Anche la profonda sofferenza, che dipende dalle disuguaglianze sociali, può trovare conforto nella riscoperta della radice comune di tutte le forme di esistenza naturale. [...] E così anche per il mondo interno della mente, dell'immaginazione e delle emozioni. [...] Queste riflessioni rivelano la nostra intima dipendenza con l'immensa varietà di esperienze che offre questo pianeta. Esse rivelano anche il carattere autodistruttivo degli atti di devastazione, perpetrati contro le sorgenti basilari della nostra vita (Berry, 2003, pp. 8-9).

Conclusioni

Il percorso dell'ecopedagogia a scuola richiede, in definitiva, che l'ambiente sia vissuto, approfondito e interpretato in considerazione del valore della persona, senza porre in termini antinomici ecologia e umanesimo (Battaglia, 2002), senza richiami a forme di primitivismo o a improbabili e malinconiche evasioni nella *natura selvaggia* (Brevini, 2013). La persona vive nell'ambiente del quotidiano e al tempo stesso partecipa e condivide una cittadinanza ambientale planetaria che fa emergere esigenze e bisogni a cui il percorso educativo-istruttivo

scolastico non può sottrarsi. L'educazione all'ambiente nella scuola ha senso, oggi, se fa vivere alla persona-studente dei processi di sostenibilità (Gutierrez, Cruz Prado, 2000) in cui, a partire dalla sperimentazione dell'ambiente in cui si trova l'alunno e allargando il campo in senso ecologico e interdisciplinare, si giunge alla consapevolezza dell'assunzione di responsabilità del vivere sostenibile, in cui l'uomo accresce e perfeziona se stesso nel momento in cui si scopre in interazione ma anche in armonia con l'ambiente altro, e agisce di conseguenza, dando a tutti e a ciascuno – e non solo a talune società e culture – le possibilità di esprimere e veder realizzati i loro diritti di crescita e autorealizzazione. Si riconferma l'interpretazione dell'ambiente educativo come “elemento costitutivo”, biografico e culturale del progetto umano e di cittadinanza, motivo su cui Flores d'Arcais invitava a riflettere. Oggi, dunque,

la pedagogia dell'ambiente assume la prospettiva della cultura della legalità come ambito di confronto e costruzione della convivenza, identificando la questione ecologica come emblema del disagio della civiltà [...]. La *sostenibilità educativa* configura scelte che richiamano l'elaborazione del concetto di cittadinanza e l'esercizio della responsabilità per comprendere i principi etici della civiltà tecnologica (Malavasi, 2010, p. 68).

Il recente *Piano di Educazione alla Sostenibilità* del MIUR, ma anche le *Linee guida per l'Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile* del Ministero dell'Ambiente, sollecitano la scuola a diffondere una nuova cultura ambientale in cui l'ambiente non è certo solo il possibile *luogo* di educazione, né l'oggetto di una singola disciplina, ma è l'ambito di sviluppo di persone-cittadini consapevoli di sé, degli altri e dello sviluppo futuro comune in una pedagogia dell'umanesimo ecologico.

Bibliografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.

- Bagli L. (2003). *Educare all'ambiente. La ricerca per progetti*. Azzano San Paolo: Junior.
- Bartoli L. (2006). *La Carta della Terra. Per una progettazione educativa sostenibile*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Battaglia L. (2002). *Alle origini dell'etica ambientale. Uomo, natura, animali in Voltaire, Michelet, Thoreau, Gandhi*. Bari: Dedalo.
- Berry T. (2003). Prefazione. In E.M. Ferrero, "Carta della terra". *Manuale di riflessione per l'azione* (pp. 7-9). Reggio Emilia: Diabasis.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Brevini F. (2013). *L'invenzione della natura selvaggia. Storia di un'idea dal XVIII secolo a oggi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Borgna I. (2010). *Profondo verde. Un'etica per l'ambiente tra decrescita e deep ecology*. Milano-Udine: Mimesis.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Durastanti F., De Santis C., Orefice G., Paolini S., Rizzuto M. (2016). *Agri-nidi, agriasili e asili nel bosco: nuovi percorsi educativi nella natura*. Firenze: Terra Nuova.
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (1993). Prefazione. In P. Bonfanti, F. Frabboni, L. Guerra, C. Sorlini, *Manuale di educazione ambientale* (pp. IX-XV). Roma-Bari: Laterza.
- Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Guerra L. (2015). Il valore dell'ambiente nell'educazione infantile. In M. Schenetti, I. Salvaterra, B. Rossini, *La scuola nel bosco* (pp. 77-78). Trento: Erickson.
- Gutierrez F., Cruz Prado R. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: Emi.
- Malavasi P. (2010). Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile. In P. Malavasi (ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale* (pp. 65-75). Milano: UNICatt.
- Montessori M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1950).
- Quarta C. (2006). La formazione della coscienza ecologica. In C. Quarta (ed.), *Una nuova etica per l'ambiente* (pp. 133-168). Bari: Dedalo.

- Rodman J. (1998). Quattro forme di coscienza ecologica. Una rivisitazione (1976). In M. Tallacchini (ed.), *Etiche della terra. Antologia di filosofia dell'ambiente* (pp. 315-329). Torino: Giappichelli.
- Spranger E. (1973). *Ambiente e cultura*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1955).
- Tallacchini (1996). *Diritto per la natura. Ecologia e filosofia del diritto*. Torino: Giappichelli.
- Thoreau H.D. (2009). *Camminare*. Milano: Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1862).
- Timberlake L., Thomas L. (1992). I bambini nella crisi ambientale. In Comitato Italiano per l'Unicef (ed.), *I bambini e l'ambiente* (pp. 20-27). Roma: Anicia.