

Pedagogia oggi

anno XVI | n. 1 | giugno 2018

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Educazione alla Sostenibilità

Education and Sustainable Development



Pedagogia oggi

anno XVI – numero 1 – giugno 2018 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica di Milano*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*
Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*
Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*
Lucia Balduzzi | *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*
Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*
Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*
Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*
Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*
Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*
(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*
Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*
Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*
Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 1827-0824

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Giugno 2018



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce
del sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Cristina Alleman-Ghionda	Luciano Galliani
Stefanija Ališauskienė	Antonio Genovese
Marguerite Altet	Alberto Granese
Massimo Baldacci	Larry A. Hickman
Vito Antonio Baldassarre	J.A. Ibanez Martin
Enver Bardulla	Cosimo Laneve
Gaetano Bonetta	Concepcion Naval
Franco Cambi	Paolo Orefice
Mireille Cifali	Teresa Pozo Llorente
Enza Colicchi	Franca Pinto Minerva
Michele Corsi	Giuseppe Refrigeri
Jean-Marie Deketele	Luisa Santelli Beccegato
Claudio Desinan	Francesco Susi
Gaetano Domenici	Rosabel Roig Vila
Consuelo Flecha García	Simonetta Ulivieri
Franco Frabboni	Isabelle Vinatier

Curatori del n. 1 – 2018

Pierluigi Malavasi, Maria Luisa Iavarone, Luigina Mortari

Comitato di referaggio

È composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri i cui nomi sono resi pubblici nel primo numero di ogni annata successiva a quella pubblicata. Ogni articolo, anonimo, è sottoposto al giudizio di due revisori anonimi. Il giudizio viene poi comunicato agli autori con eventuali indicazioni di modifica e pubblicato ad avvenuta correzione. In caso contrario, l'articolo non viene pubblicato.

- **Per consultare il codice etico consultare il link:** <http://ojs.pensamultimedia.it>
- **Per consultare i numeri arretrati consultare il sito:** www.siped.it
- **Per abbonamenti consultare il sito:** www.pensamultimedia.it

Note per gli Autori

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all'indirizzo email del Comitato Editoriale: rivista@siped.it

Ulteriori informazioni per l'invio dei contributi sono reperibili nel sito www.siped.it

Comitato di referee anno 2017

Annacontini Giuseppe
Biagioli Raffaella
Burgio Giuseppe
Cantatore Lorenzo
Catarci Marco
D' Aprile Gabriella
Dato Daniela
Dello Preite Francesca
Fiorucci Massimiliano
Gallelli Rosa
Grandi William
Ladogana Manuela
Loiodice Isabella
Lopez Anna Grazia
Lorenzini Stefania
Lotti Antonella
Macinai Emiliano
Muscarà Marinella
Persi Rossella
Roverselli Carla
Seveso Gabriella
Silva Clara
Sirignano M. Fabrizio
Trisciuzzi Maria Teresa
Ulivieri Simonetta
Vaccarelli Alessandro

giuseppe.annacontini@unisalento.it
raffaella.biagioli@unifi.it
giuseppe.burgio@unikore.it
lorenzo.cantatore@uniroma3.it
marco.catarci@uniroma3.it
gabriella.daprile@unict.it
daniela.dato@unifg.it
francesca.dellopreite@unifi.it
massimiliano.fiorucci@uniroma3.it
rosa.gallelli@uniba.it
william.grandi@unibo.it
manuela.ladogana@unifg.it
isabella.loiodice@unifg.it
annagrazia.lopez@unifg.it
stefania.lorenzini@unibo.it
antonella.lotti@unige.it
emiliano.macinai@unifi.it
marinella.muscara@unikore.it
rosella.persi@uniurb.it
roverselli@lettere.uniroma2.it
gabriella.seveso@unimib.it
clara.silva@unifi.it
fabrizio.sirignano@gmail.com
mariateresa.trisciuzzi@unibz.it
ulivieri@unifi.it
alessandro.vaccarelli@cc.univaq.it

Agrusti Francesco
Amadini Monica
Ariemma Lucia
Barone Pierangelo
Benelli Caterina
Benetton Mirca
Biagioli Raffaella
Biffi Elisabetta
Birbes Cristina
Bocci Fabio
Boffo Vanna
Bonaiuti Giovanni
Brambilla Lisa
Broccoli Amalia
Bruni Elsa
Bruzzone Daniele
Calaprice Silvana
Capperucci Davide
Catarci Marco
Cima Rosanna
Cinotti Alessia
Corsini Cristiano
D'Aprile Gabriella

francesco.agrusti@uniroma3.it
monica.amadini@unicatt.it
lucia.ariemma@unina2.it
pierangelo.barone@unimib.it
cbenelli@unime.it
mirca.benetton@unipd.it
raffaella.biagioli@unifi.it
elisabetta.biffi@unimib.it
cristina.birbes@unicatt.it
fabio.bocci@uniroma3.it
vanna.boffo@unifi.it
g.bonaiuti@unica.it
lisa.brambilla@unimib.it
a.broccoli@unicas.it
em.bruni@unich.it
daniele.bruzzone@unicatt.it
silvana.calaprice@uniba.it
davide.capperucci@unifi.it
marco.catarci@uniroma3.it
rosanna.cima@univr.it
alessia.cinotti@unier.it
corscri@gmail.com
gabriella.daprile@unict.it

Dainese Roberto	roberto.dainese@unibo.it
Dato Daniela	daniela.dato@unifg.it
Dello Preite Francesca	francesca.dellopreite@unifi.it
Demozzi Silvia	silvia.demozzi@unibo.it
Fabbri Maurizio	maurizio.fabbri@unibo.it
Fornasari Alberto	alberto.fornasari@uniba.it
Franceschini Giuliano	giuliano.franceschini@unifi.it
Fratini Tommaso	tommaso.fratini@unifi.it
Freschi Enrica	enrica.freschi@unifi.it
Giaconi Catia	catia.giaconi@unimc.it
La Rosa Viviana	viviana.larosa@unikore.it
Lentini Stefano	stefano.lentini@unict.it
Lopez Anna Grazia	annagrazia.lopez@unifg.it
Lorenzini Stefania	stefania.lorenzini4@unibo.it
Macinai Emiliano	emiliano.macinai@unifi.it
Maggiolini Silvia	silvia.maggiolini@unicatt.it
Malavasi Pierluigi	pierluigi.malavasi@unicatt.it
Mancaniello Maria Rita	mancaniello@unifi.it
Mangiatordi Andrea	andrea.mangiatordi@unimib.it
Melacarne Claudio	claudio.melacarne@unisi.it
Moliterni Pasquale	pasquale.moliterni@uniroma4.it
Morganti Annalisa	annalisa.morganti@unipg.it
Mura Antonello	antonello.mura@unica.it
Musi Elisabetta	elisabetta.musi@unicatt.it
Perillo Pascal	pascal.perillo@unisob.na.it
Premoli Silvio	silvio.premoli@unicatt.it
Quatrano Fabiana	fquatrano@unisa.it
Ranieri Maria	maria.ranieri@unifi.it
Rossini Valeria	valeria.rossini@uniba.it
Silva Clara	clara.silva@unifi.it
Sirignano Fabrizio M.	fabrizio.sirignano@unisob.na.it
Striano Maura	maura.striano@unina.it
Togni Fabio	fabio.togni@unibg.it
Tramma Sergio	sergio.tramma@unimib.it
Traverso Andrea	a.traverso@unige.it
Ulivieri Simonetta	ulivieri@unifi.it
Zizioli Elena	elena.zizioli@uniroma3.it

Editoriale

- 11 PIERLUIGI MALAVASI
Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale | Environmental education, human development, social responsibility
- 14 MARIA LUISA IAVARONE
Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità | Education, legality, sustainability
- 17 LUIGINA MORTARI
Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile | Ecological education, education for sustainable living

Studi e Ricerche

- 19 TERESA GRANGE
Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica | Quality of education and sustainable development: a necessary alliance, a pedagogical mission
- 33 MARIA GRAZIA RIVA
Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa | Sustainability and participation: an educational challenge
- 51 ROBERTO FARNÉ
L'insostenibile pesantezza dell'educazione | The unsustainable heaviness of education
- 71 MILENA SANTERINI
Educazione sostenibile e giustizia in educazione | Sustainable education and justice in education
- 83 LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA
Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità | School & University: making a system and creating synergies for the Plan for Education about Sustainability

Intersezioni

- 105 ISABELLA LOIODICE
Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità | Pedagogically investing in the sustainability paradigm
- 115 MASSIMILIANO FIORUCCI
Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale | Society and school inclusive sustainable development: the contribution of intercultural pedagogy

- 129 ROBERTO ALBAREA
Creatività sostenibile: uno stile educativo | Sustainable Creativity: an Educational Style
- 145 MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO – GABRIELLA D'APRILE
L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria | The (un)sustainable education. The necessary harmonisation
- 161 CRISTINA BIRBES
Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità | Educating young people about sustainable development: towards a culture of legality
- 177 MONICA ADRIANA PARRICCHI
Green University: un orientamento pedagogico alla sostenibilità | "Green" University: a pedagogical orientation towards sustainability

Interventi e prospettive

- 193 LILIANA DOZZA
Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra | Co-building an ecological mindset for living gently on planet Earth
- 213 ALESSANDRA VISCHI
Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale | Responsibility between enterprise and integral ecology
- 229 LETTERIO TODARO
Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico | Children and Nature in the italian pedagogy across the Twentieth Century: Pierina Boranga's innovative work between sensitive feeling and scientific approach
- 247 ANNA MARIA COLACI
Outdoor Learning: percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto | *Outdoor Learning*: alternative education pathways in Terra d'Otranto
- 259 LAURA MARCHETTI
L'educazione al paesaggio come contributo specifico italiano alla attuazione dell'Agenda 2030 | Landscape education as Italian contribution to the implementation of the 2030 Agenda
- 277 DARIO DE SALVO
Educare alla ruralità. Le scuole elementari a sgravo di Montesca e Rovigliano | *Educating about country life. The private elementary schools of Montesca and Rovigliano*
- 291 MIRCA BENETTON
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

Recensioni

- 307 di SARA BORNATICI
309 di ALESSIA CINOTTI
310 di GABRIELLA D'APRILE
313 di ROBERTO DAINESE
315 di VALERIA FRISO
317 di PIERLUIGI MALAVASI
319 di STEFANO OLIVIERO
322 di SIMONETTA POLENGHI



Pierluigi Malavasi

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Direttore dell'Alta Scuola per l'Ambiente
Università Cattolica del Sacro Cuore / pierluigi.malavasi@unicatt.it

Maria Luisa Iavarone

Professore Straordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Napoli
"Parthenope" | iavarone@uniparthenope.it

Luigina Mortari

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Direttrice del Dipartimento di Scienze
Umane / Università degli Studi di Verona / luigina.mortari@univr.it

abstract

Environmental issues represent nowadays a topic of public expectations a "place" for decision-making, in which citizens feel a strong need for perceiving themselves as an integral part of an active and meaningful body.

The question of an education for social sustainability for legality requires urgent actions, first of all on the field of phenomenon of child violence. In the last decades the socio-economical and cultural transformations have determined the need to act in different fields such as repression, rehabilitation and prevention. Our maximum effort should be addressed to understand phenomenon of "social risk" and the causes that generated it in order to plan targeted actions and focused interventions that are able to identify "risk indicators" already starting from the second childhood.

Actions and behaviour styles which are mutually beneficial for both the environment and human communities should be the result of a new relationship between culture and politics, economics and pedagogy.

The ecological crisis shows the urgency of a solidarity which embraces time and space. Understanding the complexity of the systems that make up our planet urges respect and care for creation. It is up to everyone to identify and recognize the signs of degradation and violence against people and the environment, evaluate the constraints of interdependence between local and global processes considering the challenges of migrations, climate change, the impact of agricultural and industrial activities, in order to generate a culture of peace and hope for the societies and all their components.

Pedagogy suggests a critical perspective on educational experience. As it is a practical science, its empirical and eidetic research horizons deal with the ethical-educational aspects which are typical of the interpretation and design processes of pedagogical knowledge.

Keywords: *environmental education, human development, social responsibility*

Le questioni ambientali rappresentano oggi un argomento centrato sulle aspettative sociali, un “luogo” per la presa di decisione, nel quale i cittadini sentono un forte bisogno di percepire sé stessi come parte integrante di un organismo attivo e significativo.

La domanda di un’educazione alla sostenibilità sociale per la legalità richiede azioni urgenti, prima di tutto sul campo del fenomeno della violenza del bambino.

Negli ultimi decenni le trasformazioni socio-economiche e culturali hanno determinato la necessità di agire in diversi campi come la repressione, la riabilitazione e la prevenzione. Il nostro massimo sforzo dovrebbe essere indirizzato a comprendere il fenomeno del “rischio sociale” e le cause che lo hanno generato, al fine di pianificare azioni e interventi mirati che siano in grado di identificare “indicatori di rischio” già a partire dalla seconda infanzia.

Azioni e stili di comportamento che sono reciprocamente vantaggiosi sia per l’ambiente che per le comunità umane dovrebbero essere il risultato di un nuovo rapporto tra cultura e politica, economia e pedagogia.

La crisi ecologica mostra l’urgenza di una solidarietà che abbraccia il tempo e lo spazio.

La comprensione della complessità dei sistemi che compongono il nostro pianeta chiede rispetto e salvaguardia del creato.

Spetta a tutti identificare e riconoscere i segni di degrado e violenza contro le persone e l’ambiente, valutare i vincoli di interdipendenza tra i processi locali e globali, considerando le sfide delle migrazioni, il cambiamento climatico, l’impatto delle attività agricole e industriali, al fine di generare una cultura di pace e di speranza per le società e tutti i loro componenti.

La pedagogia propone una prospettiva critica sull’esperienza educativa. In quanto scienza pratica i suoi orizzonti di ricerca, empirica ed eidetica affrontano gli aspetti etico-educativi che sono tipici dei processi di interpretazione e progettazione del sapere pedagogico.

Parole chiave: educazione ambientale, sviluppo umano, responsabilità sociale

Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale

*Environmental education, human development,
social responsibility*

Pierluigi Malavasi

Dagli anni Settanta del secolo scorso, la pedagogia ha sviluppato un interesse considerevole e una riflessione disincantata riguardo alla formazione umana “di fronte alla crisi di un’idea di civiltà che pare sospesa sull’abisso, legata con funi e catene e passerelle, dove tutto, invece d’elevarsi sopra, sta appeso sotto” (Calvino, 1993, p. 75). Non sorprende che un gruppo di lavoro della *Società Italiana di Pedagogia* sia dedicato ai temi della *pedagogia dell’ambiente*, dello *sviluppo umano* e della *responsabilità sociale*. Nel volume *Pedagogia dell’ambiente 2017*, che presenta alcuni risultati del lavoro compiuto, i contributi designano un emblematico *manifesto* della ricerca in corso (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017); indicano articolazione e vitalità di una prospettiva d’analisi pedagogica frequentata da un significativo numero di studiosi in Italia, tanto da sollecitare una seconda pubblicazione di studi, *Trame di sostenibilità*, curata da C. Birbes (2017), strettamente correlata all’iniziativa euristica del gruppo Siped.

L’*educazione alla sostenibilità*, cui è dedicato il presente numero monografico della rivista *Pedagogia Oggi*, individua un’area di aspettative pubbliche e un *luogo* di partecipazione, di responsabilità sociale ed economica, di intrapresa tecnologica. Un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo deve *volere e saper produrre* azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane. L’intima relazione tra crescenti inequità socioeconomiche e acuirsi della crisi ecologica mostra l’urgenza di una *conversione*, di eque decisioni *intra* e *intergenerazionali* che si proiettino nello spazio e nel tempo.

Interpretare la fragilità dei sistemi che costituiscono il pianeta sollecita al rispetto e alla *cura* per la *casa comune*: spetta a ciascuno decifrare e riconoscere i segni del degrado e della violenza verso l'ambiente e gli individui, considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale, a partire dalle realtà delle migrazioni, del cambiamento climatico, dell'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali per *concepire il senso umano dell'ecologia* e una cultura rivolta alla costruzione della pace, improntata alla speranza per le società e per tutte le parti che le compongono.

L'effettiva realizzazione di un cambiamento del modello socioeconomico dominante implica una revisione profonda delle politiche e degli stili di vita, a cui non è estranea una pedagogia dell'ambiente il cui oggetto è la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità. La pedagogia, nella sinfonia delle tradizioni di ricerca e nella ricchezza dei suoi diversi settori disciplinari, è chiamata ad approfondire ed elaborare in modo progettuale temi e questioni *di frontiera*. Tra controversie e ambiguità di diverso genere, la *cultura della sostenibilità* rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà.

Dalla *governance* dello sviluppo alla gestione dei servizi ecosistemici, si tratta di ricordare sempre più efficacemente istruzione, formazione al lavoro, *cura* delle relazioni umane, iniziative imprenditoriali e sussidiarietà in società segnate dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, in vista dell'educazione alla responsabilità personale e collettiva per l'esercizio del diritto alla cittadinanza attiva.

Il *Piano nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità*, presentato il 28 luglio 2017, riconosce la rilevanza dei *Sustainable Development Goals* e della *Circular Economy*, così come prospettato nei documenti di orientamento delle *Nazioni Unite* e dell'*Unione Europea*, su cui l'Italia si è formalmente impegnata e nei quali la sostenibilità è saldamente al centro del progetto di sviluppo. Il decreto MIUR n. 33989 integra l'educazione alla sostenibilità come la principale novità del percorso di formazione dei docenti neoassunti 2017-2018, nel quadro della Legge 107/2015 (commi da 115 a 120), inserendo i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi.

Di là e attraverso la contesa sulle risorse del pianeta e il dilagare del-

le disuguaglianze, strettamente connessa con la nozione di sostenibilità dev'essere la coscienza dell'apporto di generi e generazioni, periferie e fragilità per dare vita a un'educazione emancipativa e trasformativa, per realizzare una *fraternità planetaria*.

Nei fatti, la sostenibilità è intesa da molti come un *driver* di crescita, ma non può esaurirsi nella scoperta di nuove classi di profitto, come il risultato di una mera reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi. Di fronte alla possibilità dell'autodistruzione e della catastrofe, l'umanità deve *imparare il futuro*. Individui e società sono impreparati di fronte alle sfide poste dai problemi globali.

E la capacità di decidere e agire è strettamente correlata all'informazione, all'istruzione, all'educazione lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Calvino I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.

Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità

Education, legality, sustainability

Maria Luisa Iavarone

La vicenda di Arturo, che mi ha visto tristemente, come madre, protagonista di un fatto gravissimo, ha assunto rapidamente il volto dell'impegno sociale e civile. Un espediente a cui sono ricorsa per tentare di curare l'insostenibilità della disperazione che mi appariva senza fondo. Sono emersa dall'abisso, ritenendo di dare a questa storia il volto eversivo della ribellione sociale ed educativa: io pedagoga per formazione, per cultura, per scelta. I carnefici di Arturo ma anche di Gaetano, di Ciro, di Luigi sono, lo abbiamo detto in molti, dei "senza scuola" e dei "senza famiglia" e anche, quando, a scuola ci vanno sono, di fatto, dei frequentanti inattivi, dei "dispersi in classe": il prodotto del disfacimento progressivo e inarrestabile delle principali agenzie educative, incapaci di incidere significativamente nelle vite di questi inconsapevoli disperati. Poi talune analisi, alle quali io stessa non mi sono sottratta, interpretano queste modalità come il segnale di una rivalsa sociale, di un mancato rispecchiamento tra coetanei – simili ma così diversi – che non può certo far pagare a giovani incolpevoli il prezzo di una asimmetria sociale che tenta di giustificare sociologicamente responsabilità che quasi trasformano gli accusati in accusatori. Ci troviamo di fronte a un esercito di "ragazzi contro" che hanno smarrito il senso della relazione con gli altri, incapaci come sono di riconoscere le proprie emozioni e che non sanno guardare l'altro negli occhi e neanche provare orrore, per l'orrore che essi stessi hanno generato. Una emergenza di *educazione alla legalità*, di *educazione alla sostenibilità* che pone la necessità di capire cosa accade nella mente di questi minori, spesso inadatti ad assumersi la responsabilità delle loro azioni e che palesano una preoccupante incapacità di cogliere la risonanza dei loro gesti.

La questione di un'educazione alla sostenibilità come educazione alla legalità, per come appare, richiede urgenti azioni anzitutto sul pia-

no dell'analisi del fenomeno criminale minorile (le cosiddette *baby-gang*) alla luce delle recenti trasformazioni negli assetti socio-economici e culturali e naturalmente sul terreno degli interventi istituzionali nelle diverse sedi: giuridico-repressiva, rieducativo-sociale ma – dal mio punto di vista – innanzitutto educativo-preventiva. Risulta evidente che la migliore risposta ad un problema complesso è necessariamente collegata ad una complessità di azioni che impongono una analisi accurata, primariamente sulla natura del fenomeno, su cui si intende intervenire. Come sempre, per una terapia efficace, la correttezza della diagnosi costituisce un elemento indispensabile da cui partire, sia ai fini di un migliore intervento che di una più mirata prevenzione. Risulta indispensabile, quindi, realizzare uno sforzo massimo nella interpretazione del “fenomeno rischio minorile” nel tempo presente e delle cause che lo hanno generato, al fine di predisporre azioni ed interventi mirati che siano in grado di individuare “indicatori di rischio” precocissimi già a partire dalla seconda infanzia. La letteratura dispone di opportuni strumenti standardizzati di valutazione che attraverso *check-list* e protocolli di osservazione consentono di individuare comportamenti antisociali, condotte antinormative, atteggiamenti oppositivo-provocatori già intorno ai 7-8 anni di età. Questa analisi precocissima consentirebbe di individuare “predittori di rischio” e quindi renderebbe possibile costituire dei presidi utili alla prevenzione di comportamenti criminosi che oggi sono prodotti già ad opera di bambini di 10-12 anni. Immagino la costituzione di un registro-anagrafico del rischio, uno strumento utile a mappare per ogni scuola, per ogni classe di ogni quartiere “quanti sono” e soprattutto “chi sono” i minori bisognosi di essere accompagnati in appositi percorsi di sostegno e di recupero alla devianza. Questi minori sono la manifestazione concreta della mancanza di un ruolo adulto nelle loro vite. Essi vivono una “eclissi genitoriale” e sono attraversati da una frattura verticale della relazione primaria. I minori annaspiano così ciecamente in un mondo senza adulti significativi, carenza che produce una assenza totale del principio di autorità e che diventa onnipotente senso dell'impunità.

Il deficit di autorevolezza si fa largo in questi giovani e si riflette nell'incapacità a riconoscere come autorevole nessuna delle istituzioni formative intorno a loro: primariamente la scuola e gli insegnanti per finire alle forze di polizia, allo Stato e alla politica. In assenza di un

adulto nelle loro vite questi assumono se stessi come riferimento adulto e così cominciano a rappresentarsi anche in posture, atteggiamenti, abbigliamento e stili di vita e di consumo adultistici. Secondo questo assunto risulta indispensabile ripristinare primariamente la presenza di “almeno un adulto” significativo nella vita di ciascun minore a rischio: in assenza di una famiglia capace di farlo o di insegnanti che si confrontano con una strada troppo in salita per le ragioni su esposte, l’adulto di riferimento può essere rappresentato allora da un educatore di strada, un sacerdote, un istruttore sportivo che funzioni come una sorta di “tutor esistenziale”. Ciò non significa abbandonare la strada dell’educazione alla genitorialità che invece deve perseguire l’offerta di percorsi di supporto ai genitori, attraverso programmi di recupero per il consolidamento di competenze genitoriali e di responsabilità educativa, ponendo obblighi e prevedendo sanzioni per coloro i quali non onorano il patto di “responsabilità genitoriale” anche eventualmente ponendo limitazioni dell’esercizio della potestà per i genitori di minori che delinquono. Insomma, rendere sostenibile una comunità non può che prendere le mosse dalla legalità; da un’educazione per compiere scelte leali e risolutive; dalla responsabilità collettiva per un nuovo patto sociale che si costruisce se la politica ha il coraggio di spostare l’asse dagli interessi di parte a quelli reali della comunità, utilizzando nuovi sensori di cambiamento e di mediazione culturale per una società civile che possa definirsi autenticamente democratica ed educante. Legalità, sostenibilità, formazione umana.

Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile

Ecological education, education for sustainable living

Luigina Mortari

L'educazione alla sostenibilità è talora riduttivamente confusa con un approccio scienziato, economicista o sentimentale. Non è così che va intesa, perché è cosa ben più complessa. Complessa a tal punto da richiedere un ripensamento generale del discorso pedagogico. Occorre infatti quella che ho definito una "pedagogia ecologica" (L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2002). Il sapere pedagogico è un discorso di tipo prassico: non pratico, né operativo, ma un discorso teorico capace di orientare la pratica e impegnato a misurarsi criticamente con questa secondo un andamento dialettico mosso dall'intenzione di pervenire ad una teoria rigorosa dell'educazione. È quindi un sapere complesso che si struttura attraverso il dialogo continuo fra la ricerca teoretica e quella empirica.

Ridefinire lo scenario epistemologico attraverso un "paradigma ecologico" consiste: a) nel superamento di un approccio epistemico di tipo atomistico-disgiuntivo verso un approccio relazionale-sistemico, che assuma il concetto di rete come concetto organizzatore primario; b) nell'andare oltre la tendenza a privilegiare procedure d'indagine di tipo quantitativo e sperimentale per fare posto anche a metodologie di tipo qualitativo, che assumono le qualità delle unità viventi come indizi essenziali per costruire una conoscenza scientifica fondata sul mondo naturale, da applicare all'interno di una metodologia naturalistica, cioè non necessariamente sperimentale; c) nel transitare da una visione deterministica delle cose verso una di tipo evolutivo; d) nell'autorizzare il superamento di modalità d'indagine di tipo oggettivante per frequentare piste di ricerca che valorizzano un rapporto empatico con l'oggetto d'indagine.

Dalla pedagogia ci si deve attendere non solo discorsi legati alla gestione dei processi di apprendimento o all'organizzazione dei contesti formativi, ma anzitutto una problematizzazione radicale delle questio-

ni che generano la complessità della fenomenologia educativa; una problematizzazione che spinga chi è quotidianamente impegnato nel mondo della pratica ad evitare la facile tendenza ad applicare procedure operative standardizzate rispetto ad una realtà che risulta incomprimibile dentro i confini disegnati da dispositivi ermeneutici precodificati, per cercare, invece, una comprensione quanto più possibile larga e profonda del fenomeno educativo.

Il concetto di educazione al vivere sostenibile non costituisce una novità, poiché non fa che riprendere un suggerimento già presente nella premessa alla *Carta di Belgrado* (1975), dove si sottolineava la crescente disuguaglianza tra paesi ricchi e paesi poveri e l'urgenza di promuovere un'educazione mirata alla formazione di una coscienza civile impegnata a sradicare le cause della povertà, della fame, dell'analfabetismo, dell'inquinamento e delle varie forme di sfruttamento e di dominio. Nonostante questa originaria interpretazione della questione ambientale, a lungo l'educazione in questo campo è stata oggetto di un'interpretazione naturalistica e tecnocratica. Si tende infatti a trattare i problemi ambientali come se fossero problemi meramente tecnici, che vanno affrontati sul piano della ricerca di nuove tecnologie, senza indagare le cause sociali e politiche. Non si può insegnare l'educazione al vivere sostenibile senza una ridefinizione dei presupposti concettuali e metodologici che stanno alla base della costruzione del discorso pedagogico.

Si tratta di contribuire all'emergere di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo ad un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra.

Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica

Quality of education and sustainable development: an alliance needed, a pedagogical mission

Teresa Grange

Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale / Università della Valle D'Aosta
t.grange@univda.it

abstract

The essential role of a quality education with respect to sustainable development and global citizenship is now widely recognized on an international scale. There is a growing need to identify, implement, and monitor plans, strategies, actions expressly aimed at producing positive changes, towards an increasingly cohesive, inclusive, supportive, and responsible society, capable of taking care of the environment in a lasting way. In the wake of research on the quality of education and on the intelligibility factors of educational facts, the essay presents a critical-hermeneutic reflection on educational planning in relation to the challenge of sustainability, with the aid of a pedagogical model having at its core the principle of educability.

Keywords: *quality of education, sustainability, educability, pedagogical model*

Abstract

Il ruolo essenziale di un'educazione di qualità rispetto allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale è ormai diffusamente riconosciuto su scala internazionale; cresce l'esigenza di individuare, realizzare e monitorare piani, strategie, azioni espressamente volte a produrre cambiamenti positivi, verso una società sempre più coesa, inclusiva, solidale, responsabile, capace di prendersi cura durevolmente dell'ambiente. Nel solco delle ricerche sulla qualità dell'educazione e sui modelli di intelligibilità dei fatti educativi, il saggio propone una riflessione critico-ermeneutica sulla progettualità educativa in relazione alla sfida della sostenibilità, con l'ausilio di un modello pedagogico avente come fulcro il principio di educabilità.

Parole chiave: qualità dell'educazione, sostenibilità, educabilità, modello pedagogico.

Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica

La liberté commence où l'ignorance finit.
Victor Hugo

Prologo

Ripensare l'educazione: su questo auspicio, che progressivamente volge all'imperativo presso le principali organizzazioni internazionali¹, convergono le istanze di promozione di un avvenire durevole, fecondo, inclusivo, sostenibile e pacifico (Sterling, 2006), attraverso un consapevole sviluppo di valori democratici, di cura dell'ambiente, di solidarietà, di rispetto integrale della dignità umana e della diversità in tutte le sue forme.

Il riconoscimento del ruolo fondamentale svolto dai processi educativi in vista di una cittadinanza attiva e responsabile (Consiglio d'Europa, 2010), capace di prendere in carico in modo integrato le dimensioni economiche, sociali e ambientali dello sviluppo sostenibile (Consiglio d'Europa, 2017) sollecita la riflessione pedagogica, non

1 Si vedano, per esempio: “*Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*”, adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa con Raccomandazione CM/Rec (2010); ONU (2015) “*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*”; l'UNESCO ha in carico specifiche azioni di monitoraggio dell'Agenda presso i Paesi membri. Peraltro, il ruolo dell'educazione è al centro del “*2017 Report on citizenship and human rights education*” del Consiglio d'Europa, dove si chiarisce espressamente che i sistemi educativi non sono chiamati a moltiplicare contenuti, bensì ad operare diversamente per la costruzione di una società sempre più inclusiva e democratica.

soltanto nei termini squisitamente ermeneutici dell'ampliamento e del confronto dialettico di significati che accompagnano queste nuove sfide della contemporaneità, ma anche in ordine ai fondamenti concettuali e alle implicazioni progettuali delle scelte in materia di politiche educative volte a rendere disponibili ambienti di apprendimento adeguati per il pieno sviluppo della persona, in tutte le età della vita, che risultino autenticamente coerenti con le esigenze di un impegno serio, permanente e indifferibile per una crescente sostenibilità (Malavasi, 2010).

1. Un fondamento concettuale: il principio di educabilità

Il focus sull'educazione attesta lo spostamento dell'obiettivo politico dall'ambito della sensibilizzazione a quello della trasformazione di atteggiamenti e comportamenti. Il risultato atteso trascende, infatti, la conoscenza degli snodi culturali, la prospettiva critica sul tema, la rilevanza valoriale: è un "cambiamento" positivo e dinamico, osservabile, frutto intenzionale di specifici programmi, piani, azioni che successivamente evolvono, secondo un andamento aperto e spiraliforme, in nuove appropriate proposte progettuali che ridefiniscono oggetti, soggetti e processi d'innovazione in relazione agli esiti raggiunti, al contesto, a nuovi vincoli e risorse, ai bisogni emergenti. Tali dinamiche trasformative e generative, ineluttabilmente "infinite" rispetto alle loro ipotetiche possibilità (Bertolini, 1988), particolarmente esigenti sul piano della coerenza pedagogica e del rigore metodologico-didattico, sono tipiche di un'educazione di qualità: per questa ragione, la qualità dell'educazione per tutti e per ciascuno si configura come condizione necessaria dello sviluppo sostenibile².

È in gioco dunque il *principio di educabilità*, come fondamento concettuale di legittimazione etica delle scelte di politica educativa:

2 Cfr. ONU, Agenda 2030. La declaratoria dell'obiettivo 4, *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, esordisce con la seguente affermazione: "Un'istruzione di qualità è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile".

nessuno può risultare escluso dal percorso di partecipazione a una cittadinanza mondiale, ognuno deve essere messo in condizione di offrire consapevolmente uno speciale contributo alla salvaguardia del pianeta, tutti devono beneficiare di un qualificante sostegno per estendere i propri orizzonti del possibile, senza alcuna concessione a qualsivoglia riserva deterministica, ideologica o materiale (Meirieu, 1996). L'universalità dei destinatari dell'intervento educativo impone, allora, la progettazione di congruenti processi di inclusione e la messa in opera di pertinenti valutazioni del rapporto mezzi-fini che traducano l'intenzionalità pedagogica in prefigurazioni creative di un avvenire durevole. In questa direzione schiettamente utopica, il tema della qualità appare dunque inscindibile dal rispetto a tutto campo del principio di educabilità: ogni limitazione, distinzione, ambiguità, parzialità o contingente abbozzo di confini esprime un *argumentum ad ignorantiam*; conduce, in ultima analisi, a risultati intrinsecamente settoriali e implicitamente arbitrari.

Al fine di mantenere un conveniente e saldo orientamento in questo delicato scenario nonché di ridurre il rischio di derogare accidentalmente al principio di educabilità, ragionare di qualità educativa per la sostenibilità può trarre vantaggio da cornici interpretative messe a disposizione dal sapere pedagogico sotto forma di modelli di intelligibilità dei fatti educativi (Crahay, 2002), che consentono di concepire la mediazione teoria-prassi lungo una direttrice critico-ermeneutica idonea sia a collocare gli usuali criteri di efficacia, efficienza ed impatto su uno sfondo valoriale, sia a moltiplicare le prospettive di significato in funzione delle variabili di processo, di prodotto e di contesto di volta in volta considerate. Ciò risulta particolarmente evidente in relazione alla frequente gestione contestuale di più approcci alla qualità, che derivano dalla scelta di privilegiare il dialogo anziché la reciproca esclusione fra dimensioni eterogenee ma complementari – spesso compresenti e interdipendenti – dei processi di incremento della qualità: locale e globale; generale e particolare; esterna ed interna. Così, mentre la condivisione di traguardi comuni su scala mondiale³, l'in-

3 Cfr. ONU (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In particolare, l'obiettivo 4, di cui si riportano i traguardi: 4.1 Garantire

dividuaione di parametri e indicatori applicabili alla generalità delle politiche educative per la sostenibilità⁴, l'attuazione di corrispondenti piani di monitoraggio⁵ costituiscono un'indispensabile e ragguardevole piattaforma di lancio dei mutamenti necessari ad ogni livello culturale, sociale ed economico, e rappresentano, peraltro, un potente fattore proattivo di nuova e mirata progettualità, i processi di implementazione locale di tali politiche possono trarre giovamento da un'elaborazione singolare, contestualizzata di criteri e indicatori capaci di

entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti; 4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria; 4.3 Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità; 4.4 Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche – anche tecniche e professionali – per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria; 4.5 Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità; 4.6 Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo; 4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. Reperibile in <<https://www.unric.org/it/agenda-2030/30-815-obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>>.

- 4 Cfr. ONU, Consiglio economico e sociale, 47° sessione della Commissione Statistica (2016), Rapporto del Gruppo di Esperti incaricati degli indicatori relativi agli obiettivi di sviluppo sostenibile, Allegato 4, reperibile in <<https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-f.pdf>>.
- 5 Si veda, per esempio, il recente rapporto ONU (2017) *Mapping Awareness of the Global Goals, Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*, reperibile in <<https://www.sulitest.org/hlpf2017report.pdf>>.

esprimere una caratteristica qualità *ambita* prima che un'indistinta qualità *necessaria*. In altre parole, si tratta di combinare una concezione *top-down* della qualità, di matrice funzionalista, riferita a standard, che presuppone una norma univoca, valorizzata e condivisa, con un'idea di qualità veicolata da approcci *bottom-up*, transattivi, di ispirazione fenomenologica, costruttivista, olistica, che restituiscano la complessità, l'irriducibile unicità e il carattere culturalmente e storicamente situato dei processi di sviluppo (Barret, Fudge, 1981; Fraser *et alii*, 2006). D'altra parte, come sottolinea Paparella (2014), ogni intervento formativo sostenibile richiede una prospettiva ecologica, un avvicinamento ai bisogni e al funzionamento interno di una data comunità.

Nel perseguimento della qualità, l'adozione di approcci misti che unitariamente propongono, in forme e proporzioni variabili, da un lato l'adeguamento a standard e, dall'altro, processi partecipativi di negoziazione, di coinvolgimento della comunità, di autovalutazione, di ricerca-intervento presenta il vantaggio di favorire una penetrazione puntuale delle finalità comuni e un'appropriazione consapevole delle istanze innovative, aumentando così le *chance* di sostenibilità del cambiamento (Alter, 2010). Il ricorso a un modello di intelligibilità delle pratiche contribuisce in questo caso a disambiguare i rapporti mezzi-fini e a elaborare estensivamente significati pertinenti, in quanto fornisce una mappa che consente di gestire processi di incremento della qualità al variare delle diverse modalità d'integrazione di componenti eterogenee provenienti da approcci *top-down* e *bottom-up*, monitorando le provvisorie posizioni e priorità delle une e delle altre in relazione agli obiettivi fissati, garantendo altresì un'attenzione costante sul principio di legittimazione adottato che funge da sistema di riferimento. Il ricorso a modelli pedagogici che evidenziano il carattere necessario del nesso tra qualità dell'educazione e postulato di educabilità previene così ogni deriva autoreferenziale di reificazione della qualità, attenua la probabilità di compiere generalizzazioni improprie di obiettivi localmente raggiunti, riduce il rischio di accreditare o trasferire acriticamente repertori di "buone prassi" decontestualizzate e, nel valorizzare la categoria della scelta, promuove responsabilità.

2. Una progettualità trasformativa

Se l'educazione allo sviluppo sostenibile fa parte di un'educazione di qualità, che a sua volta è tale solo se assicura la piena realizzazione del principio di educabilità, la declinazione progettuale dell'obiettivo di un incremento della qualità educativa come risposta alla sfida della sostenibilità passa attraverso la ricerca tenace, incessante e plurale di una crescente "compatibilità" tra mezzi – disponibili o conseguibili – e fini riconosciuti, nei contesti formali, informali e non formali di apprendimento. Per illustrare come la disponibilità di un *frame* pedagogico può sostenere questo tipo di processo, sarà esaminato il caso di un obiettivo dell'Agenda 2030 con l'ausilio di un modello.

Più precisamente, l'oggetto di indagine è costituito dal traguardo:

Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile⁶.

Come supporto per l'analisi, si ripropone qui il "fiore dell'educabilità" (Grange Sergi, 2016), un modello che assume l'educabilità come principio teleologico ordinatore, e la logica della compatibilità come criterio della mediazione fra teoria e prassi. Sul nucleo centrale del modello – il principio di educabilità – convergono sei concetti-chiave significativamente, ancorché parzialmente e in modo complementare, promotori di un'educazione possibile: equità, accoglienza, intenzionalità, innovazione, partecipazione, qualità. A partire da una postura costruttivista-situazionale, questo modello può offrire una chiave di analisi delle politiche e delle pratiche educative di qualità in relazione allo sviluppo sostenibile, percorrendo le singole dimensioni del fiore, le loro combinazioni oppure i tre assi radiali, che consentono una lettura

6 Traguardo 4.7, obiettivo 4, Agenda 2030, ONU.

rispettivamente relazionale (partecipazione-accoglienza), etica (equità-innovazione), programmatica (intenzionalità-qualità) dell'educabilità⁷.

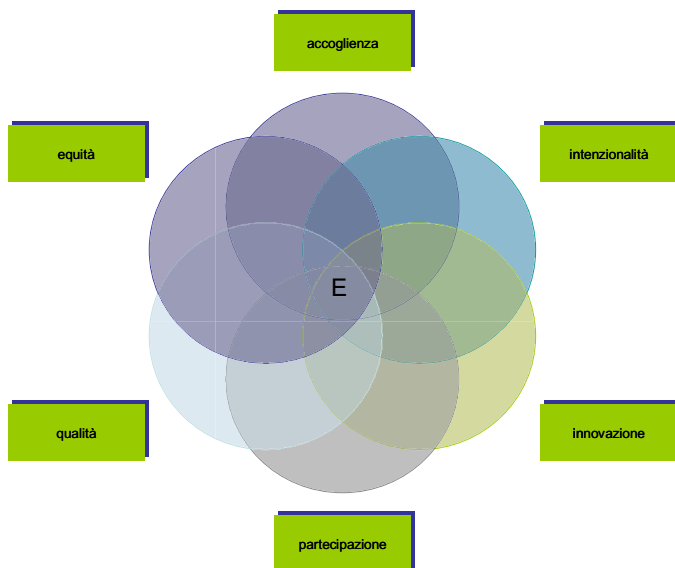


Fig. 1 – Il fiore dell'educabilità (Grange Sergi, 2016, p. 95)

In primo luogo, è interessante riscontrare che il principio di educabilità è pienamente incorporato all'obiettivo oggetto di analisi attraverso il riferimento a "tutti i discenti" come soggetti beneficiari dell'azione educativa e protagonisti del cambiamento. Questo permette di stabilire che ogni impianto progettuale dovrà rispondere ai criteri regolativi di universalità e inclusione degli attori sociali sia riguardo all'accesso alle opportunità formative sia rispetto agli esiti; si tratta allora di assicurare non soltanto una proposta educativa adeguata ma anche

7 Per un'esemplificazione dell'utilizzo del modello per l'intelligibilità di ambienti educativi promotori di sviluppo sostenibile (si veda anche Grange, 2017, pp. 107-114).

il raggiungimento di risultati significativi attraverso la puntuale, specifica ricerca di mezzi compatibili con questo fine.

La riflessione può, in seguito, procedere in ordine all'operationalizzazione del traguardo, cioè all'anticipazione di scenari auspicati capaci di dar forma tangibile al cambiamento, formulandolo in termini di risultato atteso. Se si prende avvio dall'indicatore individuato dalla commissione di esperti dell'ONU: "il grado di integrazione dell'educazione alla cittadinanza mondiale, dell'educazione allo sviluppo sostenibile, compresi l'uguaglianza fra i sessi e il rispetto dei diritti umani, nelle politiche educative nazionali, nei programmi di insegnamento, nella formazione degli insegnanti, nella valutazione degli studenti"⁸ si pone immediatamente a tema il tipo di approccio alla qualità sotteso alla scelta dell'indicatore. Si coglie, infatti, un invito a tutti i Paesi membri a contemplare espressamente e a inserire sinergicamente ("integrare") l'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità a vari livelli, con particolare riferimento ai contesti formali, dove si prevede anche una valutazione delle competenze. Si tratta della componente di qualità espressa da un approccio *top-down*, certamente necessaria e rilevante in termini di sensibilizzazione, anche a fronte delle marcate disuguaglianze in materia fra le diverse realtà nazionali e territoriali, ma strutturalmente insufficiente, nella sua genericità, per la traduzione progettuale della finalità educativa. Si rende allora necessario un contributo pedagogico che consenta di riflettere, innanzitutto, su cosa si possa o si debba intendere per "grado di integrazione" e, successivamente, sul modo in cui tale integrazione si realizza, si osserva e si misura. Poiché tale riflessione è necessariamente contestualizzata, non può che essere frutto di approcci *bottom-up* alla qualità; le due entrate, dunque, coesistono e si alimentano vicendevolmente.

Stabilita la congruenza di un approccio misto, per proseguire nella delucidazione dei criteri che potranno regolare le possibilità di reperire mezzi compatibili, si può riprendere l'esplorazione del significato della "integrazione dell'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità" a partire, per esempio, dalle configurazioni che assume il legame con un

8 Reperibile in <<https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents-/2016-2-SDGs-Rev1-f.pdf>>, p. 48.

singolo concetto-chiave del modello in relazione all'educabilità. Se si muove l'indagine dal petalo "intenzionalità", si può studiare la declinazione del costrutto rispetto alle strategie che si suppone possano produrre tale integrazione e verificare, per ciascuna, sia la coerenza con il principio di educabilità sia le condizioni di compatibilità da costruire e attivare. Così, si potrà discutere cosa presuppone e cosa implica, in ambito scolastico, privilegiare approcci di programmazione di tipo parallelo o *embedded*, o, ancora, confrontarsi sull'esigenza di definizione del livello di autonomia da ipotizzare per la pianificazione degli interventi. Si analizzerà allora cosa significa, dal punto di vista pedagogico e didattico, prevedere tempi e spazi separati e per la promozione di peculiari, o addirittura settoriali, competenze di cittadinanza, ma si esaminerà anche la prospettiva transdisciplinare di un curriculum verticale organizzato per competenze di cittadinanza globale. E, in entrambi i casi, si approfondiranno le condizioni e le implicazioni metodologiche delle diverse collocazioni dei processi educativi nel *continuum* autonomia-eteronomia, come: la funzione e la natura – prevalentemente prescrittiva oppure prioritariamente orientativa – di eventuali linee guida; i ruoli rispettivi di istituzioni, territorio, portatori di interesse; la struttura – orizzontale, verticale, reticolare, sistemica – delle istanze organizzative. Il dialogo teoria-prassi diventa allora un'autentica ricerca di senso che, man mano che procede, estende l'orizzonte del possibile, e aumenta la consapevolezza e la comprensione della tensione progettuale che, nel fare spazio all'intenzionalità pedagogica, esprime un'inequivocabile responsabilità educativa.

Ma si può anche proseguire lungo una linea tematica, come l'asse radiale "partecipazione-accoglienza", per chiarire cosa significhi, in un dato contesto, sostenere e promuovere "l'uguaglianza fra i sessi e il rispetto dei diritti umani", per esempio in relazione allo sviluppo di competenze inerenti l'ascolto, il riconoscimento e la valorizzazione dell'alterità e della dignità umana, la comunicazione interculturale, la costruzione di legami sociali, come pure, sulla scia di Dewey, l'esercizio di responsabilità in contesti di vita democratica. Si esploreranno le architetture collaborative, le condizioni di passaggio dalla multiculturalità come dato all'interculturalità come progetto, le categorie dell'appartenenza e dell'identità. E si analizzerà poi ciascun costrutto rispetto all'essere persona, per contribuire a caratterizzare, sul piano pe-

dagogico, ambienti sociali e di apprendimento solidali, attenti alla dignità umana e idonei a tutelarla.

Questo abbozzo di esplicitazione di significati inerenti l'educazione di qualità per la sostenibilità, con l'adozione del fiore come schema concettuale che facilita il compito di ordinare e organizzare coerentemente i fatti educativi interessati e le scelte operate rispetto al principio di educabilità, può essere sufficiente per mostrare come, attraverso il modello, il sapere pedagogico risulti intensamente convocato, sia nell'ampliamento dei quadri teorici in cui si inseriscono i significati dibattuti, elaborati, negoziati e ricorsivamente ridefiniti, sia nelle molteplici ramificazioni del dialogo teoria-prassi che conducono alla problematizzazione delle situazioni educative e alla validazione delle scelte. L'approfondimento del rapporto mezzi – fini è dunque indirizzato alla ricerca di nuove e più estese forme di *compatibilità* fra l'insieme dei vincoli e delle risorse presenti nelle situazioni iniziali, da un lato, e gli scenari prefigurati dal traguardo auspicato, dall'altro.

Più in generale, un modello pedagogico permette di far emergere, espandere e condividere significati che consentano di tracciare possibili e pertinenti itinerari di senso atti a condurre, caso per caso, al traguardo stabilito, alla luce di un preciso presupposto che ne fonda la legittimità. La complessità della sfida della qualità dell'educazione per la sostenibilità si manifesta qui nella consapevolezza della necessità di compiere un imponente sforzo di esegesi locale degli indicatori proposti su scala mondiale, finalizzato a operationalizzare gli obiettivi e a promuovere una progettualità coerente con il principio di educabilità. Ma la sfida è accessibile, e sostenere questo impegno si configura come una missione pedagogica primaria.

Epilogo

Per tornare alle considerazioni che hanno aperto questo saggio, l'alto compito di ripensare l'educazione sembra travalicare la, pur decisiva, funzione di accompagnare e presidiare in modo appropriato un cambiamento positivo, comunque definito; si tratta, forse, di recuperare e sviluppare in tutta l'ampiezza "possibile" la dimensione emancipante di ogni progetto educativo, quell'addivenire dell'umano che attraversa

sul piano simbolico e materiale ogni istanza trasformativa, e che nella cifra etica della scelta offre una chiave per la costruzione di un futuro sostenibile.

Bibliografia

- Alter N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Barrett S., Fudge C. (eds.) (1981). *Policy and Action*. London: Methuen.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa. (2010). *Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*.
- Consiglio d'Europa - Council of Europe. (2017). *Report on citizenship and human rights education*. In <<http://www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>>.
- Crahay M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In M. Saada-Robert, F. Leutenegger (eds.), *Expliquer et comprendre en science de l'éducation* (pp. 253-273). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Fraser E., Dougill A. J., Mabee W.E., Reed M., McAlpine P. (2006). Bottom up and top down: Analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management. *Journal of Environmental Management*, 78 (2): 114-127.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Grange T. (2017). Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 107-114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Meirieu Ph. (1996). La pédagogie différenciée: Enfermement ou ouverture?

- In A. Bentolila (ed.), *L'école: diversités et cohérence* (pp.109 -149). Paris: Nathan.
- Paparella N. (2014). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.
- Sabatier P. (1986). Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6 (1): 21-48.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Transmitted to the General Assembly, document A/69/L.85. In <http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&TYPE=&referer=http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/&Lang=E>.
- United Nations. (2017). *Mapping Awareness of the Global Goals, Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*. In <<https://www.sulitest.org/hlpf2017report.pdf>>.

Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa

*Sustainability and participation: an educational challenge***Maria Grazia Riva**Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Milano Bicocca
mariagrazia.riva@unimib.it

abstract

Education on sustainability and “sustainable” participation needs a culture that underlies it. This is true for the various contexts of sustainable development: environmental, economic and social. In 1987 the Brundtland Report defined sustainable development as “development capable of meeting the needs of the present generation without compromising those of the future generations”. The fundamental basis of this culture of sustainability is a non-individualist and non-privatistic conception of knowledge, of social actions and of planning. Culture – necessary for sustainability to produce it – has to be based on an idea of “care” of the common social assets. This is why sustainability can really be asserted only through “participation”. However, at times, there has been a façade of participation while under the surface something completely different was going on. It is therefore a question of sustaining the necessity for a real and practicable “sustainable participation”. It is the participation itself, that has to be rethought in a sustainable way, precisely because it is the basis, according to a virtuous circle, of the possibility that sustainability in its various economic, environmental, social contexts can, in time, be implemented.

Participation appears to be fundamental for education on sustainability. There is therefore the need for education on ‘sustainable participation’.

Keywords: *education, sustainability, participation*

L'educazione alla sostenibilità e alla partecipazione “sostenibile” ha bisogno di una cultura che la fondi. Questo vale per i vari ambiti dello sviluppo sostenibile: ambientale, economico, sociale. Nel 1987 il Rapporto Brundtland definisce lo sviluppo sostenibile come quello “sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future”. Base fondamentale di questa cultura della sostenibilità è una concezione non individualistica e non privatistica dei saperi, delle azioni sociali, della progettazione. La cultura – necessaria perché la sostenibilità si realizzi – si deve fondare su una idea di “cura” dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la “partecipazione”. Tuttavia, a volte c'è stata una facciata di partecipazione mentre sotto la superficie si agitava tutt'altro. Si tratta dunque di sostenere la necessità di una reale e praticabile “partecipazione sostenibile”. È la partecipazione stessa, cioè, che deve essere ripensata in chiave di sostenibilità, proprio perché è alla base, secondo un circolo virtuoso, della possibilità che la sostenibilità nei suoi vari ambiti economico, ambientale, sociale si possa, nel tempo, realizzare.

La partecipazione appare essere fondamentale per l'educazione alla sostenibilità. E dunque vi è la necessità di un'educazione alla “partecipazione sostenibile”.

Parole chiave: *educazione, sostenibilità, partecipazione*

Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa

Introduzione

L'educazione alla sostenibilità e alla partecipazione "sostenibile" ha bisogno di una cultura che la fondi e la promuova in modo ampio e diffuso. Questo vale per i vari ambiti dello sviluppo sostenibile: ambientale, economico, sociale. Nel 1987 il Rapporto Brundtland¹ definisce lo sviluppo sostenibile come quello "sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future". Una delle basi fondamentali di questa cultura della sostenibilità, a cui formare i giovani e tutti i cittadini, è costituita da una concezione non individualistica e non privatistica dei saperi, delle azioni sociali, della progettazione di eventi, scuole, servizi educativi. La cultura – necessaria perché la sostenibilità si realizzi – si deve fondare su una idea di "cura" dei beni sociali comuni. Per questo, la sostenibilità si può veramente affermare solo attraverso la "partecipazione". I metodi e gli strumenti partecipativi non sono certo una novità assoluta, ma dobbiamo riscontrare che, spesso, sono stati enunciati, dichiarati, caricati ideologicamente ma poi, nei fatti, non sempre hanno funzionato. In parecchi casi sono falliti, ed è prevalso l'egoismo, la rapacità, il dominio e i giochi di potere opportunistici, in tutti i contesti. A volte c'è stata una facciata di partecipazione mentre sotto la superficie si agitava tutt'altro. Si tratta dunque di sostenere la necessità di una reale e praticabile "partecipazione sostenibile". È la partecipazione stessa, cioè, che deve essere ripensata in chiave di sostenibilità,

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

proprio perché è alla base, secondo un circolo virtuoso, della possibilità che la sostenibilità nei suoi vari ambiti economico, ambientale, sociale si possa, nel tempo, realizzare. Occorre promuovere ricerche e analisi per individuare quali siano le ragioni degli ostacoli, dei blocchi alla effettiva realizzazione della sostenibilità. Diversamente, essa può rimanere solo un miraggio. Ecco, dunque, che appare fondamentale il ruolo che può svolgere l'educazione alla "partecipazione sostenibile", intesa come base per l'educazione alla sostenibilità stessa. Si dispiega in tal maniera lo spazio ampio sia per un impegnativo lavoro educativo da effettuare nei vari contesti educativi – scuola, famiglia, *digital education*, servizi educativi, educazione degli adulti, formazione degli insegnanti – sia per svolgere ricerche mirate a individuare le varie tipologie di partecipazione sostenibile, le varie metodologie, gli strumenti, le dinamiche psicologiche che l'attraversano, i vari livelli dello sviluppo di comunità coinvolti. La partecipazione appare essere fondamentale per l'educazione alla sostenibilità.

1. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

Il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile² e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs nell'acronimo inglese), suddivisi in 169 Target e 240 indicatori da raggiungere entro il 2030. Si può considerare questo atto come un evento storico, perché è stato manifestato un esplicito giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, relativamente a tutti e tre i piani, ambientale, economico e sociale. Il carattere innovativo dell'Agenda va rintracciato nell'aver definitivamente superato l'idea che la sostenibilità sia unicamente un problema ambientale, dichiarando che essa va piuttosto concepita come una visione integrata delle diverse componenti dello sviluppo. Il compito di muovere la società intera verso un modello so-

2 <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20-Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>> (ultima consultazione: 03/01/2018).

stenibile è assegnato a tutti i Paesi, non distinguendo più tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo, pur nelle rispettive differenze. Ogni Paese si impegna a individuare una propria strategia di sviluppo sostenibile volta a raggiungere gli SDGs e a rendicontare il grado di conseguimento dei risultati previsti. Inoltre tutte le componenti della società, le imprese, l'ambito pubblico, la società civile, le istituzioni di volontariato, le università e i centri di ricerca, gli addetti all'informazione e gli operatori della cultura sono chiamati a partecipare attivamente³.

Gli obiettivi di sviluppo sostenibile spaziano dal porre fine ad ogni forma di povertà e alla fame al raggiungere la sicurezza alimentare, promuovere un'agricoltura sostenibile, assicurare il benessere e la salute per tutti e per tutte le età, garantire a tutti la disponibilità dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie, assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici e sostenibili, incentivare la piena occupazione e un lavoro dignitoso per tutti, proteggere le foreste e contrastare la desertificazione, e così via⁴. Mentre tutti gli obiettivi sono importanti per la progettazione di un'educazione alla sostenibilità, alcuni di essi si riconoscono come direttamente educativi: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età, raggiungere l'uguaglianza di genere per l'*empowerment* di tutte le donne e le ragazze, promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile. La storia della sostenibilità parte da alcuni decenni prima⁵, in un crescendo faticoso di costruzione lenta e progressiva di una nuova mentalità e nel tentativo di coinvolgere quanti più Paesi possibile⁶. Anche in Italia, in generale e nello specifico in ambito pedagogico,

3 <<http://asvis.it/agenda-2030/>> (ultima consultazione: 03/01/2018).

4 Per un elenco completo e le relative declaratorie, si veda <<http://asvis.it/goal-e-target-obiettivi-e-traguardi-per-il-2030/>> (ultima consultazione: 03/01/2018).

5 Si pensi al Rapporto del Club di Roma, *Limits of Growth*, del 1972, al Rapporto Brundtland, *Our Common Future*, del 1987, alla Conferenza ONU su ambiente e sviluppo, *Earth summit*, tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992, e all'*Agenda 21*, con le linee guida da essa promosse.

6 Per quanto sia di questi mesi la decisione del Presidente degli Stati Uniti D. Trump di uscire dall'accordo internazionale sul clima.

molto lavoro è stato svolto per costruire una cultura della sostenibilità e promuovere un'educazione per la sua realizzazione (per es. Malavasi, 2014; Birbes, 2016; Iavarone, 2008; Vischi, 2012; Mortari, 2017a, 2017b). Non ci si dilunga in questa sede su tale dibattito, che è peraltro al centro di tutto il numero monografico della rivista che ospita questo contributo, per addentrarsi invece nel tema specifico di competenza, quello del ruolo che la partecipazione può svolgere per implementare la sostenibilità, e a che condizioni.

2. Partecipazione e Beni Comuni

La partecipazione viene da lontano, dalla *polis* greca – dove intorno al V secolo fu costituita l'*ecclesia*, l'assemblea dei cittadini che godevano di cittadinanza – dai *comizi* romani – assemblea a partecipazione diretta – dall'*arengo* nelle Città-Stato dei comuni medioevali e poi via via, passando per le grandi rivoluzioni americana e francese. Si sono attraversati periodi densi di grandi trasformazioni nello sviluppo delle democrazie occidentali di tipo liberal-rappresentativo. Infatti, le democrazie di fine secolo, anche se formalmente rispettose del principio di rappresentanza, di fatto sono state profondamente modificate nei loro “presupposti etici e valoriali”, giungendo a depotenziare in modo sostanziale il loro piano contenutistico. “Da un'idea di regime democratico quale strumento politico teso al riconoscimento sostanziale di un ampio insieme di diritti, si è compiuto un percorso che potremmo definire di natura regressiva che ha condotto a una sua interpretazione fondata su meri aspetti procedurali” (Putini, 2013, p. 97). Si è passati da un'idea “dinamica di democrazia”, attiva nei primi decenni del secondo dopoguerra, volta alla conquista di libertà, uguaglianza e giustizia sociale verso una concezione “statica”, intesa a conservarne prevalentemente le basi formali, vale a dire le garanzie elettorali e il principio del pluralismo politico. Si è assistito a una crisi della qualità della democrazia occidentale, evolutasi verso un modello postdemocratico (Crouch, 2009), cioè un modello formale e minimale di democrazia. Le procedure rimangono inalterate mentre i governi si volgono, di fatto, verso élites privilegiate; ne è conseguenza il fatto che non si pone l'accento sull'egualitarismo, concepito come pari opportunità per tut-

ti. I cittadini si ritrovano passivi, reagendo per lo più agli stimoli immessi in modo tale da mantenere il sistema politico (Putini, 2013, p. 99).

Negli scorsi decenni, in molti ambiti del sapere, il diritto, l'economia, la politica, la comunicazione si osserva – “una ridefinizione delle tradizionali categorie dell'agire collettivo, fondate sulla netta contrapposizione pubblico/privato” (Marchetti, 2013, p. 141). Sempre di più si osserva il nascere di nuovi spazi pubblici, non riconducibili alla dimensione della statualità ma comunque definibili come pubblici. Li si può trovare nell'ambito che connette la nozione di beni comuni e un nuovo modo di intendere la cittadinanza. Nella sfera pubblica sono compresenti innumerevoli prospettive, per le quali spesso non si riesce a trovare un comun denominatore (Arendt, 1996). “Lo spazio pubblico è dalla Arendt concepito in maniera relazionale, ambito privilegiato di espressione del politico, come dimensione realmente autentica della condizione umana; viste le differenze di punti di vista che ospita al suo interno è per definizione conflittuale, ma al tempo stesso dialogico” (Marchetti, 2013, p. 145). Habermas riprende l'analisi della Arendt. Ciò che accomuna i due autori è “la centralità attribuita alla nascita del sociale, come una dimensione autonoma che tende a riassorbire in sé sia il pubblico che il privato” (Marchetti, 2013, p. 146). Habermas afferma che sono da considerarsi ‘pubbliche’ le istituzioni che, diversamente dalle società chiuse, sono accessibili a tutti. Egli dà corso a una ricostruzione storica, tramite la quale individua il momento in cui si è costituita l'equiparazione tra pubblico e Stato, così come le dinamiche del suo oltre passaggio.

Per Habermas una tappa cruciale è rappresentata dalla “nascita della società civile che si porrà di fronte allo Stato come l'ambito genuino dell'autonomia privata” (Marchetti, 2013, p. 147). Il privato vuole “pubblicizzarsi”, vuole la circolazione delle idee e delle informazioni, utilizzando gli strumenti della stampa e del luogo fisico del “caffè”. La classe sociale che trainerà questo cambiamento sarà la borghesia. Questa nuova classe sociale, ristrutturatasi come società civile che si “pubblicizza”, svolge una funzione storica, in quanto muove critiche allo Stato assoluto proponendo soluzioni alternative, nate in ambito economico e commerciale ma in grado di espandersi alla concezione intera dell'apparato statale.

Viene dunque proposto un modo nuovo di intendere la cosa pubblica, che condurrà al mutamento epocale costituito dalle rivoluzioni americana e francese, che genereranno la concezione moderna di democrazia. La “sfera pubblica borghese” coincide dunque con un “nuovo spazio pubblico”, che contribuisce a far maturare una concezione differente dello Stato, non più assoluto ma democratico. “È una dimensione dell’agire collettivo, dialogica e partecipativa, posta a garanzia di un controllo politico sull’operato delle istituzioni; si tratta di una nozione di pubblico che si colloca oltre lo Stato, i cui sviluppi non hanno ancora esaurito la loro portata innovativa” (Marchetti, 2013, p. 149). I concetti di spazio pubblico e di sfera pubblica differiscono in quanto la sfera pubblica non è un posto quanto piuttosto “una rete strutturata di relazione e di discorsi” che necessita di luoghi in cui manifestarsi (Jedlowski, 2011). La concezione di Habermas della sfera pubblica borghese mostra il ruolo cruciale svolto dai mezzi di comunicazione per l’individuazione di un nuovo spazio pubblico.

I media infatti contribuiscono alla ridefinizione dello spazio pubblico nel momento in cui essi da una parte costituiscono l’arena privilegiata all’interno della quale si svolge il dibattito politico e dall’altra trasformano la pubblicità del dialogo, propria della tradizione politica della modernità, in visibilità o meglio in notorietà. Essi finiscono per dettare le regole del dibattito politico, orientandone il piano dei linguaggi e delle modalità di comunicazione (Marchetti, 2013, p. 149).

È questo il caso dei talk show televisivi, dove i contenuti contano meno dell’immagine, evidenziando così il processo di ristrutturazione della pubblicità in politica. Tuttavia, con lo sviluppo dei nuovi media, la notorietà o pubblicità si è sganciata dall’idea di “conversazione dialogica in un luogo condiviso. Ha perso il suo ancoraggio nello spazio ed è diventata non dialogica” (Thompson, 1998, p. 186). In tal modo, è cambiato il rapporto tra esercizio del potere e pubblicità, concepita come visibilità. Infatti, per molti secoli il potere si è concepito distante grazie alla sua invisibilità, mentre ora si ritrova sotto il controllo sociale, generato dalla visibilità costitutiva dei mezzi di comunicazione di massa. Si crea quindi una situazione diversa da quella descritta da Foucault con la metafora del Panopticon di Bentham, relativamente al

rapporto tra sorveglianti e sorvegliati. “Mentre il penitenziario di Benthams rende molti individui visibili a pochi e consente di esercitare il potere su molti sottoponendoli ad un regime di permanente visibilità, lo sviluppo dei mezzi di comunicazione fornisce uno strumento attraverso il quale i molti possono raccogliere informazione sui pochi, e questi apparire agli occhi dei molti” (Thompson, 1998, p. 189). Le forme e le tipologie assunte oggi dalla rapida trasformazione dei mezzi di comunicazione, con Internet e la Rete in particolare, consentono nuove forme di controllo sociale.

Per comprendere meglio il rapporto tra spazio pubblico e spazio privato, vanno tenuti presenti anche altri due fenomeni, quali la nascita della proprietà privata e del concetto di mercato, ad essa connesso, che rispecchiano il ruolo svolto dalla nozione di individuo, dalla civiltà borghese e dalla individuazione del diritto come strumento per controllare la società civile. “L’individualismo giuridico che è alla base di tale impostazione, erede della tradizione giuridica romana”, si esprime nel Codice napoleonico del 1804, che definisce la proprietà come “il diritto di godere e di disporre delle cose nella maniera più assoluta, purché non se ne faccia un uso proibito dalle leggi o dai regolamenti” (Marchetti, 2013, p. 151). Tuttavia, il concetto di proprietà era già stato prefigurato dalla storia della privatizzazione della terra, cominciata con la recinzione dei beni comuni (*enclosures*) – tra il XV secolo e il XIX secolo – e con la conquista del Nuovo Mondo (Mattei, 2011).

Prima di tali recinzioni, esistevano tre protagonisti politici individuati dal costituzionalismo occidentale: il sovrano – proprietario di tutto il territorio nazionale – i signori grandi proprietari terrieri privati, e i *commoners*, cioè il popolo che deteneva i beni comuni (Mattei, 2011). In seguito al progressivo fenomeno delle *enclosures*, le tipologie di proprietà si ridussero a due, cioè lo Stato sovrano e la proprietà privata. Oggi, successivamente alla crisi del *welfare state* e delle politiche liberiste, si è cercata una terza via (Donati, 1978; Giddens, 2001), rinvenuta nella società civile o nel terzo settore, che è terzo oltre allo Stato e al mercato, senza peraltro modificare il concetto di proprietà privata.

3. Partecipazione: strumento per lo sviluppo sostenibile

Oggi è in corso una svolta culturale che fa da sfondo al dibattito sui beni comuni e sulle nuove forme di cittadinanza. Stanno nascendo nuovi spazi pubblici che si distanziano dalla dimensione della “statualità” ma non si riconoscono in quella del mercato. Essi, piuttosto, ridefiniscono il concetto di “pubblicità” in modo tale da connettere il senso di comunità con quello dell’interesse generale, orientandosi pertanto nella direzione dell’identificare pubblico con comune e non più con Stato. Siamo assistendo a un mutamento culturale di lungo periodo, che si esprime nelle potenzialità partecipative del web 2.0, negli orti di comunità, nella *weconomy*, nelle *smart city*, nel *crowdfunding*, nel *coworking*, e così via, dove l’accento è posto sul “noi” (Marchetti, 2013, p. 153). Questi fenomeni esprimono una critica, anche in seguito alla forte crisi economica, dell’utilitarismo di matrice economicista, mentre cercano di oltrepassare l’individualismo solipsistico e narcisistico, radicato nel pensiero moderno (Lasch, 1981; Cesareo, Vaccarini, 2012). Si sviluppa, oltre l’Io moderno, un Noi comunitario, che vuole abbandonare le chiusure e i settarismi per orientarsi alla condivisione e alla cooperazione.

Sennett scrive un testo, *Insieme*, in cui analizza il cambiamento rispetto ai fenomeni del tribalismo settario ed esclusivista dei decenni scorsi, che va verso una collaborazione intesa come uno scambio da cui tutti i membri partecipanti traggono vantaggio dall’essere insieme (Sennett, 2012, p. 15). “Gli scambi collaborativi si presentano in molte forme e ciò che si vuole analizzare è la diffusione di una ‘mentalità collaborativa’, capace di contrastare la collaborazione distruttiva del tipo ‘noi contro voi’ e la collaborazione degradata in collusione” (Marchetti, 2013, p. 154). Vengono criticati il comunitarismo degli anni Settanta e Ottanta del Novecento, e il tribalismo postmoderno, connesso a forme di legame sociale volatile incentrato sul “comune sentire del momento” (Maffesoli, 1988), ponendo invece l’attenzione a un concetto di “collaborazione impegnativa e difficile: quella che cerca di mettere insieme persone che hanno interessi distinti o confliggenti, che non hanno simpatia reciproca, che non sono alla pari o che semplicemente non si capiscono tra di loro. La sfida è quella di rispondere all’altro a partire dal suo punto di vista” (Sennett, 2012, p. 16). In tal

modo la coesione sociale non coincide con il conformismo della società di massa né con l'assenza di responsabilità condivisa, pur individuando "il senso di ciò che è comune in quanto necessariamente condiviso con altri" (Marchetti, 2013, p. 154).

Secondo un altro punto di vista, si intende con "comune" "la ricchezza del mondo materiale – l'aria, l'acqua, i frutti della terra e tutti i doni della natura", così come "tutto ciò che si ricava dalla produzione sociale, che è necessario per l'interazione sociale e per la prosecuzione della produzione, come le conoscenze, i linguaggi, i codici, l'informazione, gli affetti e così via" (Negri, Hardt, 2010, pp.7-8). Il concetto di "comune" si connette alla relazione con gli altri e alla responsabilità reciproca, in modo tale da non separare l'umanità dalla natura, andando così al di là del concepire l'uomo come sfruttatore o, finanche, custode della natura. Si parla piuttosto di "pratiche di interazione, di cura e di coabitazione" in un mondo comune, andando oltre la contrapposizione ideologica pubblico/privato che ha contraddistinto, pur in modo diverso, sia capitalismo che socialismo. Grande importanza nell'innescare tale mutamento ha avuto il web e la cultura che fa da sfondo alle nuove tecnologie. Termini quali "*sharing, peering, open sources*" fanno ormai parte del linguaggio comune. Esse aprono a "apertura e condivisione e l'idea di un'intelligenza collettiva che produce a sua volta una conoscenza cumulativa, che si accresce grazie al contributo di ognuno, un contributo non competitivo ma collaborativo" (Marchetti, 2013, p. 155; Airgrain, 2012). Si afferma così una cultura partecipativa, molto stimolata dalle nuove tecnologie. Essa è nata "all'interno delle ristrette comunità del web, lascia spazi virtuali per dare forma ad un nuovo modo di concepire il vivere associato e la partecipazione" (Marchetti, 2013, p. 155; Jenkins, 2010).

Sono così entrati nel linguaggio quotidiano termini quali *co-working, co-housing*, le innovazioni della mobilità sostenibile quali il *car sharing*, il *bike-sharing*, cioè esperienze di condivisione di beni, idee, relazioni né private né pubbliche in base alla definizione tradizionale⁷.

7 Milano, ad esempio, sta guidando progetti di innovazione sociale dal basso con fondi europei. Il quartiere di periferia Lorenteggio verrà riqualificato anche con una *community hub*: cioè una "casa" punto di incontro tra persone e idee della

Anche l'economia ha introdotto la dimensione del Noi, dell'economia sociale e del consumo collaborativo, aiutati dalla rete. Si pensi ad *Airbnb* per i soggiorni nelle case private, a *Freecycle* per il riciclo degli oggetti, a *Landshare*, per l'incontro fra proprietari di terre e amanti dell'agricoltura (Marchetti, 2013, p. 156). Rifkin, nel 2000, aveva descritto la conclusione di un'era basata sulla proprietà in favore di un'era fondata sull'accesso, in cui i mercati lasciano il passo alle reti e la proprietà è sostituita dall'accesso. "Fondate sulla tecnologia *peer-to-peer*, queste nuove forme di consumo producono un cambiamento non solo in ciò che si consuma, ma in come si consuma: superata la logica dell'ostentazione ma anche quella dell'autorealizzazione personale riscoprono uno spirito comunitario, dove non si consumano più i beni ma si scambiano, si barattano, si commerciano in specifici *marketplace*" (Marchetti, 2013, pp. 156-157).

Altre esperienze, come quelle degli orti, dei giardini di comunità, delle *social street*, servono come pretesto per realizzare gli scopi dell'integrazione, della protezione del territorio e dell'ambiente, della creazione di un senso di comunità come "garanzia della tenuta del legame sociale" (Marchetti, 2013, p. 157).

Il dibattito sui beni comuni, contemporaneo alla riscoperta del Noi, è molto connesso anche alla ricerca di un modo nuovo di intendere la cittadinanza. I beni comuni sono collegati all'esercizio dei diritti fondamentali, e devono essere tutelati e salvaguardati "anche a beneficio delle generazioni future" – rispecchiando in tal modo la attuale definizione di sostenibilità – mostrando la necessità dell'assunzione del senso di responsabilità collettiva e della progettualità dell'azione collettiva (Rodotà, 2013, p. 12).

Si evidenzia così il ruolo fondamentale che può svolgere l'educazione alla sostenibilità come azione sociale complessa, che deve andare al di là dell'educazione ambientale in senso stretto, quanto educare e formare bambini, giovani e adulti alla responsabilità collettiva, al Noi, allo stare nella collaborazione difficile e complicata. "I beni comuni sono un insieme di beni necessariamente condivisi. Sono beni in quanto

zona. <http://milano.repubblica.it/cronaca/2018/01/05/news/lorenteggio_milano-185819516/> (ultima consultazione: 06/01/2018).

permettono il dispiegarsi della vita sociale, la soluzione di problemi collettivi, la sussistenza dell'uomo nel suo rapporto con gli ecosistemi di cui è parte" (Donolo, 2012, p. 17).

I beni comuni sono in stretto collegamento con i "beni relazionali", intesi come "quelle entità immateriali (*intangible goods*) che consistono nelle relazioni sociali che emergono da agenti/attori riflessivamente orientati a produrre e fruire assieme di un bene che essi non potrebbero ottenere altrimenti" (Donati, Solci, 2011, p. 8). I beni relazionali considerano la relazione sociale come il bene stesso, facendo sì che la relazione assuma una sua materialità, proprio perché essa si costituisce come un bene, che si tratti dell'organizzazione di una scuola o della gestione di un orto condiviso. Il bene comune non può venire compreso con la logica "meccanicistica e riduzionistica tipica dell'Illuminismo, che separa nettamente il soggetto dall'oggetto" (Mattei, 2001, p. 52), perciò non può essere fatto coincidere con l'idea di merce. "Il bene comune, infatti, esiste soltanto in una relazione qualitativa. Noi non 'abbiamo' un bene comune (un ecosistema, dell'acqua), ma in un certo senso 'siamo' (partecipiamo del) bene comune (siamo acqua, siamo parte di un ecosistema urbano o rurale)" (Mattei, 2011, p. 52). Mentre la proprietà individuale legittima il primato dell'individuo la proprietà collettiva pone al centro la cosa (il bene), in quanto esso consente la sopravvivenza della comunità, "recuperando al tempo stesso una catena generazionale che pone al centro la responsabilità" (Grossi, 2012). "Il senso di dipendenza reciproca e di responsabilità intergenerazionale che lega i soggetti tra loro si traduce in un nuovo modo di vivere ed esercitare i propri diritti di cittadinanza" (Marchetti, 2013, p. 160). Si mettono in discussione, oltre ai fondamenti del diritto moderno, anche la natura medesima del legame sociale e il significato che assegniamo al vivere in società. Infatti, la concezione moderna di cittadinanza contempla un allontanamento del soggetto

dal suo particolarismo – individuale, familiare, professionale – per proiettarsi in una sfera collettiva all'interno della quale le sue azioni assumono un valore generale: al tempo stesso, il soggetto rivendica il diritto di partecipare, recuperando una posizione di dialogo e di condivisione delle scelte nei confronti dello Stato, così come sancito dalla nozione moderna di democrazia (Marchetti, 2013, p. 160).

Tuttavia, nel modello della democrazia rappresentativa la partecipazione è stata limitata alla partecipazione elettorale e ai partiti politici, intesi come protagonisti di quel tipo di democrazia. La cittadinanza è stata qui intesa come “un mero strumento giuridico per la regolazione dei rapporti tra il cittadino e lo Stato” (Marchetti, 2013, p. 160).

Si è poi passati dalla rivoluzione degli anni Settanta del Novecento ai movimenti comunitari ispirati al femminismo, al pacifismo, al movimento studentesco e operaio, alle comuni come gruppi familiari allargati – come i Kibbutz israeliani – ma anche ai gruppi terroristici armati. Di per sé, partecipazione non è solo una dimensione buona e positiva.

Ora, però, stanno comparando nuove forme di cittadinanza che insistono sulla dimensione attiva e sul contributo dei cittadini alla gestione della cosa pubblica, grazie all’assunzione di una “responsabilità sociale individuale”⁸. Si realizza in tal maniera un punto di incontro tra il concetto di beni comuni e le nuove forme di cittadinanza – cioè attiva – grazie alle quali i cittadini, siano essi singoli o associati, si accordano per prendersi cura di un bene comune nell’interesse generale⁹. Si è così generato un nuovo modo di intendere le relazioni tra cittadini e istituzioni, che ha condotto alla nozione di “nuovi spazi pubblici”. Con questi ultimi si produce l’oltre passaggio dell’equazione tra pubblico e Stato, mostrando la possibilità di una collaborazione tra Stato e cittadini in forme molteplici e con l’assunzione in prima persona di responsabilità da parte dei cittadini medesimi. “Dalla cura degli spazi verdi alla mobilità sostenibile, dalla manutenzione degli edifici alla città stessa concepita come bene comune (Iaione, 2012), si assiste ad un modo nuovo di concepire il proprio ruolo di cittadini, alla ricerca di una condivisione di oneri e responsabilità, capace di esercitare una forma di controllo politico, alternativa o integrativa rispetto al momento elettorale” (Marchetti, 2013, p. 161). Il concetto di pub-

8 Cfr. ad es. <<http://www.labsus.org/>> (ultima consultazione: 06/01/2018).

9 Il riferimento è a quanto stabilito dall’art. 118, comma 4 della Costituzione italiana, introdotto con la riforma del Titolo V del 2001, il quale recita: “Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l’autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà” (Marchetti, 2013, p. 156).

blico recupera pertanto la dimensione collettiva e quella politica, proprio perché non si identifica solo con il sistema istituzionale ma anche con una “pubblicità condivisa”, esattamente quella della comunità dei cittadini. Questi ultimi superano una concezione assistenzialistica e rivendicano una dimensione partecipativa, capace di permettere l’uscita dal particolarismo verso l’assunzione di un ruolo pubblico. Si parla così di una “rivoluzione collaborativa” (Iaione, 2012).

La sostenibilità sociale è stata meno considerata della sostenibilità ambientale ed economica, come ad esempio ben testimoniato dai dibattiti sui cambiamenti climatici e sulla crisi economica. Ora, “ci si sta rendendo conto che la sostenibilità sociale – intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia) equamente distribuite per classi e genere – è in realtà la più strategica delle tre. Perché in presenza di inique diseguaglianze e in assenza di coesione sociale non possono realizzarsi la sostenibilità economica e quella ambientale”¹⁰. La partecipazione sociale riguarda moltissimo il tema dell’educazione, della formazione, del *life-long learning*, della pedagogia sociale, della pedagogia dei diritti e dell’inclusione. Si pensi alla pedagogia degli oppressi di Freire (Catarci, 2016) in Brasile e al suo richiamo alla partecipazione e al comunitarismo o alla drammatica conquista dei diritti civili, di cui in questo momento storico in Italia è esempio la battaglia per la legge sullo *ius soli* e lo *ius culturae*. La partecipazione sociale per la sostenibilità interessa tutti i contesti educativi e formativi, dal nido all’Università, dalla famiglia alla scuola all’associazionismo alle organizzazioni del mondo del lavoro. La democrazia, come ha affermato Dewey nel 1916 (1949) molti decenni orsono, ha a che fare con la partecipazione di tutti alla vita democratica e con la realizzazione di una educazione alla democrazia attuata, essa stessa, attraverso approcci, metodologie e pratiche democratiche. La democrazia è partecipazione¹¹. In

10 La Posta L. (2016). Sostenibilità sociale chiave dello sviluppo. *Il Sole 24 ore* (2 marzo 2016).

11 E Giorgio Gaber nel 1972 cantava “La libertà è partecipazione...”. In <<http://www.giorgiogaber.it/discografia-album/la-liberta-testo>> (ultima consultazione: 03/01/2018).

particolare, si vuole qui sottolineare che, soprattutto alla luce delle evoluzioni storico-sociali-culturali sopra delineate, che hanno visto emergere sempre di più la dimensione terza tra Stato e privato, occorre prestare molta attenzione a ciò che avviene sia sul piano dell'educazione formale sia sul piano dell'educazione non formale e informale, dunque non solo nelle istituzioni predisposte formalmente come la scuola, ma anche nei contesti dei servizi e delle associazioni così come nella famiglia o nelle reti amicali, sia in presenza che digitalmente nella Rete.

4. Partecipazione “sostenibile” e educazione alla partecipazione “sostenibile”

La partecipazione viene individuata come uno degli elementi della sostenibilità sociale.

La partecipazione è fondamentale per rendere effettiva la sostenibilità perché, se quest'ultima ha a che fare con la cura del mondo in cui viviamo, in modo tale che di esso possano godere anche le generazioni successive, occorre che tutti si assumano la responsabilità dei beni comuni, siano essi tangibili o intangibili. Certo i singoli possono assumersi questo compito ma è solo nell'azione collettiva che ci sono realmente le possibilità per incidere in modo duraturo sulla società, con lo scopo di produrre cambiamento sociale, trasformazione degli stili di vita e delle mentalità, delle culture e delle pratiche. Va molto curata la dimensione della partecipazione (Bifulco, Facchini, 2013; Brown, 2017; Chevalier, Buckles, 2013; Del Gottardo, 2017; Marchetti, Millefiorini, 2017; Marinelli, 2015; Monshipouri, 2017) di tutti all'azione collettiva, nelle diverse forme e tipologie di collaborazione, numerose delle quali sono già state sopra ricordate. Per prendersi cura della partecipazione occorre avere ben in mente che occorre prendersi cura anche dei gruppi che la realizzano. I gruppi sono entità complesse, ormai studiate da molti decenni da varie discipline, quali la sociologia, la psicologia sociale (Lewin, 1947), la psicoanalisi (Bion, 1972), che hanno evidenziato la presenza di dinamiche psicologiche e gruppali molto potenti, che possono opporre molti ostacoli al buon andamento del lavoro di gruppo. È necessario non sottovalutare questo aspetto,

inserendo l'educazione alla cura dei gruppi nei percorsi educativi dall'infanzia alla vita adulta, proprio per il ruolo centrale che esso svolge nel rendere, effettivamente praticabile la partecipazione di ognuno e di tutti alla vita democratica, alla gestione dei beni comuni e all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. Vale a dire che la partecipazione è stata una grande conquista ma non è scontata, va sempre monitorata e gestita. Insomma, la partecipazione stessa in sé deve essere attuata all'insegna della sostenibilità, deve essere concepita come una "partecipazione sostenibile". L'educazione alla partecipazione sostenibile implica poi la cura della "partecipazione" come bene sociale e relazionale comune; dunque contiene in sé la cura delle generazioni, e della dimensione transgenerazionale che definisce ciò che passa tra le generazioni, intese esse stesse come beni comuni e relazionali. La responsabilità sociale insita nella "rivoluzione collaborativa e partecipativa" non è qualcosa di innato o di dato. Essa va formata, anche attraverso un'educazione alla responsabilità emotiva, basata su un ascolto profondo della vita affettiva, che sa porsi la "preoccupazione materna primaria" (Winnicott, 1975) della cura del mondo, o della custodia del creato (Malavasi, 2008), e un'educazione al pensiero critico, alla coscientizzazione delle dinamiche di potere in gioco (Freire, 2002), insomma al pensiero riflessivo (Riva, 2000).

Conclusioni

La sostenibilità, attraverso la partecipazione, è la chiave per la protezione dei beni comuni e dei beni relazionali (Grassi, 2013), che garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi, e questo è ciò che conta di più. Siffatte dimensioni non possono venire date per scontate. Esse vanno preparate, coltivate, curate, insomma educate. L'educazione svolge il ruolo cruciale perché le linee guida e le politiche previste dall'Agenda 2030 si possano muovere nella direzione desiderata. Va riaffermato con forza che l'educazione, in tutti i contesti, costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile.

Bibliografia

- Airgrain P. (2012). *Sharing. Culture and the Economy in the Internet Age*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Arendt H. (1996). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bifulco L., Facchini C. (eds.) (2013). *Partecipazione sociale e competenze. Il ruolo delle professioni nei Piani di zona*. Milano: FrancoAngeli.
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Brown S. (2017). The social economy as produced space: the 'here and now' of education in constructing alternatives. *RELA*, 2: 261-275.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cesareo V., Vaccarini I. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Chevalier J.M., Buckles D.J. (2013). *Participatory Action Research. Theory and methods for engaged inquiry*. New York: Routledge.
- Crouch C. (2009). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Del Gottardo E. (2017). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Dewey J. (1949). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati P. (1978). *Pubblico e privato. Fine di un'alternativa?* Bologna: Cappelli.
- Donati P., Solci R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Donolo C. (2012). I beni comuni presi sul serio. In G. Arena, C. Iaione (eds.), *L'Italia dei beni comuni*. Roma: Carocci.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Giddens A. (2001). *La terza via*. Milano: Il Saggiatore.
- Grassi V. (2013). Oltre l'individualismo. Presente e futuro tra beni comuni, cooperazione e sostenibilità. *Sociologia*, 2: 191-212.
- Grossi P. (2012). I beni: itinerari fra 'moderno' e 'post-moderno'. *Rivista Trimestrale di diritto e procedura civile*, LXVI, 4: 1059-1085.
- Iaione C. (2012). Città e beni comuni. In G. Arena, C. Iaione (eds.), *L'Italia dei beni comuni*. Roma: Carocci.
- Iavarone M. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski P. (2011). Presentazione. Luoghi terzi, forme di socialità e sfere pubbliche. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LII (1): 3-4.

- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Lasch C. (1981). *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*. Milano: Bompiani.
- Lewin K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*, 1: 5-41.
- Maffesoli M. (1988). *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individuo*. Roma: Armando.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Marchetti M.C. (2013). Spazi pubblici e nuove forme di cittadinanza. *Sociologia*, 2: 141-166.
- Marchetti M.C., Millefiorini A. (2017). *Partecipazione civica, beni comuni e cura della città*. Milano: FrancoAngeli.
- Marinelli A. (2015). *La città della cura. Ovvero, perché una madre ne sa una più dell'urbanista*. Napoli: Liguori.
- Mattei U. (2011). *Beni comuni. Un manifesto*. Roma-Bari: Laterza.
- Monshipouri M. (2017). People's power and Participation. In A. Mihr, M. Gibney (eds.), *The SAGE Handbook of Human Rights*. London: SAGE.
- Mortari L. (2017a). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Mortari L. (ed.) (2017b). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Negri A., Hardt M. (2010). *Comune. Oltre il privato e il pubblico*. Milano: Rizzoli.
- Putini A. (2013). Al di là di Internet: fra recupero e dissoluzione della democrazia. *Sociologia*, 2: 96-127.
- Rifkin J. (2000). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della neweconomy*. Milano: Mondadori.
- Riva M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rodotà S. (2013). *Il terribile diritto. Studi sulla proprietà privata e i beni comuni*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Thompson J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Vischi A. (ed.) (2012). *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. Milano: EDUCatt.
- Winnicott D.W. (1975). *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinielli.

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. Rimaniamo 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 assomigliano 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 prosegue 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.

Educazione sostenibile e giustizia in educazione

Sustainable education and justice in education

Milena Santerini

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore
milena.santerini@unicatt.it

abstract

Italy, while signing in September 2015 the 2030 Agenda for Sustainable Development (ONU), committed to create a development model based on economic growth and human well-being, with a focus on reducing inequalities, respecting human rights, empowering women and protecting the environment.

The article, inspired by the goals proposed by the Final Report of the European Commission's Thematic Working Group on Early School Leaving ("Reducing early school leaving: key messages and policy support" – November 2013), pointed out that actions against ESL must be taken on three different levels: prevention, intervention and compensation measures to ensure young people's inclusion.

Keywords: *education, inclusion, sustainability*

L'Italia sottoscrivendo nel settembre 2015 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU), ha posto le basi per la creazione di un modello di sviluppo che non guardi solo all'aumento di ricchezze materiali, ma anche al benessere sociale con la diminuzione delle disuguaglianze, i diritti umani, l'autonomia delle donne e l'ambiente. L'articolo traendo spunto dalle azioni proposte dal *Thematic Workgroup on early school leaving* della Commissione Europea, nel Rapporto finale *Reducing early school leaving: key messages and policy support* del novembre 2013 sugli abbandoni precoci nella scuola, ha indicato come le azioni contro la dispersione scolastica vadano collocate su tre livelli e cioè azioni di prevenzione, azioni dirette e misure di recupero per l'auspicata inclusione dei giovani studenti.

Parole chiave: educazione, inclusione, sostenibilità

Introduzione

L'Italia ha sottoscritto convintamente l'Agenda ONU 2030 sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, allo scopo di creare un modello di sviluppo che non guardi solo al PIL ma anche al benessere sociale e ambientale. Il Prodotto Interno Lordo, come è noto, misura i risultati economici, ma, come hanno mostrato Joseph Stiglitz e Amartya Sen (2013), non si vive di solo PIL; gli indici della produzione e del commercio, afferma da tempo il grande economista e Premio Nobel Sen, sono molto limitati e occorre quindi spostare l'attenzione sul benessere sociale, la sanità, l'istruzione. L'indicatore del BES (Benessere Equo e Sostenibile), recentemente adottato nel nostro Paese, abbraccia dimensioni ben più ampie della vita umana. Appare evidente, infatti, che gli obiettivi di sviluppo non possono riguardare solo l'aumento di ricchezze, bensì la diminuzione delle disuguaglianze, i diritti umani, l'autonomia delle donne. Nel mondo, 57 milioni di bambini sono ancora esclusi dalla scuola primaria (più della metà in Africa subsahariana) e dei 103 milioni di giovani che non possiedono le capacità di base di lettura e scrittura il 60% sono donne.

In particolare, è indispensabile sottolineare che la dimensione della sostenibilità caratterizza l'educazione perché obbliga a guardare al futuro, e ad essere responsabili verso l'avvenire delle nuove generazioni. "Il futuro dell'umanità costituisce il primo dovere del comportamento umano collettivo nell'era della civiltà tecnica divenuta, *modo negativo*, onnipotente" scrive Hans Jonas, invitando a lasciare l'utopia dell'abbondanza materiale che soddisfa in modo illimitato i bisogni di tutti e sia di facile appropriazione, mettendo invece in rilievo i limiti della tolleranza della natura (1993, p. 175).

Chiedersi se un obiettivo è sostenibile non significa certo limitare l'azione ad un realismo improntato alla ragione strumentale, bensì collocarlo nel contesto più generale, in connessione con tutti gli altri elementi che compongono lo sviluppo umano: dalla realtà fisico-naturale a quella socio-culturale, dalle risorse ai limiti della tolleranza della natura.

La dimensione della sostenibilità è quindi una caratteristica intrinseca dell'educazione, improntata alla crescita, allo sviluppo e al futuro. Si collocano qui gli studi che affrontano direttamente il tema dell'educazione alla sostenibilità (Malavasi, 2007) o che fanno leva sul concetto di capacitazione (Alessandrini, 2014).

L'educazione sostenibile, in pratica, costituisce da un lato un paradigma pedagogico e allo stesso tempo abbraccia un'ampia serie di obiettivi che riguardano l'istruzione: equità, lotta all'abbandono scolastico, promozione dell'educazione globale, del rispetto delle differenze, di una cultura di pace. D'altra parte, anche la dimensione interculturale, nella sua prospettiva "orizzontale" di dialogo tra culture diverse, proiettata verso il futuro della convivenza, rientra nello sviluppo sostenibile (Santerini, 2017). Più in generale, sviluppo sostenibile significa a misura d'uomo: solo un approccio umanista, anziché utilitarista e funzionale solo alla crescita economica (UNESCO, 2015).

Tuttavia, prevalgono atteggiamenti di irresponsabilità e di cecità rispetto ai pericoli che il mondo corre. Un mondo di modernità liquida, come ha mostrato Zygmunt Bauman, è caratterizzato dall'eccesso, sovrabbondanza, spreco e smaltimento, dunque insostenibile alla lunga. Il problema si pone per tutte le risorse come l'acqua o l'energia, ma occorre chiedersi cosa succeda quando anche in campo culturale si rischia di perdere le dimensioni "dell'apprendimento e dell'accumulazione" (2012, p. 44). La cultura diventa prodotto da consumare subito e purtroppo spesso i giovani stessi possono divenire "scarti".

1. Il sapere per il cambiamento

Il concetto di BES (Benessere Equo e Sostenibile) ha fatto un primo passo in Italia con la Legge di Bilancio 163/2016 che consente di rendere misurabile la qualità della vita e valutare l'effetto delle politiche

pubbliche su alcune dimensioni sociali fondamentali. Nel 2017 il Comitato istituito ai sensi della 163 ha individuato 12 indicatori tra i 130 compresi nel Rapporto BES 2016 dell'Istat (<http://www.istat.it/it/files/2017/12/Bes_2017.pdf>).

Un secondo passo importante è stato compiuto con il Piano di Educazione alla Sostenibilità del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca presentato nel luglio 2017, che propone 20 azioni in coerenza con gli obiettivi dell'Agenda 2030, individuando il sapere come “elemento trasversale per il cambiamento” per combattere le disuguaglianze puntando sulle capacità inclusive della scuola e sulla formazione dei docenti.

Ci soffermeremo quindi sull'indicatore “*Uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione*”, che pone l'accento sulla popolazione più svantaggiata dal punto di vista del percorso scolastico, individuandola in chi non ha conseguito un livello di istruzione giudicato minimo per un pieno inserimento nella società contemporanea (titolo di scuola media secondaria superiore o equivalente) che a sua volta è coerente con l'Obiettivo numero 4 dell'Agenda 2030 “*Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*”. Come sottopunti dell'Obiettivo 4 vi è “Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti” (ONU, 2015, p. 17) e “Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria” (ONU, 2015, p. 17).

Gli obiettivi di cui si è parlato, qualità e equità, sono fortemente correlati. Le disuguaglianze di reddito sono infatti cresciute più dell'11% nei paesi sviluppati, ed alla base vi sono le disparità di opportunità date alle singole persone. La mobilità sociale garantita dall'istruzione, purtroppo, non funziona più da leva come nei primi decenni dal dopoguerra. Gli studi OCSE (2017) mostrano ad esempio come le competenze di base, se si confrontano i risultati dei test PISA con quelli PIAAC sugli adulti, possano variare nel passaggio dall'adolescenza all'età adulta. L'OCSE ha calcolato le differenze di risultati tra 15enni avvantaggiati (1 genitore laureato, possesso di più di 100 libri in casa) con 15enni svantaggiati: la differenza tra i risultati dei due

gruppi è considerata l'indicatore di disparità di competenze riconducibile alla differenza di condizioni socio economiche individuali. L'Italia si colloca in un *range* di scuola mediamente inclusiva, ma le disuguaglianze aumentano nella quasi totalità degli stati esaminati una volta conclusi i percorsi scolastici obbligatori per legge.

2. La dispersione scolastica è sostenibile?

Partiamo dunque, per esaminare la sostenibilità degli abbandoni precoci, dall'educazione infantile, che costituisce un fattore di prevenzione unanimemente riconosciuto della dispersione scolastica. In Italia, dal 2018, parte il Piano Nazionale Pluriennale 0-6 anni che concretizza quanto previsto dalla Legge 107/2015 "Buona Scuola", dando competenza e risorse finanziarie al Ministero dell'Istruzione per aprire nuovi asili nido, la riduzione dei costi di accesso e soprattutto la qualificazione universitaria delle educatrici. Il Piano prevede, come richiesto agli Obiettivi europei di Lisbona, una copertura del 33% sul territorio nazionale. Oggi la copertura non arriva al 13%, con disuguaglianze molto grandi tra Regione e Regione e disponibilità di servizi, compresi quelli privati, soprattutto al centro-nord e forti carenze al sud. Per quanto riguarda invece il segmento 3-6 anni, l'Italia, ai primi posti nell'OCSE, copre la quasi totalità dei bambini/e con le scuole per l'infanzia: una vera eccellenza del nostro paese, che non dovrà essere messa in discussione dalla riforma.

Proseguiamo negli altri gradi di scuola, dalla primaria alla superiore. Coerentemente con gli obiettivi dell'Agenda, un indicatore del BES importante per l'Italia è, appunto, l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione. Questo indicatore pone l'attenzione sulla popolazione più svantaggiata dal punto di vista del percorso scolastico, individuandola in chi non ha conseguito un livello di istruzione giudicato minimo per un pieno inserimento nelle società contemporanee (titolo di scuola media secondaria superiore o equivalente).

Il quadro della dispersione scolastica (intesa come insieme dei fenomeni relativi all'evasione scolastica, ripetenze ed abbandono) è complesso. Il Rapporto OCSE *Education at a Glance 2017* analizza, a questo proposito, una serie di dati. Da un lato, negli ultimi anni si ri-

levano incrementi per quanto riguarda la quota di diplomati nella fascia 25-64enni (59,9%) che però è molto inferiore alla media UE del 76,5% e di laureati tra i 30-34enni (25,3%), inferiore alla media UE del 38,7% (<<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-1999-1487.htm>>).

Per la parte che riguarda l'Italia confronta <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf>>).

Sempre sugli abbandoni e la dispersione il Rapporto BES in Italia del dicembre 2017 riporta:

con riferimento ai benchmark di Europa 2020 per l'istruzione e la formazione, tutti gli indicatori italiani registrano miglioramenti. Tuttavia, pur riducendo il differenziale con gli altri paesi Ue, in molti casi l'Italia si mantiene ancora distante dalla media europea. In particolare, nel 2016 il tasso di abbandono precoce scende al 13,8% (era il 14,7% nel 2015), posizionandosi ben al di sotto dell'obiettivo nazionale fissato per il 2020 (16%). Anche se in calo di 1,3 punti percentuali rispetto al 2015 (dal 31,3% al 30%) rimane elevato il tasso di abbandono precoce degli studenti nati all'estero, soprattutto se confrontato con il valore medio europeo (19,7%). Sempre nel 2016, migliora il tasso di conseguimento di un titolo di livello terziario tra i giovani della fascia 30-34 anni (26,2%) aumentato di circa 1 punto percentuale rispetto al 2015. Viene così raggiunto, per la prima volta, l'obiettivo nazionale previsto in Europa 2020 (26-27%); tuttavia, il livello del tasso rimane di molto inferiore alla media dell'Ue (39,1%) e superiore soltanto al dato della Romania (<https://www.istat.it/it/files/2017/12/Bes_2017.pdf>).

Un grande tema che riguarda lo sviluppo del paese è poi quello dei NEET (i 15-29 anni né occupati né inseriti in un percorso di formazione). Sono oggi il 25%, in calo, ma sempre sotto la media europea. Inoltre si ricordi il grande divario tra nord e sud (Rosina, 2015). Il profilo di questi ragazzi descrive soggetti soprattutto maschi, con un background familiare fragile e percorsi scolastici demotivanti. Ai dati sui veri e propri abbandoni vanno affiancati quelli sull'*achievement gap*, cioè quel divario che separa, spesso e in profondità, i risultati scolastici e le attese relative alle competenze profonde ormai richieste nel

XXI secolo; in altre parole, un titolo di studio che garantisce che le competenze in uscita siano quelle attese. Si può facilmente intuire come la crescita di un paese non sia sostenibile senza queste risorse giovanili e come occorra sottolineare l'obbligo di render conto dei risultati in materia di educazione, in particolare la responsabilità collettiva di tutti gli attori della scuola: politici, istituzioni, università, dirigenti, insegnanti, alunni, media (UNESCO, 2017).

Va notato infine che, secondo la nota ricerca *evidence based* svolta in Australia, centrata su dati meta analitici di circa 800 studi sperimentali, tra i dieci fattori di influenza che producono alti livelli di apprendimento ai primi posti, dopo le aspettative degli studenti, vi sono la credibilità del docente e alla sua formazione continua (Hattie, 2008).

Naturalmente, anche se la qualità del sistema scolastico nel suo complesso va potenziata, è il segmento dell'IeFP, Istruzione e Formazione Professionale, di competenza delle Regioni, che deve essere sostenuto, mentre fino ad oggi è stato ampiamente trascurato come risorse e attenzione politica.

Per quanto riguarda invece le disuguaglianze nord-sud, ancora molto gravi nel nostro Paese, va segnalato che l'impegno pubblico per la crescita del Mezzogiorno (DL 91/2017) individua le aree di esclusione sociale, caratterizzate da povertà educativa minorile e dispersione scolastica, nonché da un elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata. Si vogliono realizzare interventi educativi di durata biennale, volti al contrasto del rischio di fallimento formativo precoce e di povertà educativa, e la prevenzione rispetto all'attrazione esercitata dalla criminalità verso le giovani generazioni (Santerini, 2014a).

Il concetto di "indice di povertà educativa" (IPE) calcolato dall'Istat in collaborazione con Save the Children, è un indice composito nel cui calcolo sono considerati diversi indicatori, tra cui i livelli di competenza (linguistica, matematica, scientifica o economico-finanziaria), l'abbandono scolastico, le qualifiche formative acquisite e le competenze civiche. Soggetti più a rischio – non solo al Sud – sono figli di genitori con livelli ridotti di scolarità e in condizione di marginalità occupazionale o povertà economica, famiglie straniere, nuclei familiari monoparentali o sottoposti a condizioni di disagio sociale. L'idea di "povertà educativa" si presenta così come un concetto utile dal punto

di vista della pedagogia delle pari opportunità in condizioni di disuguaglianza.

3. Strategie contro la dispersione

La scuola potrebbe avere un ruolo fondamentale contro le disuguaglianze, ma purtroppo non raramente contribuisce a crearle, quando non “cura” adeguatamente bambini e ragazzi. Le strategie per rispondere a un fenomeno a più dimensioni come la dispersione (sociali, familiari, psicologiche, di apprendimento e motivazione e così via) non possono essere quindi che ampie e multifattoriali. Seguiremo quindi le Conclusioni dell’*Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica* della Camera dei Deputati (2014), da me coordinata, sul ventaglio di azioni che occorre attuare per raggiungere non solo gli obiettivi legati all’istruzione di qualità, ma soprattutto alla prevenzione dell’insuccesso scolastico, ed in particolare l’obiettivo “10% di abbandoni precoci”.

Il *Thematic Workgroup on early school leaving* della Commissione Europea, nel Rapporto finale *Reducing early school leaving: key messages and policy support* del novembre 2013 sugli abbandoni precoci nella scuola, ha indicato che le azioni contro la dispersione scolastica vanno collocate a tre livelli e cioè azioni di *prevenzione*, *azioni dirette* e *misure di recupero*. In ambito europeo, per misure di *prevenzione*, si intendono azioni o misure o interventi che anticipano l’insorgenza conclamata di segni di abbandono precoce dei percorsi scolastici o formativi. Le misure investono molto sugli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti e i sistemi di connessione anticipata del mondo scolastico con il mondo del lavoro e della produzione: ciò in modo tale che il contatto con il mondo produttivo possa essere, esso stesso, un’opportunità di apprendimento e un modo per organizzare la propria carriera scolastica o le proprie scelte future.

Per quanto riguarda le misure di *intervento*, queste sono definite come misure a contrasto, non appena i primi segni dell’abbandono scolastico si manifestano. Tali misure sono indirizzate agli studenti, agli insegnanti e ai genitori. Anche in questo caso, l’attenzione è posta sui percorsi e sui curricoli.

L’ultimo livello di questo quadro generale di contrasto degli abban-

doni precoci e della dispersione scolastica viene definito di *compensazione*. L'Unione Europea, in questo caso, fa riferimento ai percorsi cosiddetti "formativi di seconda occasione", rivolti sostanzialmente ai ragazzi che hanno perso ogni connessione con la scuola e la formazione professionale, ma possono essere recuperati a seguito di un ripensamento o del sostegno di servizi territoriali, il cui scopo principale sia quello di reintegrare i giovani nei contesti scolastici e formativi. La prospettiva di "sistema" diventa qui fondamentale (Triani, Ripamonti, Pozzi, 2015).

A questo proposito l'Indagine italiana della Camera già citata individuava alcune priorità che dovrebbero caratterizzare una efficace strategia di lotta alla dispersione scolastica in Italia:

- l'incremento dell'accesso agli asili nido e alla scuola dell'infanzia, soprattutto nelle regioni del Sud d'Italia e nelle Isole;
- la qualificazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, con l'applicazione rigorosa in ogni regione italiana dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa; su questi percorsi l'investimento in Italia è decisamente insufficiente;
- la creazione di idonei ambienti di apprendimento, (non solo una questione di allestimenti) con la realizzazione di un piano di formazione dei docenti in servizio e di sperimentazione di principi educativi e pratiche didattiche centrati sui fattori d'influenza dell'apprendimento;
- l'organizzazione e la strutturazione di un sistema di monitoraggio, con un'anagrafe nazionale dello studente basata sui dati delle rilevazioni del Sistema nazionale di valutazione (che si avvale dell'attività dell'INVALSI), per valutare un rischio basso, medio o alto di abbandono precoce degli studi;
- interventi in molteplici dimensioni nei confronti delle famiglie degli studenti a rischio, potenziandone i compiti e le capacità educative.

4. L'in-sostenibilità degli abbandoni e della povertà educativa

La Legge 107/2015 “Buona Scuola”, pur non assumendo come obiettivo di fondo quello del contrasto alla dispersione e della qualità dell'apprendimento, ha tuttavia agito in varie direzioni secondo questa prospettiva (si veda ad esempio il Piano “Scuole al centro” per l'apertura degli istituti anche in estate). La novità più di rilievo nella riforma resta a nostro parere l'obbligo di formazione degli insegnanti in servizio. Infatti, solo un profondo ripensamento delle competenze dei docenti potrà fronteggiare un fenomeno così imponente di disaffezione dalla scuola. Si tratta di fornirli di nuove abilità psicopedagogiche – e non solo conoscenze – relative all'innovazione didattica, alle competenze relazionali e di educazione alla cittadinanza, fino all'integrazione tra il reale e il digitale, all'insegnamento Italiano L2, e alla cura dei disturbi di apprendimento.

Vanno citati inoltre gli “obiettivi” specifici presentati nell'Indagine: il potenziamento dell'orientamento nel primo biennio della scuola secondaria, una decisa azione di contenimento delle bocciature che, sempre nel primo biennio, sono spesso la premessa dell'abbandono; la radicale revisione degli ambienti di apprendimento per creare una scuola nuova, più aperta e coinvolgente, con metodi più personalizzati, una più stretta integrazione fra la scuola e l'associazionismo, il mondo del volontariato e delle cooperative di educatori che rappresentano la vera seconda chance di ragazzi a volte respinti dalla scuola.

Ci soffermeremo ancora sul tema degli studenti di cittadinanza non italiana, che costituiscono una fascia a rischio di dispersione. La prima distinzione va però fatta tra chi è nato in Italia ovvero è arrivato più tardi dal paese d'origine. Ormai la metà degli studenti delle scuole italiane è considerata “di seconda generazione” perché nati o cresciuti qui.

Le strategie devono essere quindi molto diverse. Anzitutto i corsi intensivi di Italiano L2 sia in alcuni periodi sia per tutto l'anno, i laboratori pomeridiani a fianco della classe (e non separati), i corsi per disciplina strutturati nel sistema scolastico anziché estemporanei, l'impiego risorse professionali con un alto livello di specializzazione. In generale, un approccio interculturale a livello delle discipline e delle relazioni, che rispetti ma non amplifichi la diversità, diviene indispen-

sabile per gestire la complessità delle culture e delle lingue presenti in classe.

Infine, un approccio sostenibile che preveda la cultura, l'istruzione e in generale la scolarizzazione come elementi imprescindibili di sviluppo, dovrà prevedere misure strutturali e di lungo periodo quali "l'innalzamento dell'obbligo scolastico", e "il riordino dei cicli" compreso il progetto di un anno in meno del sistema formativo (Santerini, 2014b). Su quest'ultimo punto sono in corso di realizzazione varie sperimentazioni. Le ipotesi a questo proposito – escludendo il mero "taglio" ingegneristico solo a motivo di anticipare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro – sono numerose: ad esempio utilizzare un "anno-ponte" tra scuola secondaria e istruzione post-secondaria. Accertare la praticabilità di questa soluzione potrebbe far ricavare rilevanti risorse da destinare alla lotta alla dispersione scolastica.

In conclusione, mentre negli ultimi anni si è molto ricordato don Lorenzo Milani e la sua Scuola di Barbiana come esempio di lotta alla povertà e alla mancanza di istruzione, non è inopportuno tornare a parlare convintamente di in-sostenibilità dell'esclusione dalla cultura e dalla scuola di troppi bambini e ragazzi se si vuole veramente che il nostro paese cresca nella giustizia sociale.

Bibliografia

- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea. (2013). *Thematic Workgroup on early school leaving. Rapporto finale Reducing early school leaving: key messages and policy support*, novembre 2013.
- Consiglio Europeo. (2000). *Strategia di Lisbona*. Lisbona: Consiglio Europeo.
- D.L. 20 giugno 2017, n. 91-Disposizioni urgenti per la crescita economica nel Mezzogiorno.
- Hattie J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Malavasi P. (ed.) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.
- Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santerini M. (2014a). Educazione alla legalità come forma di cittadinanza. In P. Reggio *et alii* (eds), *Costruire legalità. Strategie, percorsi ed esperienze educative* (pp. 23-32). Milano: Guerini e Associati.
- Santerini M. (2014b). Uscire di scuola a 18 anni, solo se. *Rivista dell'Istruzione*, 3: 4-7.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Stiglitz J.E., Sen A.K., Fitoussi J.-P. (2013). *La misura sbagliata delle nostre vite. Perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale*. Milano: Rizzoli ETAS.
- Triani P., Ripamonti E., Pozzi A. (eds.) (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'Education. Vers un bien commun mondial?* Paris: Editions Unesco.
- Unesco Global Education Monitoring Report (2017). *Accountability in education: meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing.

Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità

School & University: making a system and creating synergies for the Plan for Education about Sustainability

Lucia Chiappetta Cajola

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Roma Tre
lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

abstract

In the human perspective of peace, justice and inclusion, education for sustainability becomes a cultural challenge and an educational priority. The international guidelines call for education to “drive the change” of society and culture in order to implement initiatives too early aimed to promote a sustainable development. Therefore, the correspondence between education and sustainability requires an investment in education and training. Respecting the human rights of all people, these investments help to promote sustainable and inclusive societies. In fact, school and university share the task to objectify the 17 Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. Together, they search to foster a fair and inclusive education about quality and learning opportunities for all.

Keywords: *education for sustainability, inclusion, training synergies*

Nella prospettiva umana della pace, della giustizia e dell'inclusività, l'educazione alla sostenibilità diviene una sfida culturale e una priorità educativa. Gli orientamenti nazionali ed europei chiedono infatti all'educazione di “guidare il cambiamento” della società e della cultura per realizzare iniziative orientate precocemente allo sviluppo sostenibile. La corrispondenza tra educazione e sostenibilità esige, dunque, un investimento nei processi educativi e formativi per promuovere comunità di vita sostenibili e società pacifiche, giuste e inclusive, nel rispetto dei diritti umani di ciascuna persona. La scuola e l'università condividono il compito di dare concretezza ai 17 *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030, alla ricerca di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e di opportunità di apprendimento per tutti.

Parole chiave: educazione alla sostenibilità, inclusione, sinergie formative

Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità

1. La diade educazione-sostenibilità

L'educazione alla sostenibilità¹ rappresenta oggi, per tutte le società europee, una sfida ormai improcrastinabile, che richiede di assumere responsabilmente comportamenti e stili di vita all'insegna del rispetto delle persone e dell'ambiente, a livello locale e globale, individuale e collettivo.

Si tratta di una sfida per la "sostenibilità sociale", in grado di garantire, in modo equo, all'interno delle comunità odierne e anche tra le generazioni future, sia l'accesso a beni considerati fondamentali, quali l'istruzione, la salute e l'ambiente (La Camera, 2005) sia a "beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie" (ONU, 2015, p. 7).

Da questo punto di vista, la corrispondenza tra educazione e soste-

- 1 Nell'ambito delle scienze ambientali ed economiche, con il termine "sostenibilità" ci si riferisce ad una condizione di sviluppo tale da assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente, senza tuttavia compromettere le opportunità di quelle future di soddisfare i propri. Esso è stato introdotto nel corso della prima conferenza ONU sull'ambiente (1972), anche se, soltanto nel 1987, con la pubblicazione del Rapporto Brundtland, venne definito l'obiettivo dello sviluppo sostenibile che, dopo la conferenza ONU su ambiente e sviluppo del 1992, è divenuto il nuovo paradigma dello sviluppo stesso. Il concetto di sostenibilità ha dunque attraversato una profonda evoluzione che, partendo da una visione centrata preminentemente sugli aspetti ecologici, è nel tempo approdata verso un significato più globale, tale da tener conto, oltre che della dimensione ambientale, anche di quella economica e sociale.

nibilità esige un investimento nei processi educativi e formativi, del quale sottolinea l'urgenza "di porre al centro degli stessi l'*humanum*, promuovendo comunità di vita sostenibili nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità, che connetta il conoscere e l'agire, il sapere con il *saper fare* e il *saper essere*" (Birbes, 2011, p. 5).

La gravidanza di tale diade, sia nella delineazione dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile sia dei 169 traguardi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015)², tra loro legati e interdipendenti, è rappresentata dalla sua finalità per eccellenza, incentrata nella promozione di "società pacifiche", "giuste" e "inclusive" in grado di realizzare pienamente i diritti umani di ciascuna persona attraverso le tre dimensioni, economica, sociale ed ambientale, dello sviluppo sostenibile.

Tale finalità non può, infatti, prescindere da una riflessione su un vero e proprio "cambiamento di epoca" entro cui prefigurare "nuovi orizzonti di bene" (Bergoglio, 2017, p. 1), attraverso il ripensamento dei modelli economici, culturali e sociali, e recuperando *in primis* "il valore centrale della persona umana" (Bergoglio, 2017, p. 1).

È, infatti, propriamente nella prospettiva umana della pace, della giustizia e dell'inclusività che l'educazione alla sostenibilità diviene una sfida culturale e una priorità educativa, "una chiave di volta per la programmazione complessiva delle politiche pubbliche e per il governo dello sviluppo sostenibile dell'intero pianeta" (MIUR, Mattm, 2009, p. 2), tesa fortemente a soddisfare anche i bisogni delle persone "più vulnerabili".

Da qui scaturiscono il discorso e l'impegno pedagogici nei confronti di una educazione alla sostenibilità capace di produrre una trasformazione politico-culturale, esito di una circolarità di senso tra il benessere bio-psicosociale di tutti e di ciascuno, la tutela dell'ambiente e la produttività economica.

Il valore della persona umana è centrale nell'Agenda 2030 e traccia

2 L'Agenda 2030 è l'esito dei lavori delle principali conferenze delle Nazioni Unite quali, tra gli altri: il "Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo" (ONU, 1992), il "Resoconto della Conferenza Internazionale sulla Popolazione e lo Sviluppo" (ONU, 1994), il "Resoconto della Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne" (ONU, 1995).

una traiettoria virtuosa volta a fare in modo che “tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano [...] e che possano godere di vite prosperose e soddisfacenti” (ONU, 2015, p. 2).

Ed è proprio all'educazione, come si evince dagli orientamenti europei e nazionali che viene richiesto di *guidare il cambiamento* della società e della cultura, secondo un'ottica metodologico-culturale, opportunamente sottolineata nel “Piano per l'educazione alla sostenibilità” (MIUR, 2017a), che chiama in causa sempre più le strutture educative e formative, sia scolastiche sia universitarie, nella realizzazione di iniziative orientate precocemente allo sviluppo sostenibile.

Nell'ottica del citato cambiamento d'epoca, affiora, infatti, in modo chiaro e crescente anche la determinazione a promuovere un'educazione equa e universale, che sia di qualità a tutti i livelli (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo e di secondo grado; dalla formazione tecnica e professionale all'università), e in grado di condurre progressivamente ad una realtà esistenziale

dove vige il rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per lo stato di diritto, per la giustizia, l'uguaglianza e la non discriminazione; dove si rispettano la razza, l'etnia e la diversità culturale e dove vi sono pari opportunità per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità comune (ONU, 2015, p. 3).

L'aspettativa di una società giusta, equa, tollerante, aperta e socialmente inclusiva, tale da soddisfare anche i bisogni delle persone più vulnerabili, trova quindi nell'educazione la fonte principale di crescita delle nuove generazioni e lo strumento per eccellenza per lo sviluppo intelligente del singolo e della società³.

3 Fin dal Processo di Bologna dell'anno 1999 si considera “l'Europa della conoscenza [...] come insostituibile fattore di crescita sociale e umana [...] conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio” (ONU, 2015, p. 1).

In questa cornice pedagogica ed etico-antropologica, l'educazione è tesa a perseguire il raggiungimento del pieno sviluppo del potenziale umano di ciascuno, e in particolar modo di coloro che si trovano in situazioni di fragilità e che, come tutti, hanno diritto ad "avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale" (ONU, 2015, p. 7), nonché per fornire essi stessi il proprio contributo alla tutela dell'ambiente e del pianeta. L'educazione alla sostenibilità così concepita si delinea, a ben vedere, come "un processo di promozione intenzionale che fa incontrare capacità e opportunità (e) che, per così dire, permette alle capacità di essere messe in azione (grazie all'azione combinata della libertà personale e del contesto facilitante), e di non restare mere virtualità" (Tempesta, 2014, p. 36).

2. Il "Piano per l'educazione alla sostenibilità" tra cambiamento e partecipazione: la missione dell'università

Le venti azioni⁴ formulate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) in coerenza con gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell' "Agenda 2030" (ONU, 2015), hanno costituito il quadro entro cui si è delineato il già citato "Piano per l'educazione alla sostenibilità"⁵ per il quale il MIUR rappresenta il più importante vet-

- 4 Il Piano per l'educazione alla sostenibilità è articolato in 20 azioni che riguardano tutto lo spettro di attività del MIUR e sono suddivise in 4 macroaree: Edilizia e ambienti/strutture e personale del MIUR, Didattica e formazione dei docenti, Università e ricerca, Informazione e comunicazione. La scuola è impegnata, in particolare, nelle seguenti dieci azioni: *Competenze di base; Competenze di cittadinanza globale; Cittadinanza europea; Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico; Cittadinanza e creatività digitale; Integrazione e accoglienza; Educazione all'imprenditorialità; Orientamento; Alternanza Scuola-Lavoro; Formazione per adulti.*
- 5 Il Piano è stato presentato il giorno 9 ottobre 2017, dalla Ministra Valeria Fedeli nell'ambito del Convegno "La pedagogia italiana per l'educazione alla sostenibilità. Il Piano ministeriale", svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della For-

tore di trasformazione verso un modello di sviluppo sostenibile, giusto, inclusivo.

La scuola e l'università sono infatti istituzionalmente finalizzate alla promozione del sapere e, quindi, alla costruzione di una *forma mentis* in grado di affrontare e comprendere il futuro, tale da contribuire a generare pace, speranza e solidarietà verso gli altri e l'ambiente, nonché a diffondere la cultura dell'incontro e dell'accoglienza delle persone di tradizioni culturali, sociali e religiose tra le più diverse (Bergoglio, 2017)⁶.

Le due istituzioni condividono il compito di dare concretezza ai 17 *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030 mediante percorsi educativi e formativi finalizzati allo sviluppo dell'etica della responsabilità, di impostazione weberiana (Weber, 1921), alla luce della quale decidere di compiere determinate azioni, da parte di chiunque in qualsiasi contesto, implica la capacità di prevedere e di farsi carico delle possibili conseguenze di queste stesse azioni. Occorre, dunque, considerare anche i limiti insiti nella natura umana, nonché le circostanze entro cui agire.

La ricerca di forme di educazione alla sostenibilità, nella visione dell'etica della responsabilità, richiama, evidentemente, l'esigenza di valutare le conseguenze delle azioni dell'essere umano, quale condizione virtuosa entro cui assumere atteggiamenti di corresponsabilità morale, sociale e culturale nei confronti dello sviluppo sostenibile e del suo perseguimento continuo.

Se lo scopo del "Piano per l'educazione alla sostenibilità" è quello di formare cittadine e cittadini in grado di affrontare l'innovazione a beneficio dell'essere umano e della società, e di trasformarla in opportunità per nuove e consapevoli generazioni in una prospettiva di citta-

mazione dell'Università degli Studi Roma Tre, e promosso dalla SIPED, dall'Università Roma Tre e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

6 Tali riflessioni sono state oggetto del Discorso tenuto da Papa Francesco in occasione della sua visita all'Università degli Studi Roma Tre il giorno 17 febbraio 2017. Papa Francesco si è rivolto alla comunità dell'Ateneo sottolineando che "l'istruzione e la formazione accademica delle nuove generazioni è un'esigenza primaria per la vita e lo sviluppo della società" (Bergoglio, 2017, p. 1).

dinanza globale, è necessario dunque investire sull'università, deputata, peraltro, a formare i futuri docenti della scuola, operatori primari, insieme alla famiglia⁷, nella realizzazione di una società responsabile, dinamica e interdipendente, nonché rispettosa delle differenze (MIUR, 2017b).

Sotto questo profilo, l'università ha la precisa responsabilità di rendersi agente del cambiamento auspicato anche dal MIUR (2017a), sapendo interagire con tutte le realtà sociali, istituzionali, territoriali con cui mantiene rapporti, rappresentando, di conseguenza, il contesto privilegiato di generazione e trasmissione delle conoscenze, di diffusione dei valori e di scelta di stili di vita alla luce delle nuove esigenze sociali: un luogo sempre aperto in cui praticare l'educazione alla sostenibilità, attraverso forme di interdisciplinarietà, preludio etico di un nuovo rapporto dell'essere umano con il suo ambiente e con il territorio in cui vive ed opera responsabilmente.

In tale prospettiva, i termini "sostenibile" e "sostenibilità" sono dunque da integrare con "i termini 'responsabile' e 'responsabilità', in quanto più idonei a rappresentare le iniziative che, insieme alla didattica e alla ricerca, misurano la qualità di un Ateneo.

Assumere il termine 'responsabilità' significa riconoscere esplicite implicazioni di natura etica" (Gaudio *et alii*, 2016, p. 16), con la conseguenza che l'educazione alla sostenibilità si trova a coincidere con i fondamenti della responsabilità sociale.

In questo scenario di natura prettamente culturale, la Terza Missione delle università può essere considerata la prima missione nell'ambito della quale coniugare le due istanze fondamentali⁸, quella della partecipazione e quella del cambiamento:

7 Il MIUR è attualmente impegnato nella revisione e nell'aggiornamento del "Patto di corresponsabilità educativa", promosso nel 2006.

8 Con Etzkowitz (2003) si è affermato un nuovo modello di "università imprenditoriale" caratterizzato dall'essere non più *an isolated island of knowledge* (Klofsten, Jones-Evans, 2000), bensì *an economic actor on its own right* (Etzkowitz, 2004), attraverso un impegno diretto per il progresso economico e sociale.

la prima, intesa come capacità di costruire nuove strategie e orientamenti per diffondere il sapere nella società, attraverso processi comunicativi, di *management*, di *engagement*, di reperimento di fondi, di partecipazione dei cittadini. La seconda istanza, intesa come formazione e apprendimento, cioè come assunzione da parte dell'università di una responsabilità diretta in termini di cambiamento sociale (Formica, 2014, p. 110).

Poiché tale cambiamento è possibile solo attraverso la promozione della persona e la valorizzazione delle sue potenzialità, appare quindi strategico il nesso tra formazione e sviluppo, tra crescita civile, culturale ed economica della società nel suo complesso. Gli studenti sono infatti i primi destinatari della Terza Missione; ad essi è richiesto non solo di apprendere conoscenze e saperle trasferire nei vari contesti di vita, ma di essere, allo stesso tempo, attivi e partecipi nel proprio percorso formativo, anche rispetto all'acquisizione dei principi della sostenibilità al fine di accrescere il proprio benessere individuale e sociale, e dell'intera collettività sociale.

La Terza Missione dell'università assume quindi un peso rilevante, in tale specifico ambito, nella misura in cui riesce ad elaborare strategie e curricoli di sostenibilità da condividere con i molteplici *stakeholder* e in relazione alla sua capacità di farsi *entrepreneurial university* e, soprattutto, *civic university* (Gibb, 2005). L'università guarda, infatti, alla realtà attraverso la conoscenza dei vari aspetti della società nella quale è inserita e sviluppa capacità di bilanciare efficacemente tanto l'impatto economico quanto quello della sostenibilità sociale ed ambientale.

Proprio tali impatti richiedono sinergie rilevanti che, nella Terza Missione, possono trovare un terreno fecondo se si considera, primariamente, che il futuro appartiene a chi si prepara ad affrontarlo secondo una prospettiva che è, nello stesso tempo, individuale e sociale, e che una tale preparazione implica un'educazione allo sviluppo umano, avendo la consapevolezza che quest'ultima "deve comportare lo sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle solidarietà comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana" (Morin, 2015, p. 102).

È in questo senso che l'università viene riconosciuta quale "ambiente di vero dialogo, che non appiattisce le diversità e neppure le esaspera, ma apre al confronto costruttivo" (Bergoglio, 2017). L'esercizio pieno

del suo ruolo nella formazione alla “sapienza, nel senso più pieno del termine, di educazione integrale della persona e di rinnovamento della società” (Bergoglio, 2017), contribuisce alla promozione della “vera sapienza, frutto della riflessione, del dialogo e dell’incontro generoso fra le persone, (che) non si acquisisce con una mera accumulazione di dati che finisce per saturare e confondere” (Bergoglio, 2015, n. 47).

3. Sostenibilità e inclusione tra equilibrio, equità e reciprocità

Come è facilmente deducibile, l’attenzione ad un’educazione che mira allo sviluppo sostenibile rafforza la didattica e le strategie di insegnamento nell’intento di formare e costruire il futuro degli allievi e degli studenti, alla luce di un “equilibrio culturale ed etico” capace di coniugare il progresso economico, sociale e tecnologico con la natura (ONU, 2015), mediante il quale valorizzare il potenziale umano, il rispetto delle differenze, assicurando libertà, equità nonché qualità dell’educazione primaria e secondaria, universitaria e professionale.

Si tratta, a ben vedere, di quanto auspica l’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 “Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”⁹, in particolare quando afferma la necessità di

garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo so-

9 In Italia, la legge 221 del 2015 “Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell’uso eccessivo di risorse naturali” ha richiesto l’aggiornamento della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile quale strumento di coordinamento sinergico tra il nostro Paese e l’Agenda 2030. È stato dunque creato un gruppo di lavoro che realizza le sue scelte strategiche su 5 aree: Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership, attraverso obiettivi e vettori di sostenibilità. Particolare rilevanza assume la trasversalità del vettore 4 “Istruzione di qualità” per promuovere una società giusta, aperta e inclusiva. Il MIUR ha precisato che saranno destinati 5 milioni di euro per finanziare interventi di efficientamento o miglioramento della sostenibilità delle scuole, come strutture e processi, progettati dalle ragazze e dai ragazzi durante percorsi di alternanza o percorsi di educazione ambientale.

stenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura (ONU, 2015, p. 17).

È, infatti, un obiettivo che, per un verso, riconosce il ruolo privilegiato dell'istruzione come motore principale per il perseguimento complessivo di tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030 e, per l'altro, inserisce l'educazione nell'ambito di una visione del mondo in evoluzione positiva qualora si riescano a realizzare “i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità e della resilienza” (ONU, 2015, p. 13).

Appare così possibile rispondere concretamente alle varie emergenze educative del qui ed ora che mobilitano la società mondiale e che la impegnano in un'azione internazionale, nazionale e territoriale nella trasformazione del mondo, nell'ottica inclusiva delle persone, delle comunità e dei valori.

A tale riguardo, tenuto conto che l'obiettivo dell'educazione inclusiva è soprattutto quello di “costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti” (ONU, 2015, p. 13), la prima emergenza è quella di ritrovare e riporre fiducia nella ricerca educativa e nel governo delle istituzioni responsabili dello sviluppo sostenibile, per far sì che tutti coloro i quali sono investiti delle sue azioni, le bambine e i bambini, gli allievi, gli studenti, gli insegnanti, gli educatori, gli operatori, possano intraprendere un “viaggio collettivo” in cui nessuno venga lasciato indietro (ONU, 2015, p. 13).

La seconda emergenza educativa è rappresentata dalla necessità di equità e di equilibrio, in modo che tutte le persone possano realizzare il proprio potenziale con dignità e nell'uguaglianza di pari opportunità (ONU, 2015, p. 13), secondo il principio delle comunità egualitarie (Bookchin, 1989) che richiama ineludibilmente quello di libertà, identificati entrambi quali elementi essenziali per avviare e portare a compimento progetti di vita individuali. Ci si riferisce, ovviamente, ad un'uguaglianza che è determinata da una libertà non solo strumen-

tale in riferimento a quanto si riesce ad ottenere, ma anche sostanziale in termini di bontà della società e degli assetti sociali (Falocco, 2002). In questa ottica, equità, sostenibilità, giustizia e inclusione sociale esprimono concetti di pregnante importanza in quanto rappresentano “vincoli necessitanti, costringenti, ma potrebbero essere vissuti come scelta intenzionale, voluta da una società più consapevole di sé e del mondo” (Cacciari, 2006, p. 148), evidenziando la portata universale dell’etica della reciprocità (Mauss, 1924) con i suoi richiami ai valori della condivisione, della complementarità, della gratitudine, della vita dignitosa.

Parimenti, l’idea dell’educazione allo sviluppo sostenibile può essere concepita quale interazione sinergica tra inclusione di tutte le persone e comunità sociale, tra comunità educante e spazio entro cui ciascuno vive ed opera, il cosiddetto *oikos*. In tal modo, l’equilibrio e l’equità promuovono un’educazione alla sostenibilità dinamica, coevolutiva, prodotto della consapevolezza personale e sociale che nei diversi periodi storici l’umanità acquisisce e rafforza attraverso un rinnovamento del patnershiato mondiale.

Concetti come equità ed equilibrio, nell’ambito dell’educazione alla sostenibilità, si riferiscono evidentemente alle varie forme di risorse: umane, naturali, materiali, economiche, sociali che possono essere distribuite in maniera equilibrata ed equa per porre fine alla povertà e all’ineguaglianza, ed assicurare la crescita economica duratura anche attraverso la protezione dell’ecosistema terrestre e marino. Nello specifico, l’idea di equità può essere dunque incorporata in quella di uguaglianza tra le nazioni e al loro interno, sulla base del rispetto dei diritti umani e della giustizia sociale, della gestione sostenibile dell’energia, dell’acqua e delle strutture socio-sanitarie, e della lotta al cambiamento climatico “per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità¹⁰ comune” (ONU, 2015, p. 4).

10 Già Aristotele parlava di prosperità in relazione all’espressione *eudaimonìa*, ossia la realizzazione completa di sé (*fulfillment*) resa con l’immagine di una *vita fiorente* (*flourishing life*), per il raggiungimento di una piena *forma umana*, che è ciò che contraddistingue l’uomo dai vegetali e dagli animali, e che si concretizza nella *razionalità*. Secondo la concezione aristotelica, in parte illustrata nella “Re-

La terza emergenza educativa cui occorre dare risposta, si configura nell'esigenza di attribuire al concetto di cittadinanza pacifica, giusta, inclusiva e prospera una connotazione di condivisione di valori comuni, di esperienze e buone pratiche in cui l'educazione alla sostenibilità assuma un ruolo fondamentale per un rinnovato dialogo tra le culture e le società del pianeta. Purtroppo, è importante tener conto che "i valori in generale non possono essere oggetto d'insegnamento nel senso stretto del termine: il voler imporre dall'esterno valori pre-costituiti significa in ultima analisi negarli" (UNESCO, 1996, p. 50). Ma l'attenzione all'importanza dell'apprendimento dei valori rimanda soprattutto alla rilevanza di un profondo impegno verso i problemi della salute, della salvaguardia dell'ambiente, della multiculturalità, già messi ampiamente in evidenza dall'UNESCO decenni or sono, ma che oggi, nella società globalizzata, sono sempre più urgenti, "in quanto l'apprendimento dei valori sembra poter essere in stretta relazione con la necessità di imparare a realizzare una società civile e per tutti" (UNESCO, 1996, p. 34).

La quarta emergenza educativa riguarda, infine, la concezione e la promozione di un'educazione alla sostenibilità che si configuri come "intersezione tra vivibilità, crescita, equità sociale [...] e, soprattutto, (che si qualifichi) come elemento caratterizzante dall'interno ogni programma, ogni progetto, sino alla singola decisione, in un'ottica di *mainstreaming*" (MIUR, Mattm, 2009, p. 2). Di qui, l'urgenza che la sostenibilità sia oggetto di insegnamento, in quanto strettamente connessa alla qualità dello sviluppo e "principio guida nel gestire energie, risorse e saperi nella società contemporanea" (MIUR, Mattm, 2009, p. 2).

4. Educazione alla sostenibilità, scuola e formazione degli insegnanti

Educare e formare le giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, autonomi, relazionali e sociali per "imparare a conoscere", "impa-

torica" del 1361, il concetto di prosperità coincide con quello di fortuna: "si ha 'fortuna' quando si hanno tutti, o in gran parte, i beni di cui la 'sorte' è causa" (39ss).

rare a fare”, “imparare ad essere” e “imparare a vivere insieme” (UNESCO, 1996) diviene una condizione ineludibile per una scuola intesa come progetto di coesione sociale e culturale (Chiappetta Cajola, 2017), poiché costituisce la base indispensabile per vivere e crescere in una società pacifica, giusta e inclusiva.

La condizione auspicata trova spazio tra i traguardi dell’Agenda 2030, specificamente nell’ambito del già citato obiettivo 4 laddove si annovera quello di aumentare la presenza di insegnanti qualificati a promuovere l’educazione alla sostenibilità. Di rilievo è anche l’elaborazione, da parte dell’UNESCO, dell’*Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives* (2017) allo scopo di fornire uno strumento guida per i docenti che consenta loro di agire in modo adeguato nel processo educativo.

A questo fine, l’UNESCO ha individuato obiettivi e indicato argomenti e attività di apprendimento per ciascuno di questi presentando, nel contempo, metodi di realizzazione a vari livelli sia per l’acquisizione delle tre competenze fondamentali, conoscenza, convergenza (empatia) e comportamento (azioni concrete), sia per la costruzione di nuove capacità, nuovi valori e comportamenti necessari per mutare gli stili di vita e trasformare i modi di pensare e di agire.

Indispensabile, allora, attraverso la formazione degli insegnanti, garantire un’istruzione di qualità e lo sviluppo della cultura dell’inclusione nella società, nonché ricollocare i bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze.

Infatti, solo in una comunità scolastica e sociale aperta e innovativa ove si compiono scelte strategiche, democratiche e solidali, può essere prevenuto il rischio di emarginazione e di esclusione da ogni circuito vitale (Chiappetta Cajola, 2008, 2012; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

È dunque auspicabile orientare la formazione verso la progettazione di percorsi educativi finalizzati all’acquisizione di competenze chiave di cittadinanza per formare la persona, il cittadino, il lavoratore quale soggetto attivo e responsabile dell’ambiente in cui vive (Malavasi, 2005, 2010) e dell’intero pianeta, incentrando tale progettazione su compiti che permettono, in particolar modo, l’implementazione di competenze sociali e civiche così come già indicato dal Parlamento eu-

ropeo (2006). Tra queste, si fa riferimento alla competenza sociale, che implica

competenze personali, interpersonali e interculturali, che riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche di risolvere i conflitti, ove ciò sia necessario (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, p. 5).

La padronanza di tali comportamenti si traduce sia nella consapevolezza degli allievi e degli studenti delle proprie azioni per conseguire uno stato di salute fisica e mentale ottimale, sia nella capacità di cogliere il significato e l'opportunità dei differenti codici di comportamento, di negoziare, di gestire le emozioni scaturite dalle situazioni di vita e di relazione.

Altresì, come segnalava precedentemente il Consiglio d'Europa (2002) e come ha recentemente puntualizzato il MIUR (2017b), l'esercizio della competenza civica consente agli allievi e agli studenti di adottare gli strumenti etici e culturali per partecipare pienamente alla vita sociale, civile e democratica. "Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, 2006, p. 6).

Tenuto conto che la formazione degli insegnanti contribuisce massimamente alla crescita civile, culturale ed economica della società nel suo complesso, e potenzia il nesso tra educazione e sviluppo sostenibile attraverso la diffusione del valore della conoscenza, è necessario considerare l'educazione alla sostenibilità come un'area di insegnamento-apprendimento che si colloca trasversalmente alle diverse discipline e aree disciplinari richiamandone, nel contempo, la specificità dei contenuti, le connessioni interdisciplinari e le possibili interazioni che si possono stabilire in relazione ai problemi e alle questioni che si intendono affrontare.

A tale riguardo, già la legge 53 del 2003 evidenziava la necessità di formare gli insegnanti in grado di contribuire a rendere allievi e studenti fruitori dei beni propri della cultura, producendo responsabilità

individuale e collettiva¹¹ per la crescita di sé stessi, degli altri e delle nuove generazioni. È ormai conclamato che la formazione costituisca una leva strategica fondamentale sia per lo sviluppo professionale dei docenti sia per il proficuo accompagnamento ai processi di innovazione e al miglioramento sistematico dell'offerta formativa, intesa anche come forma di prevenzione dell'insuccesso scolastico e dell'esclusione sociale.

5. Sostenibilità e “funzionamento umano”

Da una analisi accurata del significato di sostenibilità come cambiamento culturale, della presa in cura di sé stessi e del proprio *habitat*, di stili di vita condivisibili su scala planetaria, di strategie produttive, finanziarie ed economiche si intravede un significativo intreccio con il significato di “funzionamento umano” (WHO, 2001) quale esito dell'interazione positiva tra le condizioni di salute della persona e i fattori contestuali, sia ambientali¹² sia personali. Tale interazione permette di svolgere compiti e attività, nonché di realizzare pienamente la partecipazione al proprio ambiente di vita.

L'attività e la partecipazione individuali si sviluppano infatti nell'ambito di un “processo di promozione intenzionale che fa incontrare capacità e opportunità [e] che, per così dire, permette alle capacità di essere messe in azione grazie all'azione combinata della libertà perso-

11 Nel 2007, con la “Carta dei valori, della cittadinanza e dell'integrazione” (MI, 2007), si evidenzia l'intreccio delle relazioni fra il singolo e gli altri, sia nella prospettiva dei diritti umani, che rendono ciascuno “cittadino del mondo”, sia nella prospettiva dei diversi ordinamenti giuridici, che spesso configgono con questi diritti.

12 I fattori ambientali (ambiente fisico, sociale e degli atteggiamenti) propri del contesto di appartenenza possono agire da facilitatori o da barriere per l'attività e la partecipazione sociale di ciascuno. Nell'ottica della World Health Organization, se i fattori ambientali influenzano positivamente la partecipazione dell'individuo come membro della società, la sua capacità di eseguire compiti o azioni incideranno altrettanto positivamente sul suo funzionamento e sulla sua condizione di vita.

nale e del contesto facilitante, e di non restare mere virtualità” (Tempesta, 2014, p. 36).

In riferimento al concetto di “funzionamento umano” è di grande rilevanza il tema dell’educazione alla sostenibilità e risulta di grande interesse analizzarlo anche mediante il *capability approach*¹³ (Nussbaum, Sen, 1993) e agli studi sulle capacità individuali e sulle competenze, elaborati in tempi molto precedenti a quelli dell’Agenda 2030. Secondo tale approccio, le capacità si distinguono in “interne” e “combinare”¹⁴ in relazione alle opportunità esterne che interferiscono sulle condizioni di vita della persona.

Sia le capacità interne sia le capacità combinate hanno in comune la preminenza della “ragion pratica”. Quest’ultima è una capacità fondamentale del funzionamento umano che guida all’esercizio della libertà e dei diritti individuali, nonché all’accesso alle risorse, attraverso la potenzialità di convertire queste ultime in funzionamenti¹⁵ personali e di utilizzarle per i propri progetti di vita¹⁶ (Nussbaum, Sen, 1993).

Ciò a cui il *capability approach* tende, in particolare, è una

società in cui ogni persona sia trattata come degna di rispetto e messa nelle condizioni di poter vivere realmente in modo uma-

13 Con il termine *capability* ci si riferisce alla libertà sostanziale di cui un soggetto gode all’interno del sistema sociale. Lo schema teorico del *capability approach* è stato formulato, intorno agli anni Ottanta, ma poi ampliato grazie alle riflessioni di diversi autori che lo hanno correlato anche a questioni relative all’ambito etico e giuridico (Robeyns, 2005).

14 Le “capacità interne” indicano gli stadi di sviluppo della persona e prefigurano le condizioni sufficienti per l’esercizio del funzionamento. Le “capacità combinate” coniugano le capacità interne con la situazione contestuale e possono influire sul funzionamento stesso.

15 Il concetto di funzionamento, di matrice aristotelica, si riferisce a quanto un individuo può desiderare di essere o di fare, ossia a stati o attività ai quali attribuisce valore e che determinano il suo benessere.

16 Per Sen, la libertà si distingue in “libertà negativa” e “libertà positiva”. La libertà negativa è di tipo formale, quella positiva è sostanziale. Nell’approccio alle *capabilities*, la nozione di libertà viene utilizzata secondo la logica della positività, ovvero intesa quale opportunità reale di vita che si può condurre.

no. [...] possiamo dire che, al di sotto di un certo livello di capacità, una persona non è stata messa nella condizione di vivere una vita veramente umana. In questo senso possiamo riformulare il nostro principio di trattare ogni persona come un fine, articolandolo come principio di fornire a ciascuna persona le capacità fondamentali (Nussbaum, 2002, p. 74).

Dell'attenzione alla persona, sia in termini di piena attività e partecipazione al proprio ambiente di vita sia in termini di benessere in relazione a quanto ciascuno può desiderare di essere e/o di fare, un esempio è rappresentato dalla lista delle dieci capacità fondamentali del funzionamento umano, elaborata da Nussbaum (2002), quali: "Vita"¹⁷, "Salute fisica"¹⁸, "Integrità fisica"¹⁹, "Sensi, l'immaginazione e il pensiero"²⁰, "Emozioni"²¹, "Ragion prati-

- 17 Essere in grado di vivere fino alla fine una vita umana di normale durata; di non morire prematuramente, o prima che la vita di una persona sia ridotta in uno stato tale da essere indegna di essere vissuta (Nussbaum, 2002).
- 18 Essere in grado di avere una buona salute, inclusa quella riproduttiva; essere nutriti in modo completo; avere un'abitazione adeguata (Nussbaum, 2002).
- 19 Essere in grado di muoversi liberamente da un luogo all'altro; avere assicurata la sovranità sul proprio corpo, ovvero poter essere al riparo da ogni tipo di violenza, inclusa l'aggressione sessuale, l'abuso sessuale su minori e la violenza domestica; avere la possibilità di trovare soddisfazione sessuale e di scegliere in materia di riproduzione (Nussbaum, 2002).
- 20 Essere in grado di usare pienamente i sensi, di immaginare, pensare e ragionare e di far ciò in modo "propriamente umano", ovvero in modo informato e coltivato da adeguata istruzione, che includa alfabetizzazione e conoscenze matematico-scientifiche di base, ma non sia affatto limitata a questo. Essere in grado di usare immaginazione e pensiero in relazione alla propria esperienza, alla produzione di opere di auto-espressione e a manifestazioni, liberamente scelte da ciascuno, di natura religiosa, letteraria, musicale e così via. Essere in grado di esercitare il proprio senso critico in modo protetto dalle garanzie di libertà d'espressione, sia sul piano politico sia su quello artistico, e la libertà di culto. Essere in grado di ricercare il senso ultimo della vita in modo autonomo. Essere in grado di avere esperienze piacevoli e di evitare dolori non necessari. (Nussbaum, 2002).
- 21 Essere in grado di avere legami con persone e cose al di fuori di noi stessi; poter amare chi ci ama e si interessa di noi, soffrire per la loro assenza; in generale,

ca”²², “Unione”²³, “Altre specie”²⁴, “Gioco”²⁵, “Avere controllo sull’ambiente”²⁶. Tale lista rappresenta, secondo la studiosa, la possibilità della persona di attuare il proprio funzionamento, attraverso il compimento attivo di una o più capacità ed è finalizzata allo sviluppo di una teoria universalistica del bene.

In quest’ottica, l’educazione alla sostenibilità diviene l’incipit del cambiamento, richiamato fin dall’inizio del presente lavoro, auspicato dal “Piano per l’educazione alla sostenibilità”, che supporta l’indivi-

amare, soffrire, sentire mancanza, gratitudine e rabbia giustificata. Avere uno sviluppo emotivo non rovinato da eccessiva paura e ansia, o da eventi traumatici come abusi o incuria (Nussbaum, 2002).

22 Essere in grado di formarsi una concezione del bene e di impegnarsi nella riflessione critica sul modo in cui pianificare una propria forma di vita. Ciò implica anche protezione della libertà di coscienza (Nussbaum, 2002).

23 a) Essere in grado di vivere con gli altri e rispetto agli altri, di riconoscere e mostrare interesse per altri esseri umani, di impegnarsi in diverse forme di interazione sociale; essere in grado di immaginare la posizione di un altro e di avere compassione per quella situazione; essere capace sia di giustizia sia di amicizia. (Proteggere questa capacità significa sostenere istituzioni che costituiscono e nutrono questo genere di affiliazioni, e anche proteggere la libertà di associazione e di espressione politica.) b) Avere le basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter avere una dignità pari a quella di tutti gli altri. Questo implica, come minimo, protezione contro le discriminazioni sulla base della razza, del sesso, dell’orientamento sessuale, della religione, della casta, dell’appartenenza etnica o della nazionalità. Sul posto di lavoro, poter lavorare come un essere umano, esercitare la ragion pratica ed entrare in relazioni significative di reciproco riconoscimento con altri lavoratori (Nussbaum, 2002).

24 Essere in grado di vivere prendendosi cura e stando in relazione con animali, piante e con il mondo naturale (Nussbaum, 2002).

25 Essere capaci di ridere, giocare e godere di attività ricreative (Nussbaum, 2002).

26 a) Essere in grado di partecipare effettivamente alle scelte politiche che regolano la propria vita; godere del diritto di partecipazione politica attiva, così come della protezione della libertà di parola e di associazione. b) *materiale*. Essere in grado di avere proprietà (sia di terra sia di beni mobili), non solamente in senso formale, ma in termini di possibilità concrete; avere diritti di proprietà su base paritaria rispetto agli altri; avere il diritto di cercare lavoro su base paritaria rispetto agli altri; essere garantiti da perquisizioni e confische ingiustificate (Nussbaum, 2002).

duo nei diversi ambiti di azione delle sue capacità fondamentali e che ne orienta i principi, i metodi, le finalità.

Allo stesso modo, l'educazione alla sostenibilità nell'ottica del "funzionamento umano" rimanda alla già rilevata necessità di porre ciascun allievo e ciascuno studente nelle condizioni di dare avvio ad un processo di crescita costante e complessiva, dando risposte alle domande esistenziali che ognuno solleva per ricercare "nuovi orizzonti di significato" (MIUR, 2012).

Bibliografia

- Bergoglio F. (2015). *Lettera Enciclica Laudato sì del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Roma, 24 maggio 2015.
- Bergoglio F. (2017). *Discorso di Papa Francesco alla Comunità dell'Ateneo di Roma Tre*. Roma, 17 febbraio 2017.
- Birbes C. (ed.) (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Bookchin M. (1989). *Per una società ecologica*. Milano: Elèuthera.
- Cacciari P. (2006). *Pensare la decrescita. Sostenibilità ed equità*. Napoli: Intra Moenia.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 2: 31-40.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*. Roma: Armando.
- Consiglio d'Europa (2002). *Educazione alla cittadinanza democratica*.
- Etzkowitz H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal of Technology and Globalisation*, 1: 64-77.
- Falocco S. (2002). Lo sviluppo sostenibile. Storia di un concetto. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, n. 70.
- Formica C. (ed.) (2014). *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*. Napoli: Giapeto.
- Gaudio E., Novelli G., Panizza M., Pigozzi F. (2016). *Significato e prospettive*

- dei *'Dialoghi sulla Sostenibilità. L'impegno CRUL per il Giubileo Straordinario*. Roma: Roma Tre Press.
- Gibb A.A. (2005). Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change. *NCGE Policy paper series*, 15: 1-14.
- Klofsten M., Jones-Evans D. (2000). Comparing Academic Entrepreneurship in Europe - The Case of Sweden and Ireland. *Small Business Economics*, XIV, 4: 299-310.
- La Camera F. (2005). *Sviluppo sostenibile. Origini, Teorie e Pratica*. Roma: Editori Riuniti.
- 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 formazione professionale.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 - Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali.
- Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Mauss M. (1924). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 2002).
- MI. (2007). *Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione*.
- MIUR, Mattm (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. (2017a). *Piano per l'educazione alla sostenibilità*.
- MIUR. (2017b). *Rispetta le differenze. Piano nazionale per l'educazione al rispetto*.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2002). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C., Sen A. (eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- ONU. (1972). *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'ambiente umano*. Stoccolma, 5-16 giugno 1972.
- ONU. (1987). *Il futuro di tutti noi*. Oslo, 20 marzo 1987.
- ONU. (1992). *Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo*. Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992.

- ONU. (1994). *Resoconto della Conferenza Internazionale sulla Popolazione e lo Sviluppo*. Il Cairo, 5-13 settembre 1994.
- ONU. (1995). *Resoconto della Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne*, 4-14 settembre 1995.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea. (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Robeyns I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6: 103-107.
- Tempesta M. (2014). *La dimensione assiologica: l'agentività sussidiaria come baricentro assiologico del processo di capacitazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UNESCO. (1996). *Learning: the treasure Within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Weber M. (1921). *La politica come professione*. (trad. it. Torino: Einaudi, 1980).
- WHO. (2001). *Mental Health: new understanding, new hope*. Switzerland: WHO.

Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità

Pedagogically investing in the sustainability paradigm

Isabella Loiodice

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università di Foggia
isabella.loiodice@unifg.it

abstract

The essay shows the main features of sustainability according to the 2030 Agenda and National Sustainability Education Plan. More specifically, it highlights the complexity and the globality of the term, which includes the environmental, cultural and social dimensions.

In this perspective, the essay argues on the role of knowledge and of lifelong education and training, including the goal of gender equality versus gender discrimination.

Keywords: sustainability, women, education

Il saggio illustra le principali caratteristiche del tema della sostenibilità alla luce di quanto indicato dall'Agenda 2030 e dal Piano nazionale di educazione alla sostenibilità. In particolare, mette in evidenza la complessità e la globalità del termine, non riferito solamente alla dimensione ambientale ma allargato anche a quella culturale e sociale. In tal senso, si approfondisce il ruolo del sapere e quindi dell'educazione e dell'istruzione, per tutta la vita, includendovi l'obiettivo dell'uguaglianza di genere e del superamento delle forme di discriminazione nei riguardi delle donne.

Parole chiave: sostenibilità, donne, formazione

Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità

1. Il carattere globale e sistemico del termine sostenibilità

Il tema della sostenibilità è oggi al centro di un dibattito che si va progressivamente articolando e arricchendo, mettendone in luce la complessità e sottolineando al contempo la necessità di un approccio olistico ed ecosistemico. Si tratta, infatti, di una tematica che deve necessariamente essere affrontata in maniera globale e sistemica, inserendo la salvaguardia del genere umano all'interno della più generale difesa di tutti i sistemi viventi e dell'intero creato.

L'insieme delle azioni umane, e quindi anche la gestione delle relazioni tra persone, influenzano in maniera determinante i "destini" del sistema mondo: se azioni e relazioni sono guidate da atteggiamenti di dominio e di prevaricazione, questi ultimi si estenderanno all'intero pianeta; se le prime si caratterizzano nei termini della cura, anche i secondi saranno improntati alla "custodia" del mondo. Purtroppo l'emergenza ambiente (i cambiamenti climatici, il consumismo sfrenato che produce rifiuti difficilmente riciclabili, la contaminazione delle acque, l'inquinamento diffuso) e, contestualmente, l'accentuarsi di dinamiche relazionali improntate ad atteggiamenti di chiusura di fronte all'emergenza migratoria (Loiodice, Ulivieri, 2017), di colpevole silenzio rispetto alle situazioni di profondo degrado di alcuni paesi del sud del mondo, così come l'esplosione dei casi di femminicidio spesso accompagnati da infanticidio sono, tutte, manifestazioni evidenti del disgregarsi delle relazioni intra-umane allargate appunto all'intero mondo. La differenza e l'alterità appaiono minacce più che risorse: gli altri, differenti per età, per genere, per ceto, per etnia o lingua o fede, appaiono sempre più come nemici, nell'incapacità di coglierne la ricchezza di cui possono essere portatori.

Scrivono Morin (2015) che “l’atteggiamento di conquista e di dominio che l’uomo, soprattutto sotto l’impulso occidentale, ha assunto nei confronti degli altri uomini e della natura archivia ogni idea di saggezza, facendo ‘deperire’ le antiche solidarietà e facendo prevalere atteggiamenti fortemente individualistici”. Non è un caso che Morin affidi proprio all’educazione il compito di “formare l’identità terrestre” ponendolo al centro dei programmi e degli obiettivi dell’insegnamento per mostrare come “tutti gli umani, ormai messi a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte, vivono una identica comunità di destino” (2015, p. 93). Si tratta allora di impegnarsi a sviluppare forme solidali di pensiero e di azione, in nome di una “fratellanza cosmica” (Pinto Minerva, Gallelli, 2004), intra e interspecie, capace di “pensare i legami inalienabili che tengono annodati insieme aspetti e componenti della realtà tradizionalmente separati e in contrapposizione: ‘naturale’ e ‘artificiale’, ‘scelte individuali’ e ‘mondo’, ‘dimensioni locali’ e ‘dimensioni globali’. Di pensare, cioè, ai ponti ibridativi che interconnettono ‘l’io’ e ‘l’altro’” (Pinto Minerva, Gallelli, 2004, p. 138) e, al contempo, ristabilendo un’antica alleanza umanità-natura, a partire dal proprio territorio di appartenenza (la nostra stessa identità è forgiata sui colori, gli odori, i suoni, i sapori della propria terra) fino ad allargarsi all’intero pianeta (per costruire quell’identità terrestre di cui parla Morin).

2. L’Agenda 2030 e il Piano Nazionale per l’Educazione alla Sostenibilità

L’Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell’ONU nel 2015, impegna governi, società civile e singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile, capace di sanare la frattura tra sistema uomo/sistemi viventi/sistema mondo prima che essa diventi irrecuperabile.

Le variabili (ambiente, economia, società e istituzioni) che compongono il paradigma “sostenibilità” sono ovviamente interconnesse, di medio-lungo termine, con ricadute concrete e praticabili e, insieme, sono finalizzate al perseguimento di un obiettivo globale qual è quello indicato proprio al punto 16 dell’Agenda 2030 relativo alla promozione di “società pacifiche e più inclusive per lo sviluppo sostenibile”:

obiettivo che deve impegnare tutti, dai governi alle comunità ai singoli cittadini.

Tra i diciassette obiettivi dell'Agenda – in cui si articolano le politiche sullo sviluppo sostenibile – quelli che appaiono più direttamente riferibili all'ambito della formazione, dell'educazione e dell'istruzione sono il numero quattro e cinque. L'obiettivo 4 appare finalizzato ad “assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (ONU, 2015, p. 17) mentre il n. 5 fa riferimento alla necessità di “raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze” (ONU, 2015, p. 18).

Le caratteristiche qualificanti dell'obiettivo 4 vengono così indicate nel Rapporto ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, 2016):

nessuno risulta escluso dalla sfida educativa, la quale non riguarda solo aspetti formali (conseguimento di titoli), ma chiama in causa i risultati sostanziali dei processi educativi (apprendimenti efficaci, competenze spendibili ecc.). Inoltre, vi è una forte enfasi sull'equità e l'inclusione, al punto che il campo educativo si presenta come il luogo privilegiato di contrasto alle disuguaglianze, in quanto consente di prevenirle con largo anticipo (sin dall'*early education*), di fronteggiarle sul nascere (con la lotta alla dispersione) e di fornire le migliori assicurazioni contro i rischi di esclusione, anche sul lungo periodo (grazie alla costruzione di competenze) (p. 39).

In riferimento all'obiettivo 5 (uguaglianza di genere), lo stesso Rapporto AASviS sottolinea come tale obiettivo indicato nell'Agenda 2030 non sia

un semplice obiettivo né una materia: investe l'intera umanità, le relazioni tra uomini e donne, il rapporto con le future generazioni, le risorse e la crescita demografica. È una parte fondante del nuovo approccio trasversale per lo sviluppo sostenibile, cosicché le donne e le politiche di genere sono determinanti su tutti i fronti: nelle scelte alimentari e nell'educazione ad una corretta alimentazione, nella riduzione e nella gestione dei ri-

fiuti domestici, nel lavoro, nella formazione, nella gestione delle risorse economiche, nell'utilizzo delle nuove tecnologie. Il Goal 5, quindi, è strettamente collegato a tutti gli altri e non può esaurire tutte le problematiche di genere (p. 42).

Per quanto riguarda la situazione italiana, quindi, la Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, introdotta con la legge n. 221 del 2015, è stata rivista proprio alla luce dell'Agenda 2030. Tuttavia, nel più recente Rapporto ASviS 2017 si ribadisce che, nonostante gli indubbi progressi compiuti negli ultimi anni, l'Italia continua a non essere in una situazione di sviluppo sostenibile così come tracciata nell'Agenda, tanto che non sarà in grado di raggiungere né i target fissati per il 2020 né quelli fissati per il 2030. Nel Sommario del Report ASviS 2017 si legge che:

rispetto ai 17 SDGs, la situazione italiana presenta progressi, ma anche gravissimi ritardi, soprattutto nell'adozione di strategie fondamentali per il futuro del Paese, da quella energetica a quella per la lotta ai cambiamenti climatici. Peraltro, molti dei provvedimenti presi negli ultimi dodici mesi, pur andando nella giusta direzione, non sembrano in grado di assicurare il raggiungimento degli SDGs e di rispettare gli impegni internazionali presi dall'Italia (come quelli sulla povertà, sulla riduzione delle emissioni e sulla qualità degli ecosistemi), non essendo inseriti in una visione sistemica, chiaramente comunicata agli operatori economici e alla società italiana (p. 6).

Nell'elencare alcuni progressi compiuti, si fa esplicito riferimento alla predisposizione del primo *Piano nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità*, presentato al pubblico il 28 luglio 2017 dalla Ministra Valeria Fedeli. Così come indica il documento ministeriale, occorrerà prevedere scelte e obiettivi strategici, con vettori di sostenibilità, lavorando su 5 aree: persone, pianeta, prosperità, pace e partnership. Il governo dovrà intervenire in maniera sinergica e integrata, coinvolgendo a vario titolo più attori istituzionali (Ministeri, Regioni, Enti locali) ma anche l'intera società civile.

Il coinvolgimento del MIUR è trasversale a più aree strategiche, anche se si riferisce principalmente all'obiettivo 4 (istruzione di qualità),

secondo quanto indicato dall'Agenda 2030 per combattere tutte le disuguaglianze.

3. Investire nel potere trasformativo del sapere e della conoscenza, per tutta la vita

Nel presentare il Piano nazionale alla comunità pedagogica della Siped, il 9 ottobre 2017, la Ministra Fedeli ha illustrato le ragioni e le condizioni messe in atto per avviare concretamente il Piano, a partire dalla costituzione di un Gruppo di lavoro, nel maggio 2017, coordinato da Enrico Giovannini, portavoce dell'ASviS. È indubbio, infatti, che investire nel capitale umano e nella sua formazione comporti un ventaglio di interventi da porre in atto per garantire, come indica l'Agenda, entro il 2030:

ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti (4.1); [...]; ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità (4.3); [...]; eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità (4.5); [...]; garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (4.7); [...].

Come si può notare – e come è stato ben sottolineato nei discorsi e nei documenti del MIUR – l'attenzione è focalizzata sul sapere e sulla conoscenza e sul loro *potere trasformativo ed emancipativo*, a conferma

della complessità del concetto di sostenibilità, che evidentemente rimanda a un approccio sistemico, reticolare, plurale, al cui centro *ci sono le persone*.

Più nello specifico, il MIUR ha “raccolto” gli obiettivi indicati dell’Agenda 2030 e li ha tradotti in venti azioni concrete suddivise in quattro macroaree, specificamente: 1. edilizia; 2. didattica e formazione docente (piano di formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi della sostenibilità); 3. università e ricerca; 4. informazione e comunicazione.

È difficile poter individuare un punto di attenzione che risulti più importante di un altro, proprio per il carattere sistemico e interconnesso della *vision* che ispira il Piano e le sue azioni concrete, il cui “collante” è rappresentato proprio dal ruolo del sapere e della conoscenza e dalla loro trasversalità, che coinvolge e investe tutti i gradi scolastici (dalla scuola dell’infanzia all’università). In tal modo, andando ben oltre l’interpretazione riduttiva del termine “sostenibilità” (riferita solo alla dimensione dell’ambiente) per ricomprendere tutto ciò che sta particolarmente a cuore alla comunità pedagogica: la sostenibilità “tradotta” nella lotta alle ingiustizie e alle disparità, contrastando quindi quei sistemi di idee, di valori e di pratiche che, purtroppo, ancor oggi dividono e discriminano persone, gruppi, culture, società.

4. Sostenere il mondo attraverso il sostegno all’uguaglianza di genere

Aprire i confini della parola sostenibilità significa dunque ricomprendere progetti e azioni di inclusione sociale e, quindi, anche azioni di contrasto a una delle ancora persistenti forme di discriminazione, che è quella relativa al *genere*. In tal modo l’obiettivo 4 appare direttamente collegato al successivo vettore 5, “Raggiungere l’uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze”: obiettivo, quest’ultimo, perseguibile proprio attraverso il potere trasformativo dell’educazione, dell’istruzione e della formazione.

Peraltro, “investire” sulle donne, *agendo* sulla formazione, significa intervenire su tutti i diciassette obiettivi per lo sviluppo sostenibile non solo perché tali obiettivi sono interrelati tra loro ma specificamente perché il ruolo delle donne, il loro interesse per l’ambiente (dal mi-

cro al macro sistema antropologico e naturale) sono sempre la migliore garanzia di coesione sociale (Loiodice, 2017), a salvaguardia del pianeta. L'impegno di cura, non limitato e "costretto" negli spazi angusti della casa e non "confinato" alla sola assistenza ma allargato nel suo significato simbolico e nella sua materialità, rappresenta un autentico ribaltamento della logica di dominio e di prevaricazione – sugli esseri viventi, sulla natura, sull'intero ecosistema – che ha da sempre contraddistinto l'intervento dell'uomo, specificamente nella sua componente maschile.

Dunque, la sfida della sostenibilità si gioca proprio sulla capacità/possibilità di tessere trame relazionali differenti tra uomini e donne, ben sapendo – da educatrici, da pedagogiste – che questo può avvenire proprio attraverso l'educazione, l'istruzione e la formazione, capitalizzando il sapere e la conoscenza per abbattere stereotipi, per contrastare le disparità che troppo spesso – in riferimento alle relazioni tra i generi – si traducono poi in prevaricazione e violenza, come purtroppo i molti casi di violenza alle donne stanno a dimostrare. E su questo versante possono fare molto le *donne insegnanti*, iniziando dai primi gradi scolastici e continuando in quelli successivi attraverso il diretto coinvolgimento sia delle docenti che delle ragazze e dei ragazzi, direttamente impegnati – come è previsto nel Piano nazionale sulla sostenibilità, per es. nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, con il coinvolgimento delle consulte degli studenti o nella progettazione di percorsi formativi – a conoscere e a costruire una *nuova cultura della sostenibilità*.

Quest'ultima, infatti, "passa" innanzitutto attraverso la ridefinizione della relazione intergenere che, a sua volta, si complessifica ulteriormente alla luce dell'intreccio tra generi, generazioni e oggi sempre più tra appartenenze etniche e culturali differenti. Ciò nella consapevolezza che, nonostante i progressivi riconoscimenti sociali del genere femminile e i cambiamenti culturali che hanno portato a una politica di promozione delle pari opportunità all'interno e al di fuori della coppia, gli studi più recenti continuano a evidenziare la persistenza del principio della divisione secondo il sesso e della dominazione sociale del genere maschile su quello femminile. Nelle nostre università, nel nostro quotidiano lavoro con studentesse e studenti, ascoltiamo ogni giorno storie di giovani donne ancor oggi sotto il giogo di partner che

faticano a trovare nuove modalità di relazione con le loro compagne, che appaiono fortemente disorientati e che spesso reagiscono con atti di prevaricazione spesso violenta.

I processi di formazione, di educazione e di istruzione, i luoghi in cui essi si realizzano e i protagonisti (insegnanti, studenti dalla scuola dell'infanzia all'università) diventano dunque il congegno regolatore ai fini della riprogettazione delle relazioni tra i generi, le generazioni, le culture, a partire dalle relazioni che si attivano all'interno della coppia per estendersi alla famiglia, alle istituzioni scolastiche e universitarie fino ad allargarsi alle differenti comunità di appartenenza a loro volta inserite nel "sistema mondo".

L'educazione e la formazione possono fare molto, investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo, ristabilendo su nuove basi la logica delle relazioni intergenerare allargandola poi al più complesso sistema di relazioni intraspecie e interspecie: per rimuovere stereotipi e pregiudizi frutto di forme di pensiero chiuso e dogmatico, assertivo e impositivo, a favore invece di un pensiero solidale e dialogico, che accentui la dimensione della cura estendendola a persone, animali, piante, sistemi viventi dell'intero universo.

Il concetto di cura possiede al riguardo una pregnanza che non a caso è stata ampiamente approfondita nel dibattito pedagogico, colorandosi di sfumature molteplici, tutte tese a sottolineare la natura primordiale ma al contempo mai definita e definitiva dell'aver cura: di sé, degli altri, del mondo. Scrive Mortari: "Costituisce un dato fenomenologicamente evidente che la vita non è un evento solipsistico, poiché è sempre intimamente connessa alla vita degli altri; per l'essere umano vivere è sempre con-vivere, poiché nessuno da solo può realizzare pienamente il progetto di esistere" (2015, p. 35).

Ciò implica l'assunzione di precise *responsabilità* e l'impegno a un "farsi concreto" (Mortari, 2015) che si attualizza in specifici comportamenti e posture relazionali improntate all'ascolto, alla comprensione, all'attenzione, alla premura. La sostenibilità del sistema mondo non può fare a meno di tali comportamenti, per correggere situazioni ormai fortemente compromesse e avviare un processo di riconversione oggi quanto mai essenziale. La prospettiva deve essere quella dell'impegno a garantire un futuro alle giovani generazioni, proprio *facendo*

memoria degli errori commessi ma con l'impegno a superarli, nella consapevolezza che distruggere è molto più immediato, correggere e "rimediare" ai danni compiuti richiede tempi più lunghi e sforzi maggiori. Si tratta di investire su un radicale cambio di *forma mentis* rispetto all'approccio globale alla sostenibilità. Un cambio di forma mentis affidato appunto alla scuola e all'università ed esteso dall'infanzia per l'intero corso della vita, nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza. Tutti e ciascuno, indistintamente, sono chiamati a "fare bene la propria parte".

Bibliografia

- ASviS (2016). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. In <<http://asvis.it/rapporto-asvis-2016/>>.
- ASviS (2017). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. In <http://asvis.it/public/asvis/files/Rapporto_ASviS_2017/Ex_Summary_ITA_REPORT_ASviS_2017_WEB.pdf>.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 – Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali.
- Loiodice I., Olivieri S. (eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Loiodice I. (2017). Immigrant women in the Mediterranean Sea. Identity-making and training routes. *Pedagogia Oggi*, 1: 17-24.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma 28 luglio.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.

Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale

Society and school inclusive sustainable development: the contribution of intercultural pedagogy

Massimiliano Fiorucci

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Roma Tre
massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

abstract

The National Plan for Education about Sustainability invests directly the whole field of education. The contribution focuses on the issue of social inclusion with particular reference to the role of intercultural education. After having described the Italian context, the author focuses on the documents and strategies adopted in Italy and provides several intercultural proposals.

Keywords: *inclusion, intercultural education, school, sustainability*

Il piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità investe in modo diretto il campo della pedagogia. Il contributo si sofferma sul tema dell'inclusione sociale con particolare attenzione al ruolo della pedagogia interculturale. Dopo una puntuale descrizione del contesto italiano, l'autore si sofferma sui documenti e le strategie adottate in Italia e formula alcune proposte di intervento educativo interculturalmente orientate.

Parole chiave: *inclusione, educazione interculturale, scuola, sostenibilità*

Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale

1. Il contesto

L'Agenda 2030, firmata il 25 settembre 2015 da tutti i Paesi delle Nazioni Unite, impegna Governi, società civile e singoli individui verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile cioè “uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni” (WCED, 1987). L'Agenda, inoltre, fissa ben 17 obiettivi per “trasformare il nostro mondo” attraverso tre azioni principali: la crescita economica, l'inclusione sociale, la tutela dell'ambiente.

In una prospettiva trasversale e multidimensionale l'ottica è quella del medio-lungo periodo. Di conseguenza, in Italia con la legge 221/2015 si è chiesto, come strumento di coordinamento tra il nostro Paese e l'Agenda 2030, l'aggiornamento della Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, frutto del lavoro coordinato dal MATTM e da Palazzo Chigi, e dal confronto tra Ministeri, società civile, esperte ed esperti, Regioni, Enti locali, con un ruolo di primo piano per il MIUR, tenuto conto che il sapere è considerato fondamentale per “combattere contro la povertà, per decarbonizzare l'economia, per promuovere una società aperta e inclusiva” anche in considerazione dell'obiettivo 4 dell'Agenda che chiede appunto maggior diffusione e sostegno ad un'istruzione di qualità.

Si tratta di una sfida alla quale non si è sottratta la Pedagogia, in qualità di sapere trasformativo, attento alle urgenze dei territori, in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza. Del resto, nella Strategia nazionale articolata su cinque aree (persone, pianeta, prosperità, pace e partnership) tra gli obiettivi si prevede di:

- formulare proposte per la diffusione dell’educazione alla sostenibilità rivolte ad ogni grado di istruzione e formazione superiore;
- proporre azioni per lo sviluppo e il sostegno della ricerca e della didattica universitaria orientate alla sostenibilità;
- promuovere la costruzione di strumenti di educazione informale;
- provvedere alla formazione dei docenti in servizio per diffondere una progettazione formativa nel PTOF orientata all’Educazione alla Sostenibilità, attraverso un modulo formativo on line e una campagna di sensibilizzazione delle e dei docenti.

E laddove l’Agenda fissa tra le azioni l’inclusione sociale non può non essere chiamata in causa la Pedagogia interculturale che ha lentamente abbandonato il terreno dell’educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico, diventando un approccio pedagogico innovatore perfezionatosi sia attraverso la riflessione di esperti di organizzazioni internazionali, di accademici, di educatori, di insegnanti sia attraverso l’accumularsi di concrete esperienze didattiche nei diversi ordini e gradi di scuola. Si tratta perciò di una proposta valida, attuale, rivolta a tutti (stranieri e autoctoni) che ha tra le finalità lo stimolare abiti di accoglienza negli italiani; un’educazione alla “convivialità delle differenze”; una revisione critica dei saperi scolastici.

La Pedagogia interculturale si pone, quindi, come un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente sono rappresentati sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze lavorando concretamente per una scuola inclusiva e, quindi, sostenibile, mutando profondamente il clima scolastico per il benessere della comunità scolastica nel suo complesso.

Tra i principali percorsi didattici attuati nelle scuole possono essere infatti richiamati: percorsi di accoglienza; percorsi volti alla conoscenza delle differenti culture; percorsi interdisciplinari sul tema delle migrazioni; percorsi volti al decentramento dei punti di vista; percorsi volti alla prevenzione degli stereotipi, dei pregiudizi e del razzismo; percorsi di educazione alla gestione creativa e nonviolenta dei conflitti; percorsi di educazione democratica, ai diritti umani e allo sviluppo.

Nel nostro Paese, tuttavia, l’inclusione sociale è un obiettivo ancora lontano dall’essere raggiunto, come attestano i fenomeni di razzismo

mai superato documentati dalla cronaca, e la politica dell'ultimo periodo, con la mancata approvazione della legge di riforma della cittadinanza (*Ius soli*) sulla cittadinanza, nonostante le ricerche quali-quantitative condotte in questi anni all'interno delle scuole, ne abbiano rimarcato la necessità e soprattutto l'urgenza.

L'accelerazione dei processi migratori ha avuto, infatti, significative ripercussioni anche sul nostro sistema educativo e formativo. In circa venti anni il numero di studenti con cittadinanza non italiana è passato da 59.389 unità (a.s. 1996-1997) a 814.851 (a.s. 2015-2016)¹, con un'incidenza percentuale di bambini e ragazzi di cittadinanza estera che ha raggiunto il 9,2%. Oltre alla questione quantitativa vi è anche la questione qualitativa e cioè l'estrema diversificazione delle provenienze: se "si tiene conto che i Paesi di provenienza sono circa 200, è facile intuire la complessità del fenomeno soprattutto quando si tratta di sviluppare iniziative volte al sostegno dell'integrazione di alunni stranieri" (MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico, 2012, p. 3).

Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile, anche se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: 166.428 bambini frequentano la scuola dell'infanzia, 297.285 la scuola primaria, 163.613 quella secondaria di I grado e 187.525 la scuola secondaria di II grado.

Anche per l'anno scolastico 2015/2016 si è registrato un aumento, seppur molto più contenuto rispetto al passato, del numero degli alunni con cittadinanza non italiana.

L'aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana riguarda tutti gli ordini e gradi scolastici, fatta eccezione per la secondaria di I grado dove si registra una lieve flessione. Nello stesso tempo è in calo in tutti gli ordini di scuola la percentuale di alunni con cittadinanza italiana. In numeri assoluti, la scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana seguita dalle scuole secondarie di secondo grado, dalle scuole secondarie di primo grado e, infine, dalle scuole dell'infanzia.

1 I dati citati relativi agli allievi con cittadinanza non italiana sono tratti da: MIUR, Ufficio di Statistica (2017).

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana si configura, dunque, come fenomeno strutturale e, nello stesso tempo, in continuo movimento sia per l'incremento annuale sia per le variabili che lo determinano. Un dato particolarmente interessante e molto significativo riguarda le cosiddette "seconde generazioni":

un aspetto significativo dell'evoluzione degli studenti stranieri è rappresentato dalla continua crescita di quanti hanno cittadinanza non italiana, ma sono nati in Italia [...]. Nel quinquennio 2011/2012 - 2015/2016 questa categoria di studenti è passata da circa 334.300 (a.s. 2011/2012) a circa 479.000 unità (a.s. 2015/2016) con un incremento del 43,2%. Nell'ultimo anno, questi studenti sono cresciuti di 28.093 unità (+6,2%). Sul totale degli studenti rappresentano il 5,4% (3,7% nel 2011/2012) mentre su quelli con cittadinanza non italiana il 58,7%. Quest'ultimo dato permette di puntualizzare meglio le dinamiche interne agli studenti stranieri e gli effetti sulla popolazione scolastica complessiva (MIUR, Ufficio di Statistica, 2017, p. 16).

I "nati in Italia", dunque, rappresentano la maggioranza e anche se la legislazione sulla cittadinanza non li riconosce come "italiani" *de iure*, la scuola e la società non possono non considerarli italiani *de facto*. Nel corso degli ultimi anni sono state intraprese alcune interessanti iniziative in questa direzione dalla campagna per la legge di iniziativa popolare *L'Italia sono anch'io* promossa da 22 organizzazioni alle azioni della Rete G2, che rappresenta il soggetto più attivo in questo campo².

Gli allievi con cittadinanza non italiana sono dunque un gruppo articolato, variegato e composito che, come ha più volte ricordato Vinicio Ongini, deve essere scomposto per poter offrire risposte educative e pedagogiche mirate.

- 2 La Rete G2, Seconde Generazioni, è la prima organizzazione in Italia esclusivamente composta da figli di immigrati nati o arrivati da piccoli, ma tutti cresciuti in questo paese. La rete è nata a Roma come gruppo informale nel 2005, con l'obiettivo di avviare un dibattito politico e culturale sulla condizione dei figli degli immigrati in Italia e sui loro diritti. Nel 2006 è stato inaugurato il blog: www.secondegenerazioni.it. Si veda, oltre al blog, il dossier: Rete G2 – Seconde Generazioni, 2014, disponibile in rete.

Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni. Un bosco di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un'indicazione segnaletica fondamentale: il verbo *distinguere*. Tra Nord e Sud, città e paesi, paesi di pianura e di montagna, biografie e contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni stranieri di recente immigrazione o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana e che se sono rumeni imparano velocemente mentre se sono cinesi ci vuole più tempo. E alunni o studenti, figli di genitori immigrati, ma *nati in Italia*, che parlano in italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto o nelle tradizionali, storiche lingue delle minoranze italiane, come i bambini ivoriani della Val Maira, nel Cuneese, che salutano le maestre in francese: «Bonjour, mamame!», e cantano in occitano; mai *arrivati in Italia* (dal Paese dei genitori), mai avuta una valigia o uno zaino da emigranti, nessuna nostalgia di un Paese forse mai visto. E allora perché chiamarli «stranieri»? (Ongini, 2011, pp. 6-7)

Si evince che il fenomeno migratorio, purtroppo, è spesso “trattato” come emergenziale, descritto con false rappresentazioni, risolto mediante un'integrazione subalterna per incomprensibili e ingiustificate assenze proprio da parte delle istituzioni, nonostante le scuole *in primis* abbiano cercato di lavorare, come sopra accennato, per l'inclusione e l'integrazione, a volte sopportando sforzi estremamente gravosi, affidandosi all'impegno e alla militanza di molti insegnanti che hanno realizzato appunto all'interno delle classi esperienze e progetti di eccellenza.

Certi ritardi e mancanze sono espressione di una cultura demagogica che si rivela in tutta la sua a-storicità, nonostante siano trascorsi ben 45 anni dal 1973, l'anno in cui per la prima volta si è registrato in Italia un “saldo migratorio” positivo³. C'è, quindi, necessità – come è stato fatto notare – di una “diversa narrazione” per far prevalere l'oggettività dei dati sulle percezioni (IDOS, UNAR, 2017).

Del resto l'Italia è infatti da sempre un paese multiculturale e plu-

3 Con tale terminologia demografica si intende dire che le persone che sono entrate nel paese (immigrati) sono numericamente maggiori rispetto a quelle che sono uscite (emigrati). Questo anno segna simbolicamente il passaggio dell'Italia da terra di emigrazione a terra di immigrazione.

rilingue: si pensi, solo per fare degli esempi, all'Impero romano (l'editto di Caracalla, il Pantheon), alla presenza degli ebrei a Roma che risale al II secolo a.C., alle molteplici dominazioni straniere e ai segni che hanno lasciato nell'architettura, nella lingua, nella cultura, nella gastronomia, alle minoranze linguistiche storiche (Art. 6 della Costituzione e L. 482/1999 che riconosce 12 minoranze ma non tutte). Il nostro Paese ha, inoltre, sperimentato in diverse fasi della sua storia i rapporti con l'alterità e le diversità: sia attraverso l'emigrazione (esterna ed interna) sia attraverso la lunga e non trascurabile ma trascurata esperienza coloniale nel corso della quale sono state "sperimentate" vere e proprie forme di violenza sistematica (utilizzo di gas, campi di concentramento, leggi razziste) che contraddicono la rassicurante e autoassolutoria rappresentazione degli "italiani brava gente", a memoria appunto della necessità di un'azione profonda, capillare, in sintesi profondamente culturale che deve essere implementata per raggiungere una reale inclusione sociale, superando e contrastando le false rappresentazioni.

Del resto, la stessa storia italiana nel sistema migratorio internazionale è del tutto particolare. Le grandi migrazioni del secolo scorso e quelle in atto, infatti, hanno coinvolto e continuano a coinvolgere il nostro paese in una triplice prospettiva: come terra di emigrazione (quasi 30 milioni di espatriati dall'Unità d'Italia ad oggi; oltre 60 milioni di oriundi italiani nel mondo e, attualmente, 4.636.647 cittadini italiani residenti all'estero iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero – AIRE al 1° gennaio 2015); come paese di immigrazione: secondo il Dossier Immigrazione IDOS oggi ci sono 5.364.000 immigrati. A tale proposito va precisato che alla fine del 2015, secondo i dati dell'Istat, gli stranieri residenti nel paese erano ufficialmente 5.026.153, con un'incidenza sul totale residenti pari all'8,3%. Per quanto riguarda l'entità complessiva della presenza straniera in Italia, tenendo conto, oltre al numero dei soli residenti registrati dall'Istat, anche dei soggiornanti non (ancora) iscritti all'anagrafe, IDOS stima che a fine 2015 sfiorino i 5 milioni e mezzo di persone (5.498.000) (IDOS, UNAR, 2016). Le donne rappresentano più del 50% del totale e sono 814.851 gli iscritti a scuola con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2015/2016 (il 9,2% della popolazione scolastica complessiva) (Fondazione Migrantes, 2016). L'incidenza dei residenti stranieri sulla

popolazione totale ha raggiunto, invece, l'8,3% e la distribuzione territoriale della popolazione straniera residente in Italia risulta essere la seguente: Nord 57,8%, Centro 25,7%, Sud 16,5% (IDOS, UNAR, 2017).

Per quanto concerne le aree di origine dei migranti va segnalato che la maggior parte di loro proviene dall'Europa (51,7,1%), seguono in ordine decrescente Africa (20,7%), Asia (20,2%) e America (7,3%). Non è un caso che alcuni studiosi abbiano definito l'Italia “un arcipelago migratorio” per l'estrema eterogeneità dei paesi di provenienza (circa 190) e l'alto numero di nazionalità rilevate sul territorio. I primi cinque paesi per provenienza sono la Romania (23,2%), l'Albania (8,9%), il Marocco (8,3%), la Cina (5,6%) e l'Ucraina (4,6%) i cui cittadini rappresentano quasi la metà dei migranti presenti in Italia (IDOS, UNAR, 2017).

Il nostro Paese è stato anche teatro di intensi spostamenti di popolazione interni⁴, le cosiddette “migrazioni interne”, legate ai cambiamenti economici, culturali e socio-demografici intervenuti, che sono peraltro ancora in atto e hanno avuto ed hanno un ruolo chiave nella storia italiana (Ginsborg, 1989; Bonifazi, 2013) e la cui vicenda oscilla tra fasi di rimozione e momenti di centralità mediatica.

Il nostro Paese è, dunque, sia un paese di emigrazione sia un paese di immigrazione: in conseguenza di ciò appare più corretto e più coerente parlare di “migrazioni”.

Non è quindi più possibile, come mostrano con evidenza i dati storici e demografici, trincerarsi dietro la falsa e comoda rappresentazione dell'Italia come di un paese che sarebbe impreparato ad affrontare la gestione dei fenomeni migratori poiché solo da poco a contatto diretto con essi.

Vi è, dunque, ormai un'immigrazione stabile e consolidata, “strutturale” con seconde e terze generazioni che chiede scelte chiare,

4 Secondo lo storico Paul Ginsborg nel “ventennio 1951-71 la distribuzione geografica della popolazione italiana subì uno sconvolgimento. L'emigrazione più massiccia ebbe luogo tra il 1955 e il 1963; la tendenza migratoria si bloccò brevemente a metà degli anni '60, ma riprese poi fortemente negli anni 1967-71. In tutto, fra il 1955 e il 1971, 9.140.000 italiani sono coinvolti in migrazioni interregionali” (Ginsborg, 1989).

un'idea di società per una prospettiva di integrazione certa. Per questo il ruolo dell'educazione si rivela strategico, indispensabile e insostituibile.

2. Documenti e strategie

Come risposta ai fenomeni migratori e per una scuola sempre più inclusiva, il Ministero dell'Istruzione, sin dagli anni Novanta, ha emanato circolari, formulato proposte, elaborato documenti e prodotto rapporti di ricerca.

Dopo la pubblicazione delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2006)⁵, va segnalato come degno di nota perché molto avanzato e attuale, in grado di orientare politiche e prassi, il documento redatto nel 2007 dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale all'epoca attivo presso il Ministero della Pubblica Istruzione⁶: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*.

Il documento, ancora in gran parte da realizzare, esplicita nella prima parte i principi generali irrinunciabili che hanno ispirato sia le migliori pratiche realizzate nella scuola sia la normativa nazionale e locale. Tali principi sono: *l'universalismo* (perché l'istruzione è un diritto di ogni bambino – quindi anche di quello che non ha la cittadinanza italiana); *la scuola comune* (per inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolasti-

5 Nel febbraio 2014 il MIUR ha pubblicato delle nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

6 L'"Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale" è stato istituito, con decreto ministeriale il 6 dicembre 2006, con l'obiettivo di individuare soluzioni organizzative efficaci e utili orientamenti per il lavoro delle scuole. L'Osservatorio era articolato in un comitato scientifico composto da esperti del mondo accademico, culturale e sociale; un comitato tecnico composto da rappresentanti degli Uffici del Ministero e da una consulta dei principali istituti di ricerca, associazioni ed enti impegnati nel campo dell'integrazione degli alunni stranieri.

che, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento, diversamente da quanto è accaduto in altri Paesi e in continuità con precedenti orientamenti della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità); *la centralità della persona in relazione con l'altro* (in rispondenza ad una pedagogia orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente); *l'interculturalità* per "assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a 'tutte le differenze' (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)" (MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007, pp. 8-9).

Si tratta di una proposta globale di grande respiro, quindi, che si rivolge a tutti gli alunni, che coinvolge tutti i livelli (insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe) e che considera "tutte le differenze", evidenziando i rischi di una malintesa educazione interculturale (culturalismo, banalizzazione, folklorizzazione, omologazione, enfaticizzazione delle differenze, ecc.). Dieci sono le "linee di azione" che caratterizzano il modello di integrazione interculturale proprio della scuola italiana riconducibili a "tre macro-aree":

- *azioni per l'integrazione* (1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; 2. Italiano seconda lingua; 3. Valorizzazione del plurilinguismo; 4. Relazioni con le famiglie straniere e orientamento);
- *azioni per l'interazione interculturale* (5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; 6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; 7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze);
- *gli attori e le risorse* (8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; 9. Il ruolo dei dirigenti scolastici; 10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente).

3. Provvisorie conclusioni: alcune proposte

La scuola è stata tra le prime agenzie ad essere chiamata a realizzare l'obiettivo di un'istruzione di qualità nell'ambito dell'azione di inclu-

sione sociale di cui si è detto, ma sono ancora tanti gli ambiti in cui la Pedagogia interculturale può dare il suo contributo.

Sul territorio nazionale oltre alle istituzioni scolastiche e i CPIA, anche le associazioni e gli organismi del terzo settore hanno elaborato nel corso degli anni una pluralità di risposte e di proposte anche molto avanzate che però sono rimaste patrimonio unicamente di coloro che hanno contribuito alla loro elaborazione. Si tratta di un grave deficit di comunicazione che ha reso difficile la circolazione e la messa in rete delle esperienze. Nella situazione odierna che vede la presenza nella scuola italiana di 814.851 allievi con cittadinanza non italiana provenienti da più di 190 paesi sembra necessario tentare di sistematizzare quanto si è fatto fino ad oggi anche per raggiungere più efficacemente agli obiettivi posti dall'Agenda 2030.

Una proposta strategica potrebbe essere la costituzione di un Centro nazionale di documentazione e ricerca sull'Educazione Interculturale deputato alla raccolta, alla capitalizzazione e alla diffusione delle "buone prassi" realizzate nei differenti territori. Tale Centro dovrebbe configurarsi come punto centrale di "servizio" per raccogliere, sistematizzare, elaborare le esperienze e rimetterle in circolo nella rete.

Le migliori esperienze potrebbero essere raccolte, socializzate ed eventualmente trasferite, con i necessari adattamenti di contesto, anche in altre situazioni territoriali; l'istituzione di un tale Centro potrebbe favorire anche il confronto con esperienze significative realizzate anche fuori dall'Italia.

Tale Centro, dotato delle opportune risorse umane, economiche e strumentali, potrebbe anche configurarsi come luogo di promozione culturale per:

- promuovere e produrre rapporti di ricerca;
- realizzare monitoraggi, studi, ricerche e pubblicazioni sul fenomeno migratorio e sull'educazione interculturale;
- rendere disponibile e consultabile il materiale raccolto;
- organizzare e promuovere seminari, convegni, incontri di approfondimento;
- progettare e realizzare attività di formazione e ricerca;
- avviare e consolidare rapporti con altri centri di documentazione e ricerca esistenti in Italia (a livello locale), in Europa e nel mondo.

Per quanto concerne lo specifico segmento universitario, nell'ambito della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) è attivo il gruppo di lavoro sulla Pedagogia interculturale che raccoglie i principali studiosi italiani del tema (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017) e nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, che dirigo dal dicembre 2017, vi è una tradizione consolidata di attenzione ai temi dell'inclusione e dell'intercultura sia nell'offerta didattica, sia sul piano della ricerca: si pensi al Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo (CREIFOS – www.creifos.org) che promuove e organizza attività di formazione e ricerca dal 1996. A titolo di esempio va ricordato anche il Master "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" per la formazione in servizio degli insegnanti e dei dirigenti di ogni ordine e grado avviato in molte Università italiane in seguito ad una Convenzione tra il MIUR e la Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione grazie ai fondi FAMI nell'ambito del PROG. 740 "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri".

Nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre è stata finanziata, inoltre, un'indagine strutturata sulle scelte universitarie degli studenti con cittadinanza non italiana. Come indicano le rilevazioni del MIUR, infatti, la quota di coloro che proseguono gli studi all'università, per quanto inferiore rispetto a quella degli italiani, è pur sempre consistente e merita la necessaria attenzione in termini di proposte e di servizi che favoriscano il successo negli studi e un eguagliamento delle opportunità (MIUR, 2017, p. 46).

Bibliografia

- Bonifazi C. (2013). *L'Italia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fondazione Migrantes (2016). *Rapporto Italiani nel Mondo 2016*. Roma: Tau.
- Ginsborg P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- IDOS, UNAR. (2016). *Dossier statistico sull'immigrazione 2016*. Roma: IDOS.

- IDOS, UNAR. (2017). *Dossier statistico sull'immigrazione 2017*. Roma: IDOS.
- Legge 15 dicembre 1999, n. 48 – Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 – Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali.
- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico. (2012). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2011-2012*. Roma: MIUR.
- MIUR, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico. (2014). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. a.s. 2013-2014*. Roma: MIUR.
- MIUR, ISMU. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale Anno scolastico 2011-2012*, Quaderni ISMU, 1/2013. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR, ISMU. (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale Anno scolastico 2012-2013*, Quaderni ISMU, 1/2014. Milano: Fondazione ISMU.
- MIUR. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2015). *Diversi da chi? Roma: MIUR*.
- MIUR, Ufficio di Statistica. (2017). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano. a.s. 2015-2016*. Roma: MIUR.
- Ongini V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rete G2, Seconde Generazioni. (2014). *Dossier - G2 Parlamentare. Italiani 2.0 G2 chiama Italia: CITTADINANZA, rispondi!* Roma.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*.

Creatività sostenibile: uno stile educativo

*Sustainable Creativity: an Educational Style***Roberto Albarea**Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Udine
roberto.albarea@uniud.it

abstract

This contribution intends to offer an outline about the paradigm of sustainability, at educational level. Generally, this term refers to ecology and environment: on the contrary, the present article conceives a personal and educational style of life as sustainable, opened to the creativity dimension, recognizing it also into the daily practices, at level of inter-personal and intra-personal relationship (as a technology of self, according to Michel Foucault), in the relationship with things and with the behavioral choices. Finally, some components of this in educational style are enunciated so that they flow into political habitus and personal attitudes.

Keywords: *creativity, sustainability, educational relationship*

Questo contributo vuole offrire una panoramica della problematica attinente il paradigma della sostenibilità, a livello pedagogico. In genere, il termine si accompagna all'ecologia e all'ambiente: qui invece si intende come sostenibile uno stile educativo e personale di vita, aperto alla dimensione del creativo, ravvisandolo anche nelle pratiche della quotidianità, nella relazione interpersonale ed intrapersonale (come una tecnologia del sé, secondo Michel Foucault), nella relazione con le cose e nelle scelte comportamentali. Alla fine si enunciano alcune componenti che possono essere insite in tale stile educativo e che sfociano, così, in *habitus* politici ed atteggiamenti personali.

Parole chiave: creatività, sostenibilità, relazione educativa

1. Una constatazione, per iniziare

In *Otto mezzo*, celebre capolavoro filmico di Federico Fellini, il protagonista (Marcello Mastroianni) incontra la sua Musa (Claudia Cardinale) in un paesaggio notturno e deserto: egli non sa cosa fare della propria vita, del proprio lavoro, dei propri amori; va in cerca di soluzioni e di intuizioni creative e la Musa, con la roca voce dell'attrice, gli dice:

“Bisogna far ordine, bisogna far pulizia”; e più avanti, di fronte agli interrogativi e allo spaesamento del protagonista, lo richiama avvertendolo: “Perché non sai voler bene”.

A questo proposito, il critico cinematografico Gianni Canova così si esprime riferendosi ad una intervista con il regista:

[...] è un viaggio all'interno della crisi dell'uomo contemporaneo, il quale non può fare a meno di entrare fino in fondo nella sua confusione attuale, confrontandosi con tutte le parti di se stesso e con tutti i personaggi, i fantasmi e i mostri dentro e fuori di lui, per arrivare ad accettarli. Ad amarli, ad assegnare ad ognuno il proprio posto e la propria funzione, fino a unificarli in una sintesi creativa che rappresenta il nuovo equilibrio raggiunto della propria personalità in evoluzione (Canova, 2002, p. 375).

Ecco: ciò che il futuro chiede (Albarea, 2012; 2015a) è l'impegno di “far pulizia”, sia interiormente che esteriormente.

Ma per incamminarsi lungo questo percorso occorre riflessione e prudenza (antica virtù medioevale, citata a più riprese da Jacques Ma-

ritain nelle sue opere filosofiche): si tratta di una inversione di rotta rispetto a ciò che avviene nella vita quotidiana, spesso in modo standardizzato. Si sta infatti a livello della *surmodernité* di Marc Augé (1996) che comprende i fenomeni di accelerazione accelerata, avvertibili in ogni settore della realtà.

Questa tendenza è altresì deleteria per l'educazione e l'ottica pedagogica in quanto tendente a mettere in crisi le strategie educative sperimentate e conosciute (quelle che provengono dai grandi dell'educazione) le quali sono accusate di impiegare "troppo" tempo prima di sortire effetti visibili e allora si ricorre a strumentazioni nuove (il miraggio delle tecniche) che dovrebbero permettere rapidi risultati, o così sembra. Sono le "mode" temporanee ed affascinanti: sembra che l'educatore sia un tecnocrate, trascurando la relazione interpersonale educativa, il rapporto tra lembi di umanità diverse, come sono le persone. Per quanto riguarda la formazione del soggetto ciò porta ad una fragilità intellettuale che si trasforma in fragilità interiore e personale; le psico-tecnologie stanno cambiando le intelligenze, non senza motivi di preoccupazione (De Kerkhove, 2001; Bottani *et alii*, 2010, Cazzanti, 2016), e comunque essa è evidente nei rapporti con le nuove generazioni.

In tale contesto cosa propone la creatività sostenibile?

2. Antinomie del vivere e dell'educare

C'è da dire, in primo luogo, che la creatività sostenibile è una antinomia.

Per pensiero antinomico si intende un modo di porsi di fronte alle cose e al mondo in cui il soggetto cerca di equilibrare gli opposti, ambedue necessari. Si sta *in between*, cioè si tiene conto di ambedue i poli dell'antinomia tentando di non esaurirsi e di non assolutizzarsi fissandosi su uno di essi. Si tratta, in altre parole, di una convivenza creativa tra gli opposti. Già una serie di antinomie era stata elencata da Bruner in un suo testo degli anni Sessanta (1970) a proposito della creatività. Per Bruner, infatti il pensiero creativo ed attività creativa sono caratterizzati da un procedere antinomico e paradossale, sia in rapporto all'arte che in rapporto alla scienza. Distacco ed impegno, passione e de-

coro, impulso creativo ed equilibrio personale, dilazione ed immediatezza, libertà di essere dominati dall'oggetto della propria creazione e, viceversa, padronanza intorno al proprio itinerario creativo, autonomia e dipendenza, dramma interiore (capacità di far coesistere i numerosi tratti distintivi della propria personalità, talvolta in conflitto o in contraddizione tra loro): queste sono le principali antinomie enunciate da Bruner.

Antinomie che possono essere applicate all'intervento educativo e alla relazione interpersonale. Ma se ne possono enumerare altre (Albarea, 2008; Albarea, 2014, p. 26) in rapporto al pensiero convergente e al pensiero divergente: persistenza e tenacia da una parte, capacità e disponibilità al cambiamento dall'altra, competenza culturale ed invenzione produttiva, tradizione e innovazione, teoria e prassi, coerenza e contraddizione, sicurezza acquisita e insicurezza della scoperta. C'è dunque la presenza di un aggancio con la tradizione, con il passato (lo "spessore culturale"), con una certa riflessione prudente (l'accortezza sostenibile) e un'apertura, uno slancio verso l'avventura, uno sguardo verso il nuovo. Sono dinamiche da gestire; si tratta di un atteggiamento (più o meno cosciente e voluto) che è capace di inoltrarsi in "territori sconosciuti" e di crearsi punti di riferimento, via via più stabili, realizzando un equilibrio fra il *noto* e l'*ignoto* (altra antinomia), evitando il duplice rischio della ripetitività, della demotivazione, della noia (eccedenza di noto) e, all'opposto, il prevalere del disorientamento, del rifiuto e, al limite, della incapacità ad operare (eccedenza di ignoto).

Tutta la storia delle scoperte scientifiche e delle espressioni artistiche e letterarie dà ancora conferma della inscindibilità del momento euristico da quello della sistematizzazione concettuale e formale, pervenendo a forme di elaborazione originali che però conservano sempre un aggancio con la tradizione. Un esempio di ciò, in campo letterario, lo fornisce Milan Kundera nel suo *Il Sifario* (2004).

Da qui si pongono in evidenza tre parole chiave: parole generatrici, *of course*, sulla scia di Paulo Freire.

3. Prima parola chiave: creatività

Cos'è la creatività per Dewey? Dewey (1973, p. 258) coglie il profondo significato della creatività (e anche dell'arte) nell'"incontro dialettico tra contrasto ed armonia", tra gli aspetti "difettivi" e quelli ricchi di significato della realtà; dice ancora Dewey: "Ciò che caratterizza l'arte e la creatività è la quiete del riposo nell'eccitazione dello stimolo".

Giovanni Maria Bertin (1976, pp. 38-39) intende la creatività come l'incontro tra divergenza e convergenza: la divergenza apre, esplora, provoca, ma se l'originalità è eccessiva potrebbe diventare stravaganza, futilità, bizzarria sfociando in un futile anticonformismo e snobismo; la convergenza è necessaria perché sistema, organizza, definisce, ma se è troppa diventa dogmatismo e chiusura; quindi i due poli devono stare in bilico, contaminarsi a vicenda. Dice Bertin (1977): "la polemica investe, giustamente, l'ipostatizzazione concettuale dell'una o dell'altra [...] per cui l'una privilegia il dogma (il *sì*: il consenso), l'altra la scepsi (il *no*: il rifiuto)". Inoltre si può considerare la creatività come avente quella caratteristica di inattualità che Bertin ritrova nell'idea pedagogica; questa, in quanto tale (e assieme ad essa la creatività come stile educativo):

deve essere *inattuale*, altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere con le tendenze prevalenti nel presente (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole), con le motivazioni e le sollecitazioni che questo [il presente] fa valere con i suoi problemi urgenti e manifesti. In quanto *idea* essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica; in secondo luogo [essa] fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, [...] deformate o mistificate *dall'attualità* (Bertin, 1977, pp. 5-6).

Per Jaques Maritain la creatività si basa sulla necessità di giungere ad un dialogo con se stessi, ad una ermeneutica interiore (S. Ignazio di Loyola) per scoprire la direzione delle proprie intuizioni creative. In particolare, nelle sue opere estetiche il filosofo francese sottolinea il va-

lore della poesia e della parola creativa (Albarea, 2015b) sorgente di risonanze interiori, espressione di una emozione spirituale, una emozione *forma* (cioè formante) e non una emozione *cosa*: essa è alla base di una conoscenza oscura che Maritain indica come conoscenza per unione affettiva (Maritain, 1983, pp. 137-138). Si tratta di uno dei tipi di conoscenza per connaturalità, concettuale ed affettiva. Questa emozione forma è una sorta di vibrazione musicale, canto inespresso, che ha origine da un ambiente fluido e in movimento il quale sembra addormentato ma è segretamente vigile e corrisponde a quella vita pre-conscia dell'intelletto carica di immagini e di significazioni in movimento, nella quale tutte le esperienze passate della persona e i ricordi acquisiti dall'anima sono presenti in maniera virtuale (1983, p. 146). Così si giunge alla formulazione del preconcio dello spirito:

occorre pensare al funzionamento ordinario e quotidiano dell'intelligenza, quando l'intelligenza è veramente in attività, o al modo in cui le idee sorgono nello spirito in cui si produce ogni nuova presa intellettuale autentica oppure ogni nuova scoperta; è sufficiente pensare al modo in cui prendiamo le nostre libere decisioni, quando sono veramente libere, specialmente quelle decisioni che impegnano tutta la nostra vita, per rendersi conto che esiste un mondo di attività profonda e inconsapevole, per l'intelligenza e la volontà, da cui emergono gli atti e i frutti della coscienza umana e le percezioni chiare dello spirito, e per comprendere [...] che l'universo dei concetti e delle connessioni logiche, del discorso razionale e delle deliberazioni coscienti in cui l'attività dell'intelligenza assume una forma definita e una configurazione ben stabilita, è preceduto da un lavoro nascosto di una vita pre-conscia, immensa e originale (1983, pp.115-116).

In questo modo l'intelletto viene considerato come fonte di molteplici aspetti della coscienza: una conoscenza morale, una conoscenza mistica e una artistica, sfociando nei campi dell'etica della fede e dell'arte.

4. Seconda parola chiave: sostenibilità

La sostenibilità fa riferimento alla potenzialità dei limiti (Wuppertal, 1996). Basarsi sui propri limiti per eventualmente superarli: uno dei principi dell'orientamento formativo è quello che riguarda il rapporto sostenibile e realistico tra aspettative personali e contesti di riferimento. La sostenibilità, nella sua ampiezza, diventa una dimensione trasversale, chiave interpretativa e un criterio di comportamento (una dimensione di testimonianza?) in vari ambiti e situazioni: una sostenibilità focalizzata sulla relazione interpersonale e intrapersonale, una sostenibilità perseguita nei modelli di sviluppo, una sostenibilità considerata nel suo rapporto con l'ambiente, naturale ed antropico, una sostenibilità riguardante la coesione sociale, una sostenibilità negli accordi tra gli Stati, nella negoziazione politica, nella convivenza civile, negli scambi culturali e nella comunicazione mass mediale. Si tratta di una forma di trasversalità.

Si possono indicare due forme di trasversalità: la trasversalità disciplinare e la trasversalità formativa. La prima si basa sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti, scoperte da un settore all'altro dell'esperienza, sulla capacità di deduzione e induzione per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione, ipotesi esplicative. La seconda può emergere nei comportamenti, nello stile personale, nella congruenza valoriale (i valori non vanno solo dichiarati a voce, ma *visuti*), nelle relazioni che si costruiscono nei contesti educativi.

La sostenibilità invoca doti quali la pazienza, il silenzio, la lentezza, l'ironia, la prudenza (antica virtù medioevale che significa attenta valutazione dei propri atti e delle conseguenze immediate e mediate che da essi ne conseguono), il gioco tra paradossi e contraddizioni, la gestione delle antinomie del vivere. Essa, la sostenibilità personale e relazionale indica una prospettiva diversa nel rapporto con le persone e le cose, dove il senso della misura e il concetto di livello soglia sono i cardini delle scelte e dei comportamenti e dove l'esigenza di contestualizzazione continua, per individuare la sostenibilità della situazione, richiede di fare affidamento sulle funzioni "alte" dell'intelligenza (Maritain, 1983). La poesia, l'arte, la letteratura, la filosofia, la scienza, la musica, la fede hanno un ruolo fondamentale in tale frangente storico, raffinando le virtù di questa intelligenza, invitando a scoprire la nar-

razione silenziosa e contemplativa nell'assordante corsa della cultura contemporanea. Insomma, un cammino di autoeducazione, un esercizio del soggetto aperto all'imprevedibile e all'alterità

Di una sostenibilità pensata e vissuta dà testimonianza Italo Calvino (1960); egli dice: "Se la prova della vitalità poetica di un'opera sta nel fatto che ad essa non si possa aggiungere nemmeno una parola, allora siamo a posto". Luciano Corradini (2006) afferma, da parte sua, che sostenibilità e compatibilità non sono concetti pacifici: "i confini" a cui alludono non sono dati una volta per tutte, ma sono interpretabili in una "agorà pluralistica"; si tratta pertanto di una sostenibilità intrinseca in ogni proposta educativa e non solo nella sua declinazione psicologica, sindacale o "politica".

5. La relazione educativa (terza parola chiave)

La relazione educativa, sostenibile e dialogante, si presenta non tanto come una mera giustapposizione di persone, processi ed interventi, bensì come una interdipendenza dialettica, critica ed empatica di assunzioni e prese di posizione (assunzioni di valore, criteri di gestione di contesti, aspettative e vissuti, stati affettivi, pratiche di intervento) che rimandano le une alle altre, costituendo così un tutto organico, ma dinamico, talvolta instabile, mai concluso ed eppur stimolante verso passi successivi.

La relazione educativa è una relazione asimmetrica, è una relazione di potere. Dice Foucault (1998, pp. 291-292):

il potere non è il male. Il potere significa giochi strategici [...] Prendiamo anche una cosa che è stata oggetto di critiche spesso giustificate: l'istituzione scolastica. Non vedo cosa ci sia di male nella pratica per cui, in un dato gioco di verità, qualcuno che ne sa di più di un altro, dice a quest'ultimo quello che bisogna fare, insegna, gli trasmette un sapere, gli comunica delle tecniche; il problema è, invece, sapere come in queste pratiche, in cui il potere non può non esistere e in cui non è cattivo in sé, sia possibile evitare gli effetti del dominio che fanno sì che un bambino possa essere sottomesso all'autorità arbitraria e inutile di un maestro, uno studente possa essere lasciato alla mercé di

un professore autoritario [...] mi sembra che si debba distinguere tra le relazioni di potere in quanto giochi strategici tra le libertà [...] dagli stati di dominio [...] E tra i due, tra i giochi di potere e gli stati di dominio ci sono le tecnologie di governo, attribuendo a questo termine un senso molto ampio.

L'autorità distingue dalla coercizione perché può implicare: regole di diritto e rispetto della persona nella sua natura ontologica; tecniche di gestione e di governo (relazione educativa); ethos dell'educatore (testimonianza ai valori); pratica di sé e di libertà. Nella misura in cui l'educatore favorisce queste condizioni evita di tradurre il suo potere in dominio, che produce lo stato di minorità: “[...] se le relazioni di potere non si irrigidiscono in stati di dominio, trasformano i rapporti tra disuguali in rapporti tra diversi, raggiungendo così, attraverso la libertà, forme di eguaglianza che, a loro volta, si oppongono all'omologazione, all'assimilazione, al conformismo” (Iacono, 2000, p. 37).

Attraverso la dinamica delle relazioni si favorisce questo passaggio. In tali giochi di verità emerge un tipo di obbedienza, consapevole e in evoluzione: c'è infatti da mettere in rilievo il fatto che l'obbedienza, piuttosto che essere in armonia con le pratiche di libertà, non può che esserne in tensione (Iacono, 2000, p. 39), e questa è la sostenibilità nella relazione.

Insomma il “progetto” educativo, l'azione educativa suscitano pathos e coinvolgimenti intensi, a volte contrastanti, e quindi occorre una certa dose di sostenibilità nel gestire dinamiche interiori (esegesi del sé) e dinamiche esteriori (rapporti interpersonali). Dice Bruner (1997) che imparare ad essere uno scienziato non è la stessa cosa di “imparare le scienze”: è imparare una cultura, uno stile, con tutto il contorno di “non razionale”, di pathos, di relazionale e di intuitivo, del fare significato che li accompagna. Così come per essere educatore non basta studiare pedagogia.

6. Sostenibilità interiore ed esteriore: esegesi del sé

La sostenibilità interiore riguarda la gestione delle dinamiche intrapersonali. Nella dimensione dell'interiorità c'è un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti, alibi e nascondimenti, ed emerge la capacità di

guardarsi dentro, (il dialogo interiore), di fare una sorta di esegesi del sé, mentre la sostenibilità esteriore è centrata sui comportamenti sociali, sulle relazioni interpersonali, sull'ascolto, sul dialogo con le differenze, sul "fare comunità", sulla mediazione intelligente, investendo compiti sociali e ruoli istituzionali, ma che non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore.

Da ciò si evince che si è educatori sostenibili senza esserlo troppo, accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità, ma non di dominio) senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe, senza pianificare troppo, come una improvvisazione che si basa su una solida competenza. Solo chi è competente sa improvvisare, come nel jazz. Si intende passare da una educazione *about and for sustainability* (che è qualcosa di esterno, come un contenuto disciplinare o un apprendimento) verso un più radicale concetto di educazione *as sustainability* (Sterling, 1996, p. 200).

A questo proposito Michel Foucault introduce la dimensione della esegesi del sé o tecnologia del sé, che viene intesa come un insieme di pratiche riflesse e volontarie (che poggiano sull'esercizio e sulla meditazione) per mezzo delle quali gli uomini non solo si danno delle regole di comportamento, ma cercano inoltre di trasformare se stessi, di modificarsi nel loro stesso essere singolare, e di fare della propria vita un'opera. Riti di purificazione che si sono sviluppati nel tempo come una continua "arborescenza". La tecnologia del sé diventa col tempo coestensiva della cura di sé rispetto all'arte del vivere secondo Foucault (2001; Albarea 2011). Gli altri, l'altro sono indispensabili nella pratica di sé, se si vuole che la forma che definisce tale pratica riesca effettivamente a raggiungere il proprio oggetto, vale a dire il sé.

Così Pierre Hadot (2008, p. 117). Il problema del vero io, secondo le digressioni di Hadot, non riguarda tanto il problema della saggezza o dell'ascetismo, quanto il cercare il sé al di sopra di se stessi: il vero io è ad un tempo dentro e fuori; vi è una ricerca continua per ritrovare la parte migliore di sé, che è un superamento di sé e anche il riconoscimento del fatto che una parte di se stessi è il nostro vero io.

Non a caso, visti gli studi di Maritain su Bergson (1980), si ritrova la medesima direzione speculativa nell'ipotesi maritainiana del pre-conscio dello spirito, quale zona da cui sgorgano le intuizioni illuminanti, in un modo affine ad una concentrazione dell'anima: sistole e diastole.

Così Papa Francesco, a proposito della pratica ignaziana che si volge al discernimento: “Il discernimento è una delle cose che più ha lavorato sant’Ignazio [...] non essere ristretti dallo spazio più grande, ma essere in grado di stare nello spazio più ristretto” (Spadaro, 2013, p. 453).

Si tratta, scendendo verso il punto di vista pedagogico, di una sorta di dipanamento, costante e graduale, ma talvolta faticoso, delle variabili interdipendenti che fanno parte della persona, della sua identità pluralistica e dinamica, delle sue relazioni con l’A/altro, anche nella prassi quotidiana. Si tratta inoltre di una educazione a scegliere, (il discernimento nasce da ciò, come il maritainiano distinguere per unire), nel micro come nel macro.

L’esegesi del sé va alla ricerca degli stati intenzionali che stanno dietro alle azioni umane; “essa si focalizza più sulla ricerca delle ragioni che non sulla certezza delle cause”. Si tratta di un avvicinamento all’essere umano per rappresentarne il mistero e testimoniare la sua grandezza, il suo valore, i suoi limiti, le sue debolezze, le sue contraddizioni. Si tratta di una “inquietudine felice”.

Non si tratta di lavorare sullo psicologismo, sulla psicologia dei caratteri, su una sorta di autobiografismo che sfocia nel ripiegamento narcisistico; l’educazione si snoda attraverso le osservazioni intorno alla condizione umana, cerca di trasformare le eventuali considerazioni psicologiche in risonanza di idee, che riguarda l’umanità di ciascuno.

7. Sette componenti della creatività sostenibile come stile educativo

Lo stile personale ed educativo che si appella alla sostenibilità, alla creatività e alla esegesi del sé aiuta a costruire un modo di essere e di porsi che sottolinea il vivere con eleganza e pudore all’interno dei limiti e tenta di costruire rinnovati e creativi agganci tra etica, volontà e intelligenza naturale. Ecco le componenti.

La gentilezza dei costumi. Essa esalta il valore della cortesia, della civiltà, della gentilezza d’animo, della disponibilità e della comprensione, in opposizione all’asprezza dei rapporti sociali e interpersonali, alla implacabilità della violenza e alla volgarità dell’idiozia. Ci si avvicina alla tenacia sostenibile de *La ginestra* (G. Leopardi).

Il livello soglia. Una esperienza di formazione diventa una esperienza produttiva e positiva se si rispetta un certo livello soglia: al di sotto o al di sopra del quale il processo di formazione risulta inadeguato, vuoi per carenza di informazioni, di orientamenti e di “sostegni”, vuoi per sovrabbondanza di stimoli, di raccomandazioni ed eccesso di “aiuti”.

Questo significa che l’autoformazione guidata si integra con la strutturazione dell’identità del soggetto: una identità dinamica e creativa, impegnata su più versanti, capace di gestire sia la realtà interiore multidimensionale del singolo sia la variabilità emergente dal cammino storico delle vicende umane.

Il dialogo interiore. Il dialogo interiore è una esperienza che si fa attraverso una dimensione che viene definita da Maritain come la dimensione di connaturalità (1983, p. 137). Si attua un procedimento non rettilineo, non regolare, non univoco, “imperfetto” e “goffo”, con un movimento di domande e risposte, interrogazioni e “sguardi reciproci”, in un dialogo di echi e risonanze intelligibili.

La curiosità epistemologica. Si tratta di una inquietudine conoscitiva ed etica; l’etica si trasfigura nella conoscenza e nella cultura e la cultura si invisera nell’etica (Freire, Macedo, 1995). L’etica diventa un necessario sovrappiù, rispetto alla competenza culturale; il bisogno di ciascuno di realizzarsi si allarga, viene condiviso dagli altri; l’esperienza della propria forza conoscitiva (fatta anche di dubbi e incertezze) si fa scoperta del pensiero e dell’animo umano, trovando luoghi imprevisi di espressione.

La dimensione trasversale. Essa si realizza nella trasversalità formativa e nella trasversalità disciplinare. Ambedue queste trasversalità possono ricorrere ai procedimenti della analogia e della metafora, in una sorta di dialettica tra contestualità (realismo) e astrazione. La trasversalità formativa diventa un *a priori*, rispetto alle scelte pedagogiche di fondo, mentre la trasversalità disciplinare è frutto di un lavoro “a posteriori”.

La militanza e l’impegno educativo. Essi si fondano sulla ricerca dei fondamenti, in antitesi ad ogni rassicurazione meramente psicologica. Non c’è essere umano, per quanto potente, che possa bastare a se stesso (sostenibilità): si è tutti interagenti, complementari l’uno all’altro, in una unica comunità di destino, alla base della quale c’è la compren-

sione di un destino condiviso (Morin, 2000, p. 50). È la sfida della pace e della condivisione delle risorse. O si perde tutti insieme o si vince tutti insieme (come nell'episodio di Ulisse quando nella reggia dei Feaci piange ricordando gli orrori della guerra di Troia). Ospitalità ed estraneità sono due facce della stessa medaglia: la relazione con l'altro/Altro. La militanza educativa, alla luce della dimensione della sostenibilità, ricerca l'umano in ciascuno. Ma che cos'è l'umano?

Dice una operatrice di Medici senza frontiere: "Umano è tutto ciò che resiste al discrimine dell'elezione, della selezione e dell'esclusione" (Piacentini, 2003).

C'è una antropologia della selezione da combattere. Essa non interviene solo nello stabilire la differenza tra i vari Nord e Sud del mondo, tra popoli ricchi e popoli poveri, tra aree dell'abbondanza e aree della fame, essa opera a catalogare, dividere, emarginare, semplificare, standardizzare ceti e persone anche nella quotidianità, nelle stesse economie e società dell'Occidente. In antitesi a questa antropologia della selezione, la militanza educativa ispirata dalla sostenibilità ricerca l'impegno rispetto alla superficialità, ricerca la giustizia rispetto alla tolleranza e all'assistenzialismo, ricerca un futuro possibile invece che retoriche o propaganda, ricerca la memoria al posto della dimenticanza.

Ultima componente è *l'ilarità*. Essa è la propensione all'assurdo e all'inattualità (Bertin, 1977). La grazia e le rivelazioni autentiche si incontrano, paradossalmente, nell'iter creativo e formativo quando non sono deliberatamente cercate e volute. In questo senso si situa l'imperfezione, l'inciampo e l'inatteso: bisogna forse essere goffi ed imperfetti per non programmare ogni cosa ed essere incapaci di aperture, cioè eccessivamente strutturati.

Quindi, accanto alla cautela sostenibile, alla umiltà della ginestra, alla gioia del conoscere, c'è anche una sorta di serenità che si appella all'ilarità. Ilare si contrappone ad austero, più l'anima mette le ali, più si riveste di ilarità e si fa più leggera. Si potrebbe chiamarla "leggerezza pensosa", citando Italo Calvino (1988, p. 20-21). Ma la cosa è ancora più intrigante.

Come ha affermato un monaco della Comunità monastica di Camaldoli, negli anni Settanta, la traduzione greca della Bibbia ebraica, il termine *hileos* (da cui deriva ilare) ha la stessa radice di *hilarós*, che significa grazia, misericordia e perdono verso i peccatori; in questo

senso il Figlio è detto *hilasmós*: atto della riconciliazione, manifestazione di amore, mediante il quale è vinto il peccato e il male. Cristo è allora il Conciliatore (che può essere soltanto Colui che si dona gratuitamente per grazia) è l'*Hilaris* per eccellenza (Cacciari, 1990, p. 671).

Cosa vuol dire questo? Al di là dell'impegno sociale e dell'idea di giustizia, adottare uno stile personale sostenibile come testimonianza educativa, vuol dire ricerca di autenticità e di riconciliazione; vuol dire *essere misericordiosi*, come libero sovrappiù; essere ilari, appellarsi alla Misericordia di Dio e degli uomini.

Bibliografia

- Albarea R. (2008). *Concordia discors*: la tenacia e la sostenibilità nella scelta. In *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, Atti del XLVI Convegno di Scholé (pp.112-128). Brescia: La Scuola.
- Albarea R. (2011). Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi. *Orientamenti pedagogici*, 58, 1: 9-22.
- Albarea R. (2012). *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*. Pisa: ETS.
- Albarea R. (2014). *Contributi pedagogici alla psicologia dell'educazione*. Livenza (PD): libreriauniversitaria.it
- Albarea R. (2015a). La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità. *Metis*, 1.
- Albarea R. (2015b). Parola creativa ed esegesi del sé per una cultura di partnership e pratiche comunitarie di guidance. *Orientamenti pedagogici*, 62, 3: 615-626.
- Augé M. (1965). *Nonluoghi*. Milano: Eleuthera (Ed. orig. pubblicata 1992).
- Bertin G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottani N., Poggi A.M., Mandrile C. (2010). *Un giorno di scuola nel 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (1970). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1964).
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).

- Cacciari M. (1990). *Dell'inizio*. Milano: Adelphi.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Calvino I. (1991). Introduzione inedita 1960 ai Nostri Antenati. In M. Barenghi, B. Falchetto, C. Milanini (eds.), *Romanzi e racconti* (pp. 1208-1219). Milano: Mondadori.
- Canova G. (ed.) (2002). *Cinema. Le Garzantine*. Milano: Garzanti.
- Cazzanti R. (2016). *Open data e nativi digitali. Per un uso intelligente delle tecnologie*. Limena(PD): libreriauniversitaria.it.
- Corradini L. (2006). Educazione alla convivenza civile e sostenibilità. In R. Albarea, A. Burelli (eds.), *Sostenibilità in educazione* (pp. 39-52). Udine: Forum.
- De Kerckove D. (2001). *L'architettura dell'intelligenza*. Torino: Testo & Immagine.
- Dewey J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia (Ed. orig. pubblicata 1925).
- Foucault M. (1998). L'etica della cura di sé come pratica della libertà. In M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985* (pp. 273-294). Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1994).
- Foucault M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Freire P., Macedo D.P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race, *Harvard Educational Review*, 3: 377-402.
- Hadot L. (2008). *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Iacono A.M. (2000). *Autonomia, potere, minorità*. Milano: Feltrinelli.
- Kundera M. (2004). *Il Sapiro*. Milano: Adelphi.
- Maritain J. (1980). *Da Bergson a Tommaso d'Aquino*. Milano: Vita e Pensiero (Ed. orig. pubblicata 1944).
- Maritain J. (1983). *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*. Brescia: Morcelliana (Ed. orig. pubblicate 1954, 1966).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Piacentini G. (2003). Il nostro stile di vita a confronto con la Giustizia. Incontro con Nicoletta Dentico, Medici senza Frontiere, *La rete di Indra*, 1: 15-25.
- Spadaro A. (2013). Intervista a Papa Francesco. *La civiltà cattolica*, 164, 3918: 449-477.

Sterling S. (1996). Developing Strategy. In J. Huckle, J. Sterling (eds.), *Education for Sustainability* (pp. 197-211). London: Earthscan Publ.

Wuppertal Institut (1996). *Per una civiltà capace di futuro*. Bologna: EMI.

L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria*

*The (un)sustainable education. The necessary harmonisation***Maria Sebastiana Tomarchio**Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania
maria.tomarchio@unict.it**Gabriella D'Aprile**Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania
gabriella.daprile@unict.it

abstract

In the context of the current debate on environmental education and sustainable development, educational research has to develop and elaborate new interpretative keys to develop new and focused educational strategies that meet the specific needs of each individual. Following this lively debate, the aim of this article is to reflect on the free and dynamic balance of nature within informal and formal learning environments. In addition, the authors will reflect on the implications of this "model" for integral education.

Keywords: *sustainable development, integral education, educational planning*

Nel contesto del dibattito contemporaneo su educazione ambientale e sviluppo sostenibile, la ricerca pedagogica attraversa la complessa stagione in cui è chiamata ad elaborare e mettere a punto mirate chiavi interpretative che, guardando ai soggetti e ai processi educativi nella loro irriducibile centralità, aprano anche a peculiari, mirati indirizzi e strategie di sviluppo progettuale. Sullo sfondo di tanto vivace, vasto e variegato confronto, il contributo introduce a una riflessione che valuta, a più livelli, produttiva "interferenza", nei luoghi formali e informali dell'educazione, il richiamo al carattere autocostitutivo di libero equilibrio dinamico della natura e prospetta, entro tale schema interpretativo, le positive ricadute in termini di educazione integrale.

Parole chiave: sviluppo sostenibile, educazione integrale, progettazione pedagogica

* Le autrici hanno sviluppato in comune l'idea e il progetto del presente articolo. In dettaglio, la stesura dei paragrafi 1 e 4 è a cura di Maria Tomarchio; quella dei paragrafi 2 e 3 è a cura di Gabriella D'Aprile.

L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria

Premessa. “Tutto ciò che accade a monte giunge a valle”

La scuola all'aperto in Germania non ha soltanto finalità fisiche rivolte cioè a conseguire il miglioramento della razza, ma tende a formare il carattere morale del giovanetto e a contribuire alla sua formazione culturale, in maniera più vasta ed organica. In Germania, ad opera del Nazismo, si va oltre il semplice insegnamento all'aperto, come fatto didattico a sé, come, cioè, questione di metodo d'insegnamento, giacché scopo precipuo a cui si mira è di formare l'uomo in senso totalitario. Anzi, in Germania, la questione dell'educazione all'aperto si riconnette ad una questione che sta assai a cuore al Regime nazionalsocialista: la questione del ritorno alla terra. Donde, la questione non è meramente scolastica, ma diviene d'interesse politico-sociale (Mazzeo, 1943, p. 57).

Con queste parole il segretario generale del comitato permanente tedesco per l'educazione all'aperto Karl Triebold richiamava, in un discorso tenuto a Roma nel 1941, gli scopi che animavano l'investimento della Germania nazista e dei regimi totalitari del tempo sul terreno della pratica educativa e didattica all'aperto. In realtà il discorso riporta alla memoria in poche sintetiche formule, spettri tra i più terrificanti dei regimi dittatoriali, quali il miglioramento della razza e la formazione in senso totalitario; non lascia indifferenti che venga pronunciato in Italia, alla presenza di studiosi dell'educazione e di responsabili ministeriali, quando la ferocia dei regimi si è già abbondantemente espressa; rabbrivisce, oggi, chi si occupa di educazione ambientale e di sviluppo sostenibile al pensiero che mentre a Roma si preparava il

IV Congresso Internazionale sull'educazione all'aperto, nel nostro paese fossero presenti ed operativi campi di concentrazione, fosse negata ogni libertà.

Tutto ciò che accade a monte inevitabilmente giunge a valle, suggerisce un'efficace metafora di carattere paesaggistico che sembra condensare nella distanza spazio-temporale che intercorre tra monte e valle i termini di un'interessante rappresentazione di tanta problematicità legata oggi a qualsivoglia trattazione prenda in oggetto temi riconducibili all'orizzonte di ricerca educazione ambientale e sviluppo sostenibile. Lenti bifocali deve sempre ricordarsi di inforcare la ricerca pedagogica, poiché il fattore tempo ed il contesto sono per essa elementi dirimenti. Lenti sperimentate dalla nostra migliore e più sicura memoria di ricerca, indispensabili per costruire ponti tra breve e lunga distanza, lenti che possano fornire gli strumenti perché il filo conduttore delle argomentazioni non divenga matassa informe che si avvolge su se stessa non avendo un perno, un proprio asse di ragionamento o, in alternativa, non finisca per legittimare paradigmi funzionali a quadri prospettici derivati.

Al di là della citazione d'apertura, ci si può limitare comunque a richiamare l'importanza di sfuggire al rischio quando chiamiamo in causa temi legati ad ambiente e sviluppo sostenibile, di un presentismo senza ritorno e di protocolli di "cura" il cui scopo, diretto o indiretto, finisce per essere, ancora una volta, alimentare il mercato del "farmaco". Un rischio quanto mai attuale e del quale siamo solo in parte consapevoli.

Alle forti spinte di una contemporaneità che ci pone di fronte al letto di un pianeta gravemente offeso dobbiamo pertanto evitare di rispondere in termini di logica accessoria, se non subalterna, lavorando unicamente per il contenimento, quanto più efficace e veloce possibile, degli effetti disastrosi dei danni prodotti da un complesso insieme di politiche industriali, mercati, strategie ed interessi economici. Senza voler estremizzare, non bisogna sottovalutare anche l'importanza di aprire *a latere* una riflessione sul carattere omologante di espressioni linguistiche intrinsecamente connotate, il cui uso tende velocemente a diffondersi, probabilmente anche tra automatismi ed inerzia linguistica; in ambiti di ricerca in cui le persone debbono confrontarsi con problematiche di coscienza e convivenza, con il senso di appartenenza

a un luogo o a una comunità umana, la riflessione, anche linguistica, sul superamento e l'evoluzione consapevole dei luoghi comuni, entra in gioco con un proprio ruolo non secondario.

Sullo scenario del lungo elenco di disastri e conseguenti emergenze planetarie, dunque, con quali originali interrogativi intende collocarsi oggi la ricerca pedagogica?

Quale abito di specifico interesse indossa quando prende in oggetto, riportandoli dentro un'unica cornice, sviluppo sostenibile, temi e aspetti legati all'ambiente, al rapporto natura-cultura, alla terra, alle dinamiche di crescita, ai processi d'apprendimento, ai temi della pace e dell'armonia tra i popoli e le culture, ai diritti, alla giustizia e all'equità sociale, ecc.? Un tale frastagliato, affollato panorama di specialismi e tecnicismi che parlano il linguaggio dei vincoli d'esercizio di una *sostenibilità*, scelta obbligata, è sostenibile per la libera ricerca pedagogica contemporanea?

2. Invertire la rotta. Sullo sviluppo (in) sostenibile

“Sviluppo sostenibile”: una locuzione che sembra quasi configurarsi come un *ossimoro*. Secondo Serge Latouche è impossibile chiedere allo sviluppo di essere “sostenibile”, è contro la sua stessa sostanza: una parola d'ordine che suona come un “inganno”, che invece di sollecitare la ricerca verso modi di vivere che siano rispettosi dell'ecologia ambientale, mira “all'eternizzazione dello sviluppo”, alla consacrazione del così detto “sviluppo durevole” (Latouche, 2017). Per l'economista, sociologo e filosofo francese l'unico sviluppo sostenibile è “decrescere” (Latouche, 2007), riducendo ogni tipo di sfruttamento delle risorse naturali, “de-colonizzando” l'immaginario collettivo che alimenta un consumo sempre più sfrenato e alienante.

Può essere interessante partire dalla stridente provocazione di Latouche, e dalle sue istanze critiche e radicali, per avviare una riflessione, in chiave pedagogica, su un concetto che ha acquisito una nuova cogenza sul piano scientifico-culturale e teorico e progettuale.

Probabilmente la difficoltà di definizione e apparente (ma discussa) contraddizione terminologica risiede anche nelle forti tensioni antinomiche della locuzione in oggetto, che da una parte postula un'esigenza

costante di evoluzione della società verso un maggiore benessere; dall'altra, propone di valutare, porre un limite, prospettare, nelle forme più radicali dell'ambientalismo, mutamenti delle condizioni di vita e trasformazioni rilevanti degli assetti organizzativi delle società e delle economie.

Lo sviluppo sostenibile, lungi dall'essere una definitiva condizione di armonia, non è mai "dato", piuttosto dotato di significati sempre nuovi in funzione della diretta attività del soggetto che opera quale osservatore integrato all'interno di ciò che osserva e "costruisce" (Von Foerster, 1981; Bocchi, Ceruti, 2007; Ceruti, 1985). La stessa qualificazione espressa dall'aggettivo sostenibile induce a considerare che i possibili limiti e le eventuali condizioni dello sviluppo non possono essere classificati in modo oggettivo ed in senso universale, poiché se mutano il contesto storico, le condizioni economiche e l'ambito sociale cambiano anche i significati ad esso attribuibili (Huckle, Sterling, 1996). Per la sua stessa connotazione, per la peculiare densità e tessitura tematica, è dunque complesso contenere, in un quadro teorico univoco e sistematico, la complessità del concetto, solo apparentemente semplice e intuitivo, poiché richiede in virtù della dimensione multipla riferita ai suoi tre pilastri fondativi, Ambiente, Economia, Società, valutazioni e misurazioni di sistema, in relazione all'impatto e alle trasformazioni via via indotte (Pizzuto, 2007), alle pressioni dovute al cambiamento, espressione delle relazioni dialettiche tra gli uomini e l'ambiente.

Negli ultimi anni la nozione di sviluppo sostenibile ha generato crescente interesse e nuove consapevolezze per la riflessione pedagogica: assumendo nei suoi risvolti teorici, euristico-interpretativi, un valore emblematico per i principi fondativi di una *Pedagogia dell'ambiente*; sollecitando significative ricadute educative e progettuali nella sfera dei contesti d'istruzione, con il passaggio dall'Educazione Ambientale all'*Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (MIUR, 2009), fino al recente *Piano ministeriale per l'Educazione alla Sostenibilità* (MIUR, 2017). Interessanti implicazioni sono connesse a queste nuove acquisizioni, sulle quali la Pedagogia è chiamata a riflettere anche dentro l'orizzonte di una sistematica e approfondita "teoria dello studio dell'ambiente" (Clausse, 1961), sia in riferimento ai modelli teorici, sia alle prassi formative, a fronte delle numerose emergenze

planetarie legate alla tutela dell'ambiente, al rispetto di soggetti, comunità, culture, territori.

Sul terreno delle scienze pedagogiche il passo decisivo è definire più sofisticati strumenti interpretativi sull'idea di sostenibilità, per costruire un quadro d'insieme che espliciti e decodifichi, in ogni particolare aspetto, il vasto e variegato panorama degli assunti e delle prassi in atto, in termini di coerenza di possibili sistemi formativi, di pratiche educativo-didattiche, di obiettivi e finalità di ricerca sul campo. Atteso che non appare isolabile il terreno dei processi culturali da quello dei processi formativi, un'attenta disamina critica per una vigile "ermeneutica pedagogica" (Malavasi 2007, 2008, 2017) è necessaria per chiedersi quali teorie e modelli formativi, sempre culturalmente connotati, possono fare da sfondo per interpretarne i processi, le dinamiche evolutive, le intenzionalità di questi recenti approdi nell'ambito del sistema formativo odierno.

Per orientare la riflessione in tal senso, per una tematizzazione del concetto di sviluppo sostenibile in prospettiva pedagogica, potrebbe essere interessante partire dalla definizione proposta nel rapporto *Our Common Future* pubblicato nel 1987 dalla *World Commission on Environment and Development* dell'ONU (Commissione Brundtland): "sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri" (WCED, 1987).

Tale definizione sollecita, seppur implicitamente, una riflessione pressoché immediata per chi si occupa di ricerca educativa: cooperazione, consegne intra-intergenerazionali, progettualità per il futuro, equità, assunzione di responsabilità, snodi essenziali che espandono l'orizzonte di significato, con la sottolineatura della dimensione etica di ogni atto umano, rinviando alla centralità della formazione per educare soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri e con il mondo circostante, secondo modalità solidaristiche, e non meramente utilitaristiche. Da tali coordinate è chiaro quanto sia significativamente rilevante il mandato che, in tale direzione, investe la riflessione pedagogica, chiamata a elaborare modelli educativi ispirati a una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa, per formare individui capaci di progettare e di accedere al proprio futuro, attraverso il seme di nuovi comportamenti, idee e sensibilità, con un atteggiamento responsabile, etico e critico-riflessivo.

Non dobbiamo dimenticare le tensioni universali cui tende l'educazione, intitolate a un protagonismo dell'essere umano sempre più improntato al potenziamento delle capacità di comprensione e di operatività su se stesso e sull'ambiente che lo circonda.

Una stretta circolarità di rapporto tiene assieme modelli educativi e d'istruzione, processi d'apprendimento e di maturazione degli individui in termini di crescente capacità/possibilità di scelta in situazione e mediante precisi atti di volontà. Per poter orientare le politiche educative, un'idea di sostenibilità non può darsi, dunque, in astratto, né in senso neutro: è necessario elaborare un disegno di progettualità positiva, richiamando la necessità di una trasformazione intenzionale dell'esistente e di una continua verifica in corso d'opera (Bologna, 2005, p. 85).

L'idea di sostenibilità implica una costante condizione progettuale (Malavasi, 2010) in senso partecipato e relazionale, una ricerca di equilibrio dinamico, aperto, evolutivo, di "equilibrante maggiorante" direbbe l'ultimo Piaget (1977), lungo un *continuum* che ha luogo nel tempo e nello spazio. Sulla questione di fondo, di modello e di concetto, la pedagogia è impegnata nella presa d'atto di una riflessione di impianto critico-ermeneutico e operativo-progettuale, poiché lungo questo *continuum sperimentale*, direbbe John Dewey (1938), si collocano e costruiscono "mezzi" e "fini". Non si può perseguire seriamente un fine senza considerare i mezzi necessari per raggiungerlo. In questa dialettica tra mezzi e fini, possono entrare in gioco il concetto di sostenibilità e il postulato di educabilità in ordine al rapporto tutela-qualità della vita del soggetto e dell'ambiente.

In questo senso l'educazione alla sostenibilità non può risolversi mediante proclami precettistici, ma richiede, nei luoghi formali e informali dell'educazione, una rinnovata considerazione a livello di "condizione formatrice" del soggetto, lungo tutto l'arco della vita.

Un'idea di sostenibilità correlata all'educazione non attiene al solo piano dei comportamenti, delle intenzionalità e delle finalità coscienti (Bateson, 1976), ma mette in gioco il piano più profondo delle consapevolezza e dei moventi agiti nei contesti, nelle azioni, nella sensibilità relazionale, nelle responsabilità ecologiche che si generano nella circolarità evolutiva tra locale e globale.

È questa la chiave del rapporto di "reciprocità" tra il soggetto con

tutto ciò che è circostante, che permette di aprire riflessioni che pongono in valore i nessi di interrelazione tra l'uomo e ogni aspetto della natura nel suo carattere dinamico ed evolutivo.

Ma a fronte di un paradigma della crescita illimitata, oggi egemone, che fa leva sulla dimensione esclusivamente quantitativa dell'esistente, la formula dello sviluppo sostenibile nei termini di "un'ecologia della relazione" (Bateson, 1997) non riesce sempre ad inverare nel contesto delle prassi di comportamento dell'uomo le antiche virtù della temperanza, della misura, della moderazione e del senso del limite, di armonia e compostezza. L'uomo non rimane fedele alla misura, al limite invalicabile, commette *hybris*, tracotanza, poiché cerca di imporsi su quel tutto originario, inglobante, che è la Natura. Il concetto di limite, che nel pensiero greco aveva una forte valenza non solo ontologico-metafisica, ma anche etica, estetica e politica, se recuperato e ricontestualizzato, si impone come "ingiunzione paradossale" nell'età della potenza tecnologica, in una società dei consumi, della crescita rapsodica e illimitata.

La storia evolutiva umana si caratterizza per una condizione fortemente contraddittoria: l'uomo è, per un verso, radicalmente innovatore, portatore di un linguaggio di modernizzazione ininterrotta, per altro verso, è aggressivo e distruttivo: è portatore, nel contempo, di "progresso e catastrofe" (Natoli, 1999).

Per salvaguardare i propri affetti, la propria salute, il proprio lavoro, il proprio futuro, per potenziare le forme dell'abitare, del consumare, del socializzare, l'uomo accelera, si evolve sempre più, con il relativo impatto negativo sull'ambiente e sul Pianeta (Crutzen, 2005). Assoggettando a sé la Terra, assediando territori, anche quelli proibiti, prelevando in modo forzato e continuo le risorse rinnovabili e non rinnovabili, signoreggia la natura per piegarla a suo vantaggio e per deviarla dal suo corso, finendo per violentarla.

Secondo ancora Serge Latouche dovremmo recuperare il senso del limite, la ricerca della giusta misura che contraddistingueva le società premoderne (Latouche, 2012). Il peccato di dismisura, *hybris*, sanzionato con severità dagli antichi, si è rovesciato oggi in un imperativo morale. Ecco, allora, che occorre porsi una certa forma del limite come modello dell'azione (Marchetti, 2012), come fondamento dell'essere, come principio del pensiero e del comportamento (Natoli, 2010).

L'educazione alla sostenibilità deve creare i presupposti necessari alla formazione di una coscienza, individuale e civile, improntata al riconoscimento della finitezza, alla gestione accurata e sapiente del limite; ha, in tale prospettiva, un senso intrinsecamente etico. Questa caratterizzazione conduce a un rimando pressoché immediato tra il principio di sostenibilità e quello di responsabilità (Jonas, 1979), nell'ambito di una visione etica orientata al futuro.

L'uomo è parte della natura, entro il cui enigmatico orizzonte può e deve progettare un'esistenza feconda grazie alla *phronesis*, alla saggezza o prudenza, alla capacità di decidere anticipatamente (*proairesis*) quale sia il giusto mezzo (*mesotes*) e in quale tempo opportuno (*kairos*). Il dispiegamento dell'agire e operare umano nella natura deve essere finalizzato alla ricerca di un'*armonizzazione necessaria*, attraverso la capacità di praticare il limite, di coltivare la 'giusta misura', la temperanza come autentico stile di vita.

3. Custodire l'avvenire

Riscoprire la sostenibilità come responsabilità ci permette di farci spazio nell'età dell'iperattivismo tecnologico, poiché la realtà è anche il prodotto della nostra storia con le sue immagini e rappresentazioni, il risultato delle scelte fatte e dei valori che le hanno orientate.

La responsabilità nel "custodire" e apprezzare i beni e le risorse naturali (Birbes, 2011, 2016), e nel garantirne una gestione lungimirante, è affidata alle scelte delle comunità e delle persone: modificare stili di vita e scelte quotidiane usando ragionevolezza e misura, consentirà anche di ridurre l'impatto sulla biosfera, rispettando i limiti e la finitezza della Terra.

Questa consapevolezza è il presupposto fondamentale per un nuovo paradigma della sostenibilità, ispirato ad una prospettiva eco-centrica che scardina quell'antropocentrismo che ha assegnato all'essere umano una posizione di dominio, di privilegio e di superiorità rispetto alla Natura, sfondo anonimo da sfruttare e manipolare in modo strumentale. Come sostiene Paulo Freire l'obiettivo diventa quello di "un'alfabetizzazione" ecologica che vede l'uomo non come dominatore della Terra e della natura, ma come custode delle sue bellezze, delle

sue risorse e delle forme di vita che in essa vi abitano (Freire, 2002). Lo spirito di solidarietà umana, con ogni forma di vita, si rafforza quando viviamo con un profondo rispetto per il mistero dell'essere, con gratitudine per il dono della vita, e con umiltà riguardo al posto che l'essere umano occupa nella natura. Ecco il progetto educativo di una "Ecopedagogia", il cui scopo è quello di insegnare alle nuove generazioni ad affrontare i problemi del reale con l'azione e il dialogo per andare verso una crescita sostenibile (Gadotti, 2010), fondata sul rispetto per la natura, i diritti umani universali e una cultura della pace (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000). Perché l'impegno rimanga attivo, bisogna, allora, in primo luogo restare perseveranti nell'alimentare saggezza, nell'assumere la responsabilità della cura attiva e coraggiosa, prendere in carico le sorti, non delle proprie singolarità ma di una "comunità di destino", codificando un linguaggio nuovo che fa appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, delle differenze, nella loro fecondità, nelle multiformi manifestazioni. In altre parole, bisogna porre l'attenzione sul "relazionismo", pensarsi in una rete evolutiva di relazioni planetarie, acquisendo "alfabeti ecologici" (Marchetti, 2012), per ridefinire nuovi criteri interpretativi, per una cultura del "ben-essere" (Iavarone, 2008) in armonia con il pianeta, con la sincronizzazione di una condotta individuale e come bene comune. Un'etica del rispetto dei beni naturali ha bisogno di un'educazione all'apprezzamento del valore estetico (Gennari, 1988), per arricchire sensibilità, per prestare ascolto, per contemplare la natura, con la costante sollecitudine con cui si evita il degrado, l'imbruttimento della propria dimora. Ecco dunque l'urgenza educativa.

Ponendo in valore il contatto diretto con Gaia (Lovelock, 1981) e recuperando quel senso di unità di biosfera e umanità che ci lega indissolubilmente in una *sacra unità* (Bateson, 1997) bisogna riscoprire e far scoprire alle nuove generazioni *bellezza*:

la bellezza che esprime la conseguita armonia di un abitare consapevole sulla terra [...] è capacità formativa che procede da una consapevolezza e una sapienza dell'insieme più ampio in cui si situa la dimensione umana, e quindi non è mai l'effetto isolato

di un gesto individuale irrelato, ma di uno stile culturale condiviso, che rende riconoscibile e autografa la sua appartenenza a una determinata località in una dimensione storica (Bonesio, 1997, p. 119).

Per muovere in questa direzione, quale deve essere, allora, l'impegno culturale e pedagogico?

Bisogna chiedersi rispetto a quali assetti e sistemi di pensiero e di sviluppo è ormai necessario porsi, nei luoghi formali e informali dell'educazione, come produttiva "interferenza", affinché un progetto di "crescita culturale" sia possibile, nello spirito consapevolmente condiviso.

4. Capovolgere la prospettiva. Seguire la pista delle *interferenze*

"Tutto è in relazione", ricorda opportunamente Pierluigi Malavasi; e non tralascia di sottolineare come la pedagogia dell'ambiente abbia al suo centro la dignità e la promozione dell'umano, di ogni uomo e di ogni donna (Malavasi, 2017, p.19). Si potrebbe aggiungere, altresì, che una riflessione sulle prospettive di sviluppo, mai sganciata dal complesso fluire delle forme storicamente determinate della soggettività, impone sempre una riflessione critica sulle possibili dinamiche uomo-ambiente, sulle scelte e i disegni di intervento sul territorio, sui precisi atti di volontà e i piani che operano sullo sfondo e che li concretizzano. Incombe il rischio, diversamente, di operare rimando a generali principi-guida dell'educazione che si muovono entro perfette, quanto astratte, formule, al cui interno, soggetti da una parte e prefigurabili itinerari e modelli formativi dall'altra seguano piste diverse che, è facile immaginare, non si incontreranno mai.

Andrebbe forse integrato il punto d'osservazione a comprendere le spontanee aggregazioni, le individualità, nel proprio tempo e con i loro tempi; chiedersi come abitano i contesti formativi, provando soprattutto a decifrare cosa si agita oggi, quale dialettica operi, dietro la spinta crescente verso una ricerca di senso e di armonia di cui mi appare esemplificativo il gesto, autentico ed universale allo stesso tempo, dell'affondare le mani nella terra. Natura-cultura è polarità costitutiva

tra le antinomie classiche della pedagogia e, del resto, il ridondante appello ad una dimensione “naturale” (intrinsecamente integrale) non può essere di per sé esplicativo di fini e valori. “Naturale” restituisce, sotto molti profili, il senso figurato di un sistema di relazioni in evoluzione, sempre e comunque culturalmente connotato. Un impianto di ricerca pedagogica che prenda oggi in oggetto tematiche attinenti l’ambiente, lo sviluppo sostenibile, il vasto mondo dell’ecologia, senza passare sotto la pressa di tali questioni problematiche, che continui ad orientare le proprie riflessioni in direzione di una natura da regolare “a distanza”, o soltanto da contemplare e pregare, da conservare senza chiedersi entro quale progetto condiviso operi l’agire collettivo e gli stessi modelli formativi sempre culturalmente connotati, che continui a ballare la danza dell’ordine e del consenso, come sostiene Zygmunt Bauman (2008), perde oggi un’occasione importante per sedere al tavolo di una progettualità per il futuro.

Quale istanza allora, in termini di estetica ed etica dei comportamenti umani, veicola la diffusa attenzione verso una natura minacciata nel suo carattere autocostruttivo di libero equilibrio dinamico? Quale nuovo messaggio giunge all’indirizzo della ricerca contemporanea in un linguaggio che, nella sua prima origine, vorrebbe essere per tutti e di tutti?

Autodeterminazione, rispetto della vita, condivisione e dialogo, valore della differenza generazionale e culturale nelle sue multiformi espressioni, desiderio di intervenire nei processi formali e informali di trasformazione del territorio attraverso percorsi e strumenti di riappropriazione del vissuto urbano e di inter-azione partecipata, spesso ancorati alla tradizione culturale bioregionale.

La pedagogia deve volgere lo sguardo anche verso questo silenzioso esercito di “invisibili” che si muove a vari livelli del sistema formativo e con diversa consapevolezza; siamo interessati alle loro aspirazioni, alle loro azioni più o meno spontanee, alla forza eretica che sprigiona da una cultura dell’educazione che prende le distanze dalla opacità di certi modelli di civiltà, senza dubbio più ortodossi, ma privi di carattere rigenerativo (Clausse, 1961)¹. Se appena ci accostiamo alle tante espe-

1 Concepita quale fattore di variazione e di superamento costante l’educazione

rienze che spontaneamente prendono vita, a livello formale e informale, ci accorgiamo che esse possono essere lette quale produttiva interferenza, rivoluzione raccolta e gentile. A titolo esemplificativo, si consideri come:

- *Interferenze* operano sicuramente a livello di quanto troppo spesso luoghi comuni inflazionati tendono a ricondurre al dominio del cosiddetto “benessere”, che viene interamente spostato entro un coerente orizzonte di condizioni di agio determinate da una qualità dell’esperienza non più misurabile unicamente in termini di condizioni materiali, ma da una dimensione del vivere nel senso dell’essere dentro le condizioni favorevoli perché ciascuno possa trovare risposta ai propri bisogni cognitivi, relazionali, affettivi ed esprimere il potenziale massimo della propria capacità creativa.
- *Interferenze* operano in riferimento al sistema scuola, riportano al centro della nostra attenzione la funzione democratica dell’istituzione scolastica, laddove rimettono in discussione gli spazi e i tempi della consueta didattica e in genere le prassi scolastiche, comprese quelle valutative; spazi e tempi dilatati, in funzione di impianti disciplinari potentemente attraversati dai saperi che lanciano una sfida seria e impegnata al copione di una innovazione educativo-didattica orchestrata dall’alto, eterodiretta.

non è, a giudizio di Clause, immediata espressione di ciò che diciamo civiltà, è cultura. La civiltà è fattore di permanenza, di ripetizione, di accettazione, complesso obiettivo delle soluzioni che la collettività adotta per la propria sopravvivenza e riaffermazione, e in quanto tale si presenta *ortodossa* nella sua realtà obiettiva, priva di carattere rigenerativo, volta soltanto ad appagare spiriti statici, i quali vi inseriscono il proprio pensiero e la propria azione nella posizione passiva di chi subisce e accetta. Carattere *eretico*, all’opposto, presenta la cultura, che è propria di chi opera scelte e decisioni custodendo la divergenza, aprendo alla differenza, categoria sempre strettamente connessa all’esperienza culturale, lievito per il mutamento. Per quanto in ambedue agiscano forze contrastanti, la cultura s’impone sempre, in una determinata società, come elemento critico della contemporanea civiltà e creativo di nuove espressioni di originalità, mentre la civiltà, nella medesima società finisce sempre, in qualche modo, per adagiarsi a livello più basso.

- *Interferenze* operano all'interno della complessa realtà dell'esperienza lavorativa, svilita e asservita, complice la crisi, ai termini della mera produttività economica, asservita a logiche di funzionalità del mercato, forzosamente ricondotta alla prospettiva di un *homo faber* "perduto a se stesso", smarrito nell'esperienza di un tempo lavoro, che continua a sfuggirgli in quanto materia che si sottrae, in quanto realtà nella quale vive, in sostanza, sub-ordinato. Il diffondersi di pratiche lavorative spontanee artigianali, di coltivazione, spesso in contesti di cooperazione, sottolineano che il lavoro è sempre strumento interpretativo della realtà, bisogno di sperimentare e bisogno di realizzare, tensione dell'uomo che afferma la propria esistenza, consapevolezza dell'intelligenza mezzi-fini.

Come già nel 1916 precisava Dewey il rapporto fra l'uomo e l'ambiente non può essere considerato esclusivamente di tipo conoscitivo:

L'azione confinata a fini dati e fissati può raggiungere una grande efficienza tecnica, ma l'efficienza è l'unica qualità a cui può pretendere. Una tale azione è meccanica, qualunque sia l'azione del fine preformato, sia esso la volontà di Dio o la Kultur. Ma la dottrina che l'intelligenza sviluppa entro la sfera dell'azione in vista di possibilità non ancora date è l'opposto della dottrina dell'efficienza meccanica. L'intelligenza come intelligenza è intrinsecamente volta in avanti; soltanto ignorando la sua funzione primaria essa diventa un puro mezzo per un fine già dato (Dewey, 1916, pp.102-103).

Bibliografia

- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins (trad. it. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997).
- Bauman Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.

- Birbes C. (ed.) (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocchi G., Ceruti M. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Bologna G. (2005). *Manuale della Sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Bonesio L. (1997). *Geofilosofia del paesaggio*. Milano: Mimesis.
- Ceruti M. (1985). La costruzione del soggetto e il soggetto della costruzione: per una teoria dell'osservatore. In M. Ceruti, D. Fabbri Montesano, B. Inhelder, P. Mounod, A. Munari (eds.), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione* (pp. 77-94). Roma: Edizioni Lavoro.
- Clausse A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée (trad. it. *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze).
- Crutzen P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*. Milano: Mondadori.
- Dewey J. (1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1916).
- Dewey J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Ega.
- Gadotti M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gennari M. (1988). *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*. Genova: Sagep.
- Gutiérrez F., Cruz Prado R. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Huckle J., Sterling S. (eds.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Latouche S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche S. (2012). *Limite*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Latouche S. (2017). Intervista. *La Décroissance. Journal de la joie de vivre*. 138: 14-15.
- Lovelock J. (1981). *Gaia Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi P. (ed.) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: ProgreDit.
- Mazzeo A. (1943). *L'educazione all'aperto*. Padova: Cedam.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2009). *Linee guida per l'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Roma, 14 dicembre.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma, 28 luglio.
- Morin E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopoli.
- Natoli S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
- Natoli S. (1999). *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Marinetti.
- Piaget J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (Voll. 1-2). Paris: P.U.F.
- Pizzuto P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambiental*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Foerster H. (1981). *Observing Systems*. Seaside (CA): Intersystem Publications.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Rapporto Our Common Future*.

Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità

Educating young people about sustainable development: towards a culture of legality

Cristina Birbes

Ricercatrice Confermata in Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.birbes@unicatt.it

abstract

Sustainable development, as a regulatory and ethical framework, introduces into the debate on the safeguard of the environment by the idea of an individual and collective responsibility not only with regards to the present, but also to the world we want to leave to our children, calling education into question.

Educating the younger generations to take care of themselves, others and the planet is an unavoidable theme in substantiating the promotion of human rights and democratic practices and requires the acquisition of awareness about the value of moral principles that govern civil coexistence. The challenge of sustainability cannot therefore circumvent the question of legality.

Educational planning for sustainability in guiding values, behaviours, relationships and life experiences can promote the ethical formation of the younger generations, recovering the "pleasure of legality", the sense of the common good. In the shared commitment towards young people, it is possible to configure the ethical and anthropological renewal which sustainability requires, beyond the culture of indifference and irresponsibility.

Keywords: *sustainability, teen, legality*

Lo sviluppo sostenibile, quale cornice normativa ed etica, introduce nel dibattito sulla salvaguardia dell'ecosistema terrestre la nozione di responsabilità individuale e collettiva e interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa fini, obiettivi, modalità con cui si svolge la formazione umana.

Educare le giovani generazioni a prendersi cura di sé, dell'altro, del pianeta configura un tema ineludibile nel sostanziare la promozione dei diritti umani e delle pratiche democratiche, richiede l'acquisizione di una crescente consapevolezza circa il valore dei principi morali che reggono la convivenza civile. La sfida della sostenibilità è una questione connessa con le relazioni e con il diritto alla vita, con la legalità e la possibilità stessa della sopravvivenza del genere umano nel futuro.

La progettualità pedagogica per la sostenibilità, nell'orientare scelte valoriali e stili di vita, promuove la formazione etica delle nuove generazioni, testimoniando il "piacere della legalità", il senso del bene comune. Nell'impegno corale verso i giovani è possibile configurare quel rinnovamento etico ed antropologico che la sostenibilità richiede, oltre la cultura dell'indifferenza e dell'irresponsabilità.

Parole chiave: *sostenibilità, giovani, legalità*

Educare i giovani allo sviluppo sostenibile: per una cultura della legalità

1. Sostenibilità, giovani, *bene comune*

Lo sviluppo sostenibile, quale cornice normativa ed etica, esprime “tanto un modo di considerare il mondo, con particolare attenzione alle interazioni fra cambiamenti economici, sociali e ambientali, quanto un modo per descrivere la nostra aspirazione a una vita dignitosa, coniugando lo sviluppo economico con l’inclusione sociale e la sostenibilità ambientale” (Sachs, 2015, p. XI). Esso introduce nel dibattito sullo sfruttamento e la trasformazione dell’ambiente da parte dell’uomo, l’idea di una responsabilità individuale e collettiva non solo nei confronti del presente, ma ci interroga circa il mondo che vogliamo lasciare ai nostri figli, chiamando in causa l’educazione.

Nel coinvolgere quattro sistemi complessi e le interazioni fra di loro (l’economia mondiale, la società globale, l’ambiente fisico terrestre e i meccanismi istituzionali di *governance*) il concetto di sostenibilità designa oggi una controversa prospettiva di ricerca che attraversa tutti i piani della convivenza civile, da quello politico-economico a quello scientifico-culturale (Giovannini, 2018).

Pur accettando come data la definizione di sostenibilità (Rapporto Brundtland, *World Commission on Environment and Development*, 1987), risulta più complesso il dibattito sui differenti percorsi per garantire uno sviluppo sostenibile in termini “coresilienti” (Mezzi, Pellizzaro, 2016).

“Tra controversie e ambiguità di diverso genere, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l’ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà” (Malavasi, 2017, p. 9).

Educare ad abitare la Terra, casa comune dell'umanità, a prendersene cura e apprezzarne i beni, si pone come tema cruciale dell'attualità, per pensare al futuro nelle azioni dell'oggi (Kocher, 2017). Un diverso concetto di sviluppo, fatto di incontri, connessioni, dialogo, collaborazione, può dischiudere una via educativa alla sostenibilità, così da rendere l'ambiente idoneo alla vita umana e non, senza depauperarne in modo irrimediabile le risorse naturali.

È imprescindibile, come teorizzato nella “pedagogia ecologica” di Mortari (2001), nella complessità del nostro essere terrestri, il riferimento alla dimensione etica, all'importanza di considerare l'orientamento morale dei contesti di esperienza. Aver cura degli altri include l'ambiente e significa assumere, come criterio guida dell'agire, il principio di promuovere contesti di vita eticamente connotati. La pedagogia non può esimersi dal promuovere la capacità di aver cura dell'ambiente naturale, conservando diversità e bellezza biofisica. Affinché questa condizione si realizzi sono necessarie due modalità d'approccio all'alterità: la responsività come capacità di “attivare un'intensa disponibilità all'altro, che è disponibilità cognitiva ed emotiva”, e la discrezione, ossia il saper mettersi da parte per “lasciare all'altro il tempo del suo manifestarsi” (Mortari, 2004, p. 22).

Talune indicazioni provenienti dal pensiero ecologico possono contribuire a ridimensionare il senso di estraneità con cui l'uomo si percepisce in rapporto alla natura, senza che vada persa la coscienza della sua unicità di soggetto che costruisce significati e dà senso al suo esserci nel mondo. L'evoluzione umana sembra misurarsi nei termini della capacità di confrontarsi in modo responsabile con i ritmi e i modelli naturali sul piano cognitivo, affettivo e spirituale. L'*ecosofia* di Naess (1973) intravedeva in un ideale di “saggezza” la possibilità di un incontro nuovo ed antico di teoria e prassi, di conoscenza e morale a partire da una visione profonda dell'interconnessione intrinseca di tutte le cose: il mondo è intriso di umanità così come ognuno di noi è intriso di ambiente.

Osserva Bardulla:

tutta la vita sulla terra è parte di un grande sistema interdipendente che influenza e dipende dalle componenti non viventi del pianeta, rocce, suolo, acqua e aria. Disturbando una parte della biosfera si può influire sul tutto. Proprio come le società umane

sono interdipendenti e come le generazioni future sono influenzate dalle nostre azioni attuali, così il mondo della natura è sempre più dominato dal nostro comportamento. Gestire lo sviluppo in modo tale che esso non minacci la sopravvivenza delle altre specie o che non distrugga i loro habitat è una questione di etica, oltre che di considerazioni pratiche (Bardulla, 1998, p. 236).

L'etica proposta nel principio di interdipendenza, oltre ad affermare l'obbligo per ciascuno di prendersi cura degli altri esseri umani e delle generazioni future, attribuisce all'umano la responsabilità verso le altre forme di vita con le quali abita il pianeta e riconosce il dovere di prendersi cura della natura in quanto tale, non come mezzo per soddisfare le esigenze umane.

Concepire il pianeta come una grande comunità e come un bene comune inalienabile a tutte le forme di vita che lo popolano significa mettere in relazione particolare e universale, diversità specifiche e aspetti comuni, facendo riferimento alla "famiglia terrestre" (Shiva, 2005). La complessità del mondo in cui viviamo impone oggi a chi si occupa di educazione la consapevolezza del ruolo dei valori etici. Ciascuno è chiamato ontologicamente a scoprirsi abitante della Terra, con uno sguardo volto a tutto il pianeta e alle future generazioni.

Già nel 1992 il Documento *Agenda 21, Programma Globale di Azione sullo Sviluppo Sostenibile*, approvato dopo la Conferenza ONU su *Ambiente e Sviluppo* a Rio De Janeiro, aveva messo in luce il potenziale dell'educazione allo sviluppo sostenibile, sottolineando, in particolare nei capitoli 25 e 36, la necessità del coinvolgimento e della partecipazione attiva dei *giovani* ai processi decisionali locali e nazionali.

Nel 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, con l'impegno di adottare fattivamente l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, ha riconosciuto l'importanza delle giovani generazioni per il progresso della comunità internazionale verso un futuro sostenibile (United Nation, 2015). Tra i dati disponibili relativi ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e ai 169 target dell'Agenda, si può rilevare il drastico impatto che la povertà, le guerre, l'esclusione sociale, il cambiamento climatico stanno causando sulle aspettative di futuro della gioventù mondiale. A partire dalla consapevolezza del potenziale trasformativo e del valore delle giovani generazioni, l'Agenda enfatizza la necessità di

avvalorarne le competenze. Non pochi giovani sono creativi ed energici, estremamente qualificati e partecipano al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 attraverso il loro impegno in programmi di educazione e ricerca, volontariato e imprenditorialità.

Sulla scia dell'Agenda 2030 è stata recentemente approvata in Italia *La Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile* (Ministero dell'Ambiente, Ottobre 2017), strutturata attorno a cinque aree tematiche (persone, pianeta, prosperità, pace e partnership), rispetto alle quali saranno individuati target e conseguenti azioni di monitoraggio, riconducendo tutto il processo partecipativo comunitario alla rilevante sfida della sostenibilità. Tra gli obiettivi del documento vi sono il contrasto alla povertà e all'esclusione sociale, la promozione di salute e benessere, la riduzione della perdita di biodiversità, la gestione sostenibile delle risorse naturali, la promozione della ricerca e dell'innovazione ecocompatibili, la decarbonizzazione dell'economia, il rafforzamento della legalità e della giustizia, la salvaguardia del patrimonio culturale e naturale.

Darsi degli obiettivi è fondamentale, perché permette di monitorare i progressi compiuti, ma ancor prima, per stimolare la mobilitazione. Sottolinea l'economista Sachs

il mondo ha bisogno di essere indirizzato per combattere la povertà o per mettere in atto uno sviluppo sostenibile, ma non è facile coordinare con coerenza gli sforzi di tutti per raggiungere una meta comune in un mondo assordante, eterogeneo, diviso, affollato, congestionato, distratto e spesso sopraffatto. Porsi degli obiettivi aiuta i singoli, le organizzazioni e i governi di tutto il mondo a guardare in una direzione (Sachs, 2015, p. 491).

Per molti versi i giovani esercitano uno scarso influsso nei processi decisionali mentre dovrebbero poter rappresentare effettivamente le aspettative delle nuove generazioni nell'implementazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Report *Sustainable Development Solutions Network*, 2017), per mettere in atto la trasformazione verso un futuro migliore per l'uomo e per il pianeta.

Le giovani generazioni, da recenti studi e ricerche, risultano più sensibili e propensi a investire in sostenibilità e a salvaguardare l'ambiente rispetto a chi li ha preceduti.

Lo studio promosso da PwC (*PricewaterhouseCoopers*) sul tema *Think Sustainability. The Millennials view*, condotta nel 2016 attraverso 3160 interviste a giovani nati tra il 1980 e il 2000, e l'analisi di oltre 85.000 conversazioni a livello mondiale ha fatto emergere che la voglia di benessere, di salute, di sicurezza ambientale, da trasmettere di generazione in generazione, spinge l'81% dei Millennials a essere disponibili a pagare di più per l'acquisto di prodotti sostenibili.

Dal decimo *Rapporto dell'Osservatorio Europeo sulla sicurezza* (2017), realizzato da Demos & Pi e Osservatorio di Pavia per Fondazione Unipolis emerge che il 93% dei giovani italiani si dichiara a favore di politiche orientate ad uno sviluppo sostenibile e che il 71% pensa che la protezione dell'ambiente dovrebbe essere la priorità della politica, anche a prezzo di una minore crescita economica. I *Millennials* sono sempre più attenti al tema sostenibilità, identificata per il 72% con il semplice riciclo, per il 55% associata alla parola *green*, per il 37% riconducibile alle parole innovazione, durabilità, trasparenza. Tuttavia tra i giovani pochi conoscono l'Agenda 2030; la percentuale di chi è informato "poco" e "per niente" si attesta al 77%, decisamente più alta di quella di chi si dichiara "abbastanza informato" (17%) e "molto informato" (5%).

Sarebbe utile inserire nei percorsi formativi rivolti ai giovani un'educazione a pensare al futuro, offrendo opportunità di riflessione sulle alternative possibili e desiderabili in relazione alla qualità della vita, sia a livello personale che collettivo, affinché siano più consapevoli della direzione di cambiamento in atto nelle loro esperienze di vita (Selby, 1993, p. 117). In una società diversa da quella in cui hanno vissuto le precedenti generazioni, i giovani hanno bisogno di una formazione basata sui valori ideali, sensibile ai contenuti storici che l'evolversi della convivenza umana dà all'ideale del *bene comune* (De Martin, Mazzocchio, 2007).

Sono tante le ragioni per cui l'educazione alla sostenibilità si può configurare quale motore di nuovi modelli culturali, di nuovi stili di vita e di pensiero, che si traducono in azioni interiorizzate finalizzate al raggiungimento del bene comune. Bene comune non è semplicemente il volume complessivo delle cose buone, delle belle esperienze, della felicità; esso esprime, diceva Maritain (1947),

il bene della comunità, il bene del corpo sociale, non è la semplice collezione di beni privati, né il bene proprio di un tutto che frutta a sé solo a sé e sacrifica le parti. È la buona vita umana della moltitudine, di una moltitudine di persone. È la loro comunione del vivere bene; è dunque comune al tutto e alle parti, sulle quali si riversa e che devono trarre beneficio da lui (Maritain, 1947/1995, p. 50).

Educare allo sviluppo sostenibile rimanda ai valori fondamentali della vita sulla Terra e alla complessità dei fenomeni e delle relazioni, sollecitando la riflessione sul ruolo di ognuno nella società e nell'ambiente in cui viviamo. L'agire pedagogico orientato alla sostenibilità si proietta oggi in uno scenario culturale segnato da trasformazioni e cambiamenti che interessano l'intero pianeta. Rispetto dei diritti umani, tutela dell'ambiente e diritto allo sviluppo implicano un rapporto virtuoso tra fondamenti etico-morali e costruzione della comunità internazionale. Educare lungo tutto l'arco dell'esistenza richiede a ciascuno una dedizione verso la nostra "casa comune", da cui dipende la promozione del bene di tutti e di ciascuno nella pluralità dell'articolazione sociale, tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana.

2. Il valore della relazione. Legalità, vita buona

Nota Orefice:

se l'educazione da sola non può contrastare il degrado dell'ambiente, è però altrettanto vero che nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo anche l'azione educativa. Gli operatori della formazione sono dunque chiamati a dare il loro contributo senza che ci si aspetti dall'educazione soluzioni miracolistiche ma nemmeno che se ne sottovaluti il forte e nascosto potenziale trasformativo (Orefice, 1993, p. IX).

“Educazione e formazione sono la risorsa più grande di cui disponiamo per bloccare e rovesciare quei processi di scomposizione dell'esperienza e di contestuale, connesso relativismo parossistico delle

mentalità e dei comportamenti più banali e superficiali” (Ornaghi, 2007, p. VIII).

Chi ha a cuore la sostenibilità come “coltivazione”, cura di una “cultura della legalità” (Caimi, 2005) non può esimersi dal cimentarsi con la dimensione dell’educazione, di fronte al diffondersi di egoismo ed indifferenza, che stanno mettendo in crisi tale dimensione del vivere (Storti, 2017).

Ci troviamo sempre più a fare i conti con una cultura che esalta una libertà slegata dalla responsabilità, una libertà degradata ad arbitrio, ad affermazione a scapito degli altri se non contro gli altri che si accompagna all’idea che ciò che conta è l’immagine, il potere, il possesso, la forza, il denaro.

L’educazione può contribuire nel far prendere coscienza del valore della dimensione relazionale e collettiva, in cui trasformare in forza fragilità e paure. Non è possibile comprendere e mettere in pratica il linguaggio delle leggi, se prima non interiorizziamo quello delle relazioni, dei rapporti umani.

Educare le giovani generazioni a prendersi cura di sé, dell’altro, del pianeta configura un tema ineludibile nel sostanziare la promozione dei diritti umani e delle pratiche democratiche, richiede l’acquisizione di consapevolezza circa il valore dei principi morali che reggono la convivenza civile. La sfida della sostenibilità come ambito di confronto e costruzione del futuro non può pertanto eludere la questione della legalità.

La legalità non si esaurisce nel rispetto passivo delle norme, ma è il mezzo per saldare la responsabilità individuale alla giustizia sociale. Non si può pretendere che la gioventù abbia una visione aperta e positiva della vita se prima non ha sperimentato la ricchezza e la responsabilità dei rapporti sociali, sviluppato legami di identità e di appartenenza con il contesto in cui vive: accompagnare i giovani alla scoperta della *relazione* è la prima responsabilità di ogni “comunità educante” (Pati, 2012).

Giustizia, sviluppo e salvaguardia ambientale sono tre dimensioni fortemente interrelate, ed è proprio questo legame a dettare il senso di un’autentica progettualità educativa.

“L’ambiente umano e l’ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non

prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale” (Francesco, 2015, n. 48). “Le crisi economiche internazionali hanno mostrato con crudezza gli effetti nocivi che porta con sé il disconoscimento di un destino comune, dal quale non possono essere esclusi coloro che verranno dopo di noi. Ormai non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni” (Francesco, 2015, n.159).

Il cambiamento culturale di cui il nostro pianeta ha bisogno per affrontare il futuro ha al suo centro le giovani generazioni, creando valore condiviso, capitale sociale. È questo il significato profondo di ogni gesto compiuto responsabilmente a sostegno di un domani sostenibile.

Educare alla sostenibilità implica la formazione di una coscienza ambientale nel segno di una “conversione ecologica” per una rinnovata alleanza tra umanità e ambiente, capace di innescare la passione per le virtù e l’impegno civile. Affermava Taylor: “dovremmo cominciare a considerare in una nuova luce l’intera biosfera terrestre. Vedremo che i nostri ‘doveri’ verso il mondo della natura sono pari ai nostri obblighi rispetto al mondo della civiltà” (1981, p. 199).

Educare i giovani a vivere una “vita buona” (Ricœur, 1990), implica diffondere una cultura della legalità intesa non tanto quale il fine dell’azione umana, ma piuttosto il mezzo per garantire un’“etica della responsabilità” nel rispetto consapevole e motivato delle leggi. Ognuno di noi è chiamato ad assumersi l’impegno della responsabilità verso la cosa pubblica non tanto in virtù di un obbligo esteriore, quanto perché la crescita personale ci rende consapevoli di un patrimonio che deve essere avvalorato e custodito anche per coloro che se lo troveranno in eredità (Balduzzi, 2012, pp. 120-121).

Nell’odierna società è presente un diffuso analfabetismo civico dovuto non solo ad un uso egoistico dei beni comuni o al disprezzo e all’ignoranza delle leggi da parte dei singoli, ma anche a una scarsa consapevolezza collettiva dell’interdipendenza ecologica in cui viviamo. Pare oggi difficile “conciliare la logica del mercato economico con i temi della responsabilità sociale e della legge morale” (Pati, 2007, p. 231), riconoscendo la necessità di una condivisa progettualità formativa intrisa di una cultura della legalità.

La sopravvivenza umana dipende da una relazione corretta con

l'ambiente, prima casa di ogni cittadino, e ci obbliga a proiettarci in una dimensione di cittadinanza inedita, per elaborare una cultura orientata alla tutela dell'ambiente e rivolta alla promozione di comportamenti rispettosi della vita.

Educare alla legalità significa promuovere e diffondere quei valori democratici che incardinano il processo educativo; richiede la maturazione di atteggiamenti legati alla persona, a quella degli altri e all'ambiente in cui si vive. Prendere coscienza di diritti e di doveri, in ordine ai quali acquisire responsabilità è per ciascuno una sfida ed un compito.

Riconoscere la dignità inalienabile della persona di sé e dell'altro implica la capacità di stabilire rapporti di collaborazione e dialogo.

La categoria della *responsabilità* (Jonas, 1979) si pone come cardine di un rapporto solidale con la vita sulla Terra e consente di pensare l'umano in tutta la sua specificità di essere culturale. Risiede nella responsabilità dell'azione il valore autentico della produzione culturale. L'esistere consapevole nel mondo, portatore di valori ancorati alla realtà nel rispetto della dignità dell'uomo, allude alla progettualità pedagogica come discorso orientato alla costruzione della comunità civile, dell'armonia, della complessità della vita.

L'odierna cultura pluralista impone una consapevole attenzione alle regole, in quanto, di fronte a una forte contraddizione di valori, c'è il pericolo di una loro dissoluzione.

Nell'incalzare degli stimoli che costringono a sempre più veloci adattamenti, è necessario riappropriarci del tempo della scelta consapevole, che implica il tempo dell'ascolto, dell'accoglienza e della riflessione. Per non soggiacere all'omologazione culturale, alle insidie del "pensiero unico" è necessario saper scegliere e saper pensare con la propria testa, costruendosi un'identità aperta all'altro nella salvaguardia dei tratti tipici del proprio patrimonio culturale, rispettando nel vivere insieme le differenze o meglio "coltivandole".

Di là dalla sia pur necessaria e puntuale legislazione ambientale, esiste un codice di comportamento che implica la rinuncia a delegare ad altri, acquisendo la capacità di assumersi responsabilità, prendere decisioni in condizioni di incertezza, agire autonomamente in situazioni complesse, di pari passo con la disponibilità a cogliere messaggi ed emozioni che ci arrivano non solo dall'essere umano, ma anche dalla

natura, per attivare un percorso concreto di “sostenibilità comunitaria”. Il diritto dell’ambiente e all’ambiente è plausibile in una cultura che ne curva lo sfruttamento a scopi meramente economici, il più delle volte estranei al rispetto della vita umana e allo sforzo di configurare adeguate condizioni di qualità ambientale, che garantiscono lo svolgimento e la conservazione della vita stessa.

Quanto più si coglie l’ambiente come valore per la qualità della vita materiale e spirituale dei cittadini e delle loro comunità, tanto più è necessario che le responsabilità connesse con la sua tutela afferiscano in modo non contraddittorio alle competenze “ecologiche” di tutto il sistema societario.

La componente culturale, fondamento dell’ambiente umano, influisce beneficamente nel potenziare l’intera vita della persona, nell’acrescere la disponibilità alla comprensione, nel sollecitare a ripensare la propria esistenza e quella degli altri di là e attraverso i pregiudizi, partendo dalle individuali libertà di partecipazione, dalla necessità di fruizione dei servizi, che rendono effettivi, tra gli altri, i diritti alla salute, all’educazione, all’ambiente (Bobbio, 1990).

Si pone con urgenza la necessità di riconsiderare l’idea di natura e l’idea di umanità secondo le direttrici ideali dell’*unità* e della *relazione* (Botturi, 2017, pp. 23-29) “per il risveglio di una riverenza per la vita, per la risolutezza nel raggiungere la sostenibilità, per l’accelerazione della lotta per la giustizia e la pace” (Carta della Terra, 2000).

3. L’umanità per la cura della *casa comune*

Solo dall’alleanza tra umanità e natura può scaturire un modo di abitare il mondo diverso dall’attuale, riconciliato e pedagogicamente significativo in una rinnovata tensione alla ricerca educativa della saggezza e alle forme della “società buona”, i cui membri siano in grado di elaborare criticamente e vivere il significato di *bene comune*. Sono proprio i legami, inclusi quelli con Madre Terra, che necessitano di essere ripensati. Logiche di dominio e di sfruttamento, supportate da individualismo e indifferenza, stanno determinando il disgregarsi del tessuto socio-territoriale e il venir meno del sentimento di un’appartenenza comune. Solidarietà e responsabilità nei rapporti tra generazioni e po-

poli rappresentano riferimenti assiologici verso cui orientare le scelte di *governance*, tra globale e locale, e le azioni della società civile (Vischi, 2012). “Ecco, dunque, la necessità di ritrovare la dimensione del comune, quale fattore essenziale di una convivenza buona in una *civitas* sempre più caratterizzata nel segno della pluralità” (Morandini, 2015, p. 8).

L’ambiente e così la cultura della legalità sono condizione dell’esistenza umana.

Riconoscere l’essere umano strettamente connesso con la natura e quindi stabilire una continuità profonda tra natura interna e natura esterna all’uomo non deve comportare il venir meno della percezione dell’alterità naturale rispetto alla specie umana: la concezione che annulla qualsiasi distinzione è altrettanto pericolosa di quella fondata sul dualismo ontologico. È il pensiero ecologico, quello maturato nel dialogo con la teoria della complessità, con le concezioni sistemiche e con la filosofia ermeneutica, a mettere in atto discorsi che non semplificano il rapporto uomo-natura attraverso polarizzazioni riduttive ma collegano la trama generativa dell’intero tessuto naturale, valorizzando non l’orgoglio antropocentrico o il biocentrismo esasperato, bensì l’*humanum* ovvero “una centralità gravida di responsabilità e di cura” (Battaglia, 2002, p. 40).

È nell’alveo della concezione di un umanesimo planetario che la riflessione pedagogica può interpretare il proprio peculiare contributo progettuale, assumendo il valore della solidarietà non riducibile ad un mero sentimento di superficiale compassione dinanzi a contesti sociali di fragilità, ma come scelta di *governance* responsabile per il bene comune.

L’ecologia dell’ambiente è ecologia umana. Una società che forma alla giustizia e alla libertà ha da promuovere il rispetto per la vita, che si sostanzia in un’azione educativa condivisa, promotrice di una più consapevole e critica conoscenza del mondo. La sostenibilità si appalesa come quella forza vitale, quell’*humus* culturale che genera la percezione della legalità come valore sostanziale e preconditione di sviluppo e benessere (Iavarone, 2017, pp. 57-74).

Nella Enciclica *Laudato si’* il pontefice Francesco richiama in senso universale la necessità di un’*ecologia integrale*, che nelle sue diverse dimensioni integri il posto specifico dell’essere umano in questo mondo

e le sue relazioni con la realtà che lo circonda.

Non possiamo pensare che i programmi politici o la forza della legge basteranno ad evitare i comportamenti che colpiscono l'ambiente, perché quando è la cultura che si corrompe e non si riconosce più alcuna verità oggettiva o principi universalmente validi, le leggi verranno intese solo come imposizioni arbitrarie e come ostacoli da evitare (Francesco, 2015, n.123).

Etica è la coscienza delle interdipendenze, della relazione con gli altri e con il mondo e della responsabilità che ciò comporta alla luce del bene comune, che correla dignità umana e dignità della natura per attivare processi di democratizzazione, indispensabili al processo di affermazione della sostenibilità.

L'umanità può imparare il sacrificio, la sobrietà, il limite, la responsabilità di fronte alla natura, avversando l'apatia, l'indulgenza e l'egoismo. Tuttavia nessuna legge, regola o dovere morale, nessun sacrificio, nessun appello al cambiamento dei nostri stili di vita può rivelarsi risolutivo, se il cambio di paradigma non investe un cambiamento nella visione del mondo e negli stili di vita.

L'azione educativa per la sostenibilità configura un terreno esistenziale che orienta scelte valoriali, comportamenti, relazioni, e progetti di vita per perseguire in una coraltà d'intenti, con impegno e responsabilità, la formazione etica delle giovani generazioni, recuperando il *piacere della legalità* (Garuti, 2002), il senso del bene comune nell'alleanza tra umanità ed ambiente. È la sfida dell'umano e della cittadinanza responsabile, è il compito di "imparare" il valore della democrazia (Santerini, 2001).

La salvaguardia della natura diventa oggi essenziale nel sostanziare una *legalità ecologica*, per la sopravvivenza e per la pacifica convivenza dell'umanità, per far fronte alla noncuranza, all'eccessivo sfruttamento e all'abuso e al degrado delle risorse ambientali (Caimi, 2006).

L'educare, prioritario rispetto al legiferare, è la via maestra per sollecitare l'esercizio del bene e della virtù civica della giustizia, per prendere consapevolezza della "cultura della legalità" come via della sostenibilità (Caimi, 2012). Preoccupandoci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente progettiamo la società futura e il futuro della società, rico-

struiamo speranze, rigeneriamo la Vita.

Per educare le giovani generazioni a conoscere e ad apprendere, a esistere e a condividere è oggi necessaria una progettualità sostenibile rivolta allo sviluppo umano e alla promozione di stili di vita rispettosi dei beni della terra. Ciò configura la rilevanza del discorso pedagogico in ordine all'elaborazione di una consapevole azione formativa, che solleciti la continua riscoperta del valore della persona nel costituirsi della civiltà (Malavasi, 2008, p. 14).

È nell'incontro, nella condivisione, nell'impegno educativo verso i giovani, che è possibile configurare quel rinnovamento etico ed antropologico che la sostenibilità richiede, nella moltitudine di luoghi, di spazi e tempi di vita, di percorsi di ricerca e di studio per co-costruire un terreno fecondo *per* il pianeta e *per* l'uomo, oltre la cultura dell'indifferenza, della furbizia, dell'avidità, dell'illegalità.

La sostenibilità può farsi *trama* di pratiche virtuose (Birbes, 2017), banco di prova della capacità umana di prendersi cura e di "ammirare" sé, l'altro, la Terra (Rossi, 2017), per la complessiva tenuta morale delle odierne società, riappropriandoci della profondità e della meraviglia nel nostro essere in relazione, per far fiorire il bene comune, nel segno di una "ecologia del desiderio" (Cianciullo, 2018).

Bibliografia

- Balduzzi E. (2012). *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bardulla E. (1998). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Battaglia L. (2002). *Alle origini dell'etica ambientale*. Bari: Dedalo.
- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bobbio N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Botturi F. (2017). Laudato si', unità e relazione. Prospettiva antropologica. In C. Giuliodori, P. Malavasi (eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 23-29). Milano: Vita e Pensiero.
- Caimi L. (ed.) (2005). *Per una cultura della legalità: dinamiche sociali, istanze*

- giuridiche e processi formativi*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Caimi L. (ed.) (2006). *Coscienza ambientale ed educazione alla legalità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caimi L. (2012). Cultura e legalità. Parole per spiegare. In L. Caimi (ed.), *Legal-mente. Educare tra parole, idee, contesti* (pp. 9-39). Brescia: La Scuola.
- Cianciullo A. (2018). *Ecologia del desiderio. Curare il pianeta senza rinunce*. Arezzo: Aboca.
- Conferenza delle Nazioni Unite. (1992). *La dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo*.
- De Martin G.C., Mazzocchio F. (eds.) (2007). *Formare al Bene Comune. Per una nuova grammatica della partecipazione*. Roma: Ave.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.
- Garuti J. (2002). *Il piacere della legalità. Idee ed esperienze per la convivenza civile*. Milano: Scheiwiller.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.
- Iavarone M.L. (2017). Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 57-74). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Kocher U. (ed.) (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare al futuro, agire oggi*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2017). Introduzione. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Maritain J. (1947). *La personne et le bien commun*. Paris: Deselée de Bouwer (trad. it. *La persona umana e il bene comune*, Morcelliana, Brescia, 1995).
- Mezzi P., Pelizzaro P. (2016). *Le città resilienti*. Milano: Altreconomia.
- Morandini S. (2015). Comune: ritrovare una parola. In P.D. Guenzi, E. Pulcini (eds.), *Bene comune beni comuni. Un dialogo tra teologia e filosofia* (pp. 7-19). Padova: Messaggero.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive tecniche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2004). Pedagogia ecologica eticamente orientata. *CEM mondialità, 1*: 19-22.
- Naess A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement.

- A summary. *Inquiry*, 16: 95-100.
- Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ornaghi L. (2007). Prefazione. In P. Malavasi (ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. VII-VIII). Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2012). I giovani: oltre una semplice cronologia. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia* (pp. 15-36). Milano: Guerini.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rossi B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sachs J.D. (2015). *L'era dello sviluppo sostenibile*. Milano: Università Bocconi.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Selby D. (1993). Humane Education and Global Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 9: 115-133.
- Shiva V. (2005). *Earth democracy: Justice, Sustainability and Peace*. London: Zed Books Ltd.
- Storti C. (ed.) (2017). *La legalità e la crisi della legalità*. Torino: Giappichelli.
- Taylor P.W. (1981). The ethics of respect for nature. *Environmental Ethics*, 3: 197-218.
- United Nation (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- United Nations Conference on Environment and Development (1992). *Agenda 21: Global Programme of Action on Sustainable Development*.
- Vischi A. (2012). *Temi e prospettive dell'Alta Formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*.

“Green” University: un orientamento pedagogico alla sostenibilità

“Green” University: a pedagogical orientation towards sustainability

Monica Adriana Parricchi

Ricercatore di Ruolo in Pedagogia Generale e Sociale / Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

abstract

In the last decades, progress and innovation have, on the one side, contributed to the improvement of population lifestyles and wellbeing, but, on the other side, caused serious consequences on the environment and its liveability. The sustainable development, intended as an action to protect the environment in view of the future, involves different actors. Among them, the universities play a twofold role: organizations, which make use and consume for their functioning, and, most importantly, organizations, which generate and disseminate knowledge, hence capable to play a fundamental role in the education of the “green” generation. The pedagogy of the environment represents the reference point for driving the change of the universities in that direction.

Keywords: *sustainability, university, education*

Il progresso e le innovazioni degli ultimi decenni hanno contribuito al miglioramento degli stili di vita e del benessere, ma anche causato serie conseguenze sull'ambiente e sulla sua vivibilità. L'approccio della sostenibilità, inteso come azione a tutela dell'ambiente in previsione del futuro, coinvolge le diverse realtà umane. Fra esse, le università nella loro duplice connotazione: non solo come organizzazione che usa e consuma ma, soprattutto, come luogo di formazione, di creazione e diffusione del sapere, in grado quindi di giocare un ruolo fondamentale nella formazione della generazione “green”. La pedagogia dell'ambiente si connota come il punto di riferimento fondamentale per l'evoluzione degli Atenei in questa prospettiva.

Parole chiave: sostenibilità, università, educazione

“Green” University: un orientamento pedagogico alla sostenibilità

1. Inquadramento

L'esistenza dell'uomo è caratterizzata dalla sua capacità di vivere in un ambiente e di strutturare con questo, e con la storia in cui si colloca, un rapporto generatore di senso fondante per la sua identità ed in cui l'“abitare” fra spazio e relazioni, costituisce la sua esistenza (Pati, 2016). L'ambiente, le cose e gli oggetti in esso contenuti hanno un ruolo fondamentale nella formazione degli individui, ne influenzano i comportamenti e strutturano la vita di relazione (Bosello, 2007).

Fin dall'antichità, diversi autori fra cui Aristotele, Ippocrate e Plutarco, hanno affrontato temi legati ai rapporti fra ambiente e specie viventi, animali e vegetali. Il termine “ecologia”¹, che designa lo studio di questo rapporto fra gli esseri viventi e fra questi e l'ambiente circostante, oggi diffuso ma spesso frainteso, nasce però solo nel XIX secolo. Il progresso e l'innovazione segnano il miglioramento di tutta l'umanità, ma non sempre i comportamenti ad essi legati sono virtuosi per l'uomo, per l'impresa, per l'ambiente e per la società (Mortari, 1994).

Il soggetto nella vita quotidiana ricopre un ruolo di rilievo e di responsabilità nel perseguimento di uno sviluppo sociale, ponendosi come attore che prende in attenta considerazione le conseguenze pubbliche del proprio comportamento privato (Cicerchia, 2004).

1 L'ecologia è lo studio scientifico delle relazioni tra gli organismi e l'ambiente e racchiude l'insieme di conoscenze che riguardano l'economia della natura. Spesso però il termine viene usato al posto di “ambientalismo” inteso come conservazione della natura e propaganda di idee.

Dal momento che ci si trova a dover compiere diverse scelte che hanno un impatto sull'ambiente, mentre si cerca di perseguire il proprio interesse immediato, si rende necessaria una migliore comprensione dei comportamenti di acquisizione e disposizione delle singole risorse. Il divario fra atteggiamento e comportamento può, infatti, rendere ancor più difficile, per le organizzazioni che attuano iniziative socialmente responsabili, perseguire i propri obiettivi sostenibili.

Il rapporto fra la crescita economica e l'ambiente, naturale e antropico, è stato interpretato negli ultimi decenni in maniera fortemente diversificata. Fino alla fine degli anni Settanta la variabile ambientale era oggetto di scienze naturali specialistiche, ma era pressoché assente nelle azioni politiche e sociali, sulla scia della fiducia nell'industrializzazione e nel progresso.

Alla fine degli anni Ottanta, dopo diversi episodi di disastri ambientali, il pensiero degli studiosi ha maturato proposte anche per le *governance*. È in questo periodo che viene definito il concetto di “sviluppo sostenibile”², con l'intento di porsi come elemento dal carattere programmatico, multidimensionale e sistemico, nella gestione del complesso rapporto fra uomo e ambiente; la sostenibilità infatti implica un benessere (ambientale, sociale, economico), preferibilmente crescente, che necessita di un modello educativo e di riflessione pedagogica (Bardulla, 2012).

Negli ultimi anni, nelle ricerche ed iniziative inerenti la sostenibilità (Birbes, 2011) si è diffuso l'aggettivo “green” (Bornatici, 2012) che non evoca solo il “verde” dell'ambiente e quindi il rispetto per esso, ma che, oltre ad essere utilizzato per indicare caratteristiche di produzione di oggetti, si riferisce ad atteggiamenti dei singoli o delle realtà produttive o istituzionali e connota proposte o iniziative finalizzate al benessere dell'ambiente e della società, nella prospettiva della sostenibilità.

- 2 La concezione corrente di sostenibilità, costruito che si pone come dinamico, la definisce: “condizione di uno sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri”; è stata introdotta nel corso della prima conferenza ONU sull'ambiente nel 1972, ma definita nel 1987, con la pubblicazione del rapporto Brundtland.

Si parla di *green economy* per indicare un modello teorico di sviluppo economico che prende in considerazione, oltre ai benefici di un certo regime di produzione, anche l'impatto ambientale, mettendo in relazione i processi socio-economici con la loro influenza sulle risorse del pianeta; il *green marketing* designa un approccio di *marketing* volto a sviluppare e promuovere prodotti e servizi eco-sostenibili per ridurre gli impatti negativi sull'ambiente e comprende la progettazione dei prodotti, la modifica dei processi produttivi e nuovi modi di fare comunicazione; i *green jobs* costituiscono nuove professioni ambientali direttamente connesse a nuove tecnologie "verdi" e richiedono nuove competenze, abilità e qualifiche da conseguire attraverso una formazione specifica.

In questa prospettiva, emerge anche la possibilità di utilizzare il termine *green university* per indicare gli Atenei che attuano ed incentivano pratiche di comportamenti sostenibili attraverso azioni finalizzate, sia per il singolo che per la comunità, verso scelte mirate e macro iniziative socio-politiche.

Favorire, comprendere ed educare le motivazioni del comportamento *green* da parte dei singoli, dovrebbe costituire un prerequisito per la progettazione e la gestione, da parte degli attori coinvolti (i governi, le istituzioni, le università, le imprese e i media), di azioni in grado di modificare in modo efficace tali comportamenti (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017).

La crisi ecologica assume sempre più il carattere di una questione morale, dalle rilevanti implicazioni sociali, e sollecita la pedagogia in una dialettica tra locale e globale. Il compito fondamentale della riflessione pedagogica è di sostenere la trasformazione di intenti in progetti educativi, prospettare il cambiamento della visione del mondo per contribuire a una nuova civiltà planetaria oggi e domani (Malavasi, 2003; 2005).

2. Scenari

La sostenibilità ambientale, sociale ed architettonica tocca molteplici ambiti e settori di vita, in modo trasversale (ad esempio l'energia, la mobilità, la gestione dei rifiuti...) ed entra nel cuore della *mission* dell'università nelle dimensioni di educazione, formazione e ricerca.

L'università è laboratorio di costruzione critica delle menti, finalizzato a produrre e diffondere nuova conoscenza e porla al servizio dello sviluppo delle società, delle culture, dei territori di appartenenza (Loiodice, 2014). L'attuazione di una pratica sostenibile nella prospettiva di un *green university*, motore di innovazione (Margiotta, 2014) e di diffusione della cultura e delle buone pratiche di sostenibilità, si può raffigurare in tre scenari: uno organizzativo interno, il secondo legato alla *mission* pedagogico-educativa dell'istituzione "università", il terzo macrosociale, legato alle dinamiche istituzionali esterne dell'università.

Il "primo scenario" identifica l'università come una realtà complessa, per l'articolazione della sua organizzazione interna, degli organismi di governo che ne fanno una comunità autogovernata e, al tempo stesso, una grande "azienda", con elevata diversificazione delle tipologie di soggetti (docenti, personale tecnico amministrativo, studenti, collaboratori, tecnici, esperti).

La *governance* universitaria dovrebbe agire al fine di inserire la sostenibilità all'interno della propria organizzazione, sviluppando un modello di gestione che tenga conto degli impatti a livello ambientale, sociale ed economico in tutte le proprie attività.

Le linee di intervento possono delinearci in un sistema definibile "Progetto condiviso di Ateneo", secondo due modalità:

- la prima riguarda le pratiche dei singoli, ovvero lo stile di vita e di lavoro, che contraddistinguono il singolo, studente, dipendente o collaboratore dell'Ateneo; in particolare rendendo gli abitanti dell'Ateneo maggiormente sensibili alle tematiche oggetto della sostenibilità ad esempio la gestione ragionata delle risorse e dell'energia; il riuso, il riutilizzo;
- la seconda attiene all'infrastruttura fisica che produce, distribuisce e consuma e che, di conseguenza, va progressivamente calibrata a misura di sostenibilità.

Soluzioni attuabili percorrono i diversi settori di consumo, quali ad esempio l'energia, la carta, i trasporti, gli alimenti, l'acqua ecc.

Entrambe le direttrici hanno la loro importanza ma seguono due modalità di approccio in molti punti diversi, soprattutto sotto il piano operativo. Inoltre, pur essendo diverse, sono fortemente interrelate in

quanto l'una può condizionare lo sviluppo dell'altra sia a breve che a lungo termine; obiettivo è stimolare meccanismi di "apprendimento" tali da costituire un circolo virtuoso in cui portare e trasferire nella propria vita quotidiana quanto sperimentato in quella universitaria (luogo di studio o di lavoro) e viceversa.

Implementare lo sviluppo sostenibile implica l'attivarsi di evoluzioni concettuali, culturali e sociali ma anche la promozione di modelli di governo e di attivazione di mezzi sostenibili, attraverso la ricerca e l'innovazione, *mission* dell'università. Inoltre grazie al coinvolgimento degli studenti, lo sviluppo di concetti è implementato dal loro contributo al progresso della conoscenza e delle dinamiche sociali.

Il "secondo scenario" tratteggia il macro scopo dell'università come sede di istruzione superiore, come luogo di ricerca, avente un ruolo specificamente culturale nella società.

Un primo fronte è quello della formazione; il secondo è quello dello sviluppo del sapere attraverso la ricerca e il terzo è quello della divulgazione delle conoscenze, in particolar modo attraverso sistemi per:

- "Educare" alla sostenibilità, al pensiero *green* attraverso la promozione di didattica innovativa e d'eccellenza, sviluppando:
 - corsi di laurea e lauree magistrali sulla sostenibilità o che includono temi legati alla sostenibilità;
 - master e corsi di perfezionamento;
 - percorsi di formazione per il personale amministrativo, accademico e studentesco;
 - insegnamenti specifici nei corsi di laurea.
- "Incentivare la ricerca" scientifica sui temi della sostenibilità, attraverso progetti che aumentino la conoscenza dei fenomeni globali, propongano nuove soluzioni e ne favoriscano l'applicazione diretta nella società e nel territorio.
- "Diffondere la conoscenza", gli esiti delle ricerche, non solo all'interno dell'accademia ma anche nella società attraverso la "Terza Missione" che implica la produzione di saperi che aumentano il livello di benessere della società, aventi contenuto culturale, sociale, educativo e di sviluppo della sostenibilità.

Il “terzo scenario” evidenzia la complessità data dal ruolo sociale e politico delle istituzioni universitarie, che, attraverso le dinamiche esterne che la configurano, può sviluppare azioni sinergiche con altri organismi, utili a promuovere la sostenibilità. Le istituzioni universitarie devono lavorare per favorire la comprensione del legame tra l’università e la realtà umana e territoriale nella quale essa è inserita.

Lavorare con i decisori politici, le amministrazioni e le comunità, gli erogatori di servizi, il comparto industriale e le altre università al fine di sviluppare iniziative congiunte ma anche sistematizzare l’esistente in ottica ecosostenibile: attraverso l’investimento in fonti di energia alternativa derivanti da risorse naturali, minimizzando il ricorso al consumo inquinante di materiali che danni all’ambiente e alla salute delle persone.

Una *mission* politica, intesa nel senso dell’impegno per la polis e di un impegno a incidere in termini di *governance* in quanto l’università ha una “responsabilità sociale” (Sen, 2000), un concetto che coinvolge più settori, dall’ecologia alle relazioni umane fino al settore della finanza. Il macroobiettivo si può delineare nell’incentivare lo sviluppo di collaborazioni tra università e città, diffondendo innovazione sociale sul territorio e fornendo stimoli culturali per l’intero sistema paese; promuovere nuove politiche nazionali di sostenibilità; promuovere politiche di crescita sostenibile per favorire progetti e processi orientati ad un’economia circolare.

3. *Green University*: comunità che educa per il bene comune

Emerge, attualmente, un bisogno di consapevolezza, di coordinamento e di sostegno organizzativo riguardo al coinvolgimento attivo delle università nello sviluppo economico e sociale, come comunità (Dalle Fratte, 1993) e soprattutto come comunità educante (Bobbio, Scurati, 2008) nella concezione del sistema formativo integrato (Frabboni, Scurati, 2011).

L’investimento sull’ambiente si configura come investimento sulla persona, sulle potenzialità che potrà attivare nella vita sociale e politica che andrà co-costruendo in una dinamica partecipativa di cittadinanza attiva (Santerini, 2001). Il rapporto tra società, politica ed educa-

zione è centrale per lo sviluppo futuro e deve muovere dall'idea che la tutela ambientale, intesa in senso omnicomprensivo, è un fine ed un valore nella concezione di "bene comune".

Bene comune inteso come spazio di partecipazione, diverso dalla somma dei singoli beni bensì proprio il "luogo" simbolico e/o fisico dove incontrarsi per condividere contesti, istituzioni, risorse, valori, simboli, idee. Il bene comune è, dunque, ciò che è patrimonio di tutti, ciò che garantisce e favorisce il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini (Parricchi, 2015).

I beni comuni possono essere identificati in elementi materiali (l'acqua, l'aria, l'ambiente naturale e antropico) e immateriali (la libertà, la democrazia, la conoscenza, la partecipazione, la diversità); il bene comune (la *res communis*) che in qualche modo li unifica, rinvia al concetto stesso di *humanitas* che appare oggi drammaticamente in pericolo.

Nel passaggio da una visione antropocentrica a una visione ecocentrica, si amplia la concezione sistemica nella quale lo sviluppo dell'individuo e delle sue relazioni con l'ambiente è la risultante di una interazione sinergica, in cui l'influenza è biunivoca e pluridirezionale. L'esperienza individuale e collettiva si compone sempre di valenze esplicite, trasformative, che esercitano le loro potenzialità sull'ambiente e di valenze implicite attinenti l'acquisizione di variazioni sistemiche; la relazione individuo-ambiente è, nella sua complessità dinamica, una interazione bidirezionale che vede l'uomo sempre partecipe ma non sempre attivo protagonista di tale relazione (Frauenfelder, 2004).

Non si può non riconoscere alla pedagogia e all'educazione all'ambiente un ruolo di intervento sociale, la cui finalità è proprio la strutturazione di conoscenze e competenze per la gestione dell'ambiente, degli spazi vitali, del contesto sociale e ambientale di cui ogni individuo è, e diventa, responsabile.

Il problema formativo consiste nel porre i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento attraverso strumenti che rispettino la significatività del sé all'interno della pluralità ambientale e delle comunità alle quali appartengono o con cui interagiscono. Infatti, sebbene il problema evolutivo del prendersi cura del proprio ambiente sia un problema largamente condiviso, esso

conserva, tuttavia, una matrice strettamente soggettiva, perché è soltanto attraverso il riconoscimento della peculiarità del singolo, dei suoi bisogni, delle sue necessità e delle sue interazioni con il proprio habitat che si possono costruire concreti progetti formativi, individuando le trasformazioni in esso presenti, collocando conoscenze e azioni in una dimensione rinnovata, riprogettando la cultura in modo che gradualmente e progressivamente si apra all'ambiente e alle sue esigenze (Orefice, Cunti, 2009).

Gli ambiti tematici, sui quali si possono sviluppare linee di azione, possono essere identificati nelle seguenti categorie:

- Spazio: luoghi, aree verdi, edifici e nuove opere...;
- Consumo: acqua, rifiuti, suolo, energia, carta, inchiostro...;
- Mobilità: *sharing mobility*, economicità, fitness...;
- Protezione: salute, cura e manutenzione, sicurezza, valorizzazione del benessere.

La crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente sono tre dimensioni da sviluppare per attuare una vera comunità vocata ed educata alla sostenibilità (Davim, 2017).

L'“Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”³, sottoscritta nel 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, propone 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, *Sustainable Development Goals* o SDGs⁴, in un programma d'azione che coinvolge tutti i Paesi e tutti gli individui. La filosofia generale dell'Agenda 2030 è quella dell'interconnessione: tutto dipende da tutto, ogni cosa è generata da un processo causale ed è in relazione con altri processi. L'ambiente naturale, le società umane, l'economia e le istituzioni politiche non sono separabili. Per affrontare i problemi dell'umanità serve un approccio integrato.

L'università, quale istituzione ed organizzazione, ma soprattutto luogo formativo è chiamata a svolgere un ruolo nuovo in qualità sia di

3 <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

4 <<http://asvis.it/goal-e-target-obiettivi-e-traguardi-per-il-2030/>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

spazio di promozione di valori e idealità che di comunità sociale ed educante, attraverso l'attivazione di percorsi e di comportamenti "ambientalmente virtuosi" (Calvano, 2017, p. 14). In virtù delle responsabilità che rivestono nella formazione delle generazioni future, anche le università sono coinvolte, da qualche anno, in un processo per incorporare i principi dello sviluppo sostenibile (Moore, 2005) nelle proprie missioni di Formazione, Ricerca e, oggi, anche di Terza Missione.

Tutti i 17 Obiettivi hanno matrici nelle quali possono inserirsi propositi e progetti da parte di un *green university* perché riferiti ad ambiti generali, sociali, di consumo, di energia, ma se ne possono individuare alcuni più specifici, quali ad esempio il goal 3: Salute e Benessere; il goal 4: Istruzione di Qualità; ma anche il 5 Parità di Genere e l'8 Lavoro dignitoso e Crescita economica.

In Italia il 28 luglio 2017 è stato presentato il *Piano Ministeriale per l'Educazione alla Sostenibilità*, un programma che si articola in 20 azioni concrete attraverso cui il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) intende allineare il sistema formativo italiano agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile previsti dall'Agenda 2030.

Dichiaratamente rivolta all'ambito accademico, ed espressa nel Piano, è l'intenzione di stanziare borse di dottorato per avviare progetti di ricerca coerenti con l'Agenda 2030.

Molte università, singolarmente, stanno operando da anni al loro interno, attraverso scelte e iniziative volte al miglioramento degli stili di vita e di consumo, al risparmio energetico ed idrico ed alla tutela dell'ambiente, per affrontare la crisi ambientale ed economica che si sta vivendo.

L'approccio delle università al concetto di sostenibilità si è di recente concretizzato nella costituzione di un organismo, sostenuto dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), denominato RUS – Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile.

La Rete intende operare per la "diffusione della cultura e delle buone pratiche di sostenibilità", sia all'interno che all'esterno degli Atenei, mettendo in comune competenze ed esperienze, in modo da incrementare gli impatti positivi in termini ambientali, etici, sociali ed economici delle azioni messe in atto dalle singole università, rafforzando inoltre la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello in-

ternazionale. Possono aderire alla RUS tutte le università aderenti alla CRUI e altre organizzazioni senza fini di lucro, le cui finalità istituzionali risultino coerenti con gli obiettivi della RUS⁵. Dal 2018 la RUS risulta anche membro dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, ASviS⁶.

Investire nell'università, nella sua capacità di costruire connessioni tra realtà e persone, nella sua vocazione educativa, vuol dire riconoscere che essa è un indiscusso ed insostituibile motore di cambiamento. Investire nell'università impegnata per lo sviluppo sostenibile vuol dire investire nel e per il futuro.

Gli obiettivi della Rete RUS⁷ sono definiti in:

- armonizzazione delle attività istituzionali e miglioramento della gestione degli aspetti ambientali e sociali degli Atenei;
- creazione di una *community* capace di sviluppare/disseminare/trasferire/adattare *best practices* nazionali e internazionali, con una particolare attenzione al raggiungimento dei *Sustainable Development Goals*;
- promozione all'interno della rete di progetti sperimentati e sviluppo congiunto di iniziative nei campi della didattica e dell'attività di conduzione e gestione degli Atenei con un'ottica di apprendimento e contaminazione *multi-stakeholder* e multidisciplinare;
- sviluppo della dimensione educativa transdisciplinare dei programmi universitari al fine di contribuire a far crescere la cultura dello sviluppo sostenibile e di corretti stili di vita da parte degli studenti, usando anche nuovi approcci pedagogici e ideando iniziative coinvolgenti innovative;

5 Nel dicembre 2017 risultano aderenti alla RUS 55 Atenei italiani. In <<http://www.reteateneisvilupposostenibile.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

6 L'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) nel febbraio 2016 ha come obiettivo far crescere nella società italiana, nei soggetti economici e nelle istituzioni la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e per mobilitarli allo scopo di realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. In <<http://asvis.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

7 Accordo per la costituzione della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile. In <http://www2.crui.it/crui/016_07_21_Accordo_RUS_CRUI_def.pdf> (ultima consultazione: gennaio 2018).

- formazione e aggiornamento sui temi dello sviluppo sostenibile per il personale (docente, tecnico-amministrativo e collaboratori ed esperti linguistici) di tutti gli Atenei italiani e per i docenti degli altri ordini e gradi di scuole;
- sviluppo di iniziative di sensibilizzazione e promozione a dimensione locale, nazionale e internazionale, in ottica di *stakeholder engagement*;
- incremento delle collaborazioni con le istituzioni pubbliche e il mondo delle aziende pubbliche e private per le finalità proprie della RUS nell’ottica della terza missione dell’università.

Le classifiche *green* sono diventate strategiche per la visibilità internazionale degli Atenei, come dimostrano le risorse impiegate e la partecipazione sempre più numerosa al *GreenMetric Ranking*⁸. Questo progetto ha l’obiettivo di valutare l’impegno e le politiche adottate dalle diverse università sui temi della sostenibilità e dell’ambiente, attraverso un sondaggio online; per avere un impatto migliore sull’ambiente, le università devono impegnarsi concretamente sui sei criteri: infrastruttura, energia e cambiamenti climatici, gestione dei rifiuti, gestione delle acque, trasporti e istruzione.

Perché le università siano *green*, sostenibili ed etiche, devono lavorare come istituzioni che trasformano una precisa scelta politica in un processo trasversale, da valutare nel lungo periodo, attraverso il quale perseguire, in modo integrato, la tutela ambientale, il benessere della comunità, l’equità sociale e lo sviluppo economico. L’educazione allo sviluppo sostenibile consente ad ogni essere umano di acquisire le conoscenze, le abilità, le attitudini e i valori necessari per plasmare un futuro sostenibile (UNESCO, 2014).

Affinché questo avvenga, l’aspetto educativo riveste notevole importanza a tutti i livelli del sistema (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999):

8 La classifica mondiale *GreenMetric*, proposto dall’Universitas Indonesia nel 2010 alle università di tutto il mondo, è l’unico ranking che confronta le università in termini di campus e programmi di sostenibilità basati su 34 indicatori e 6 criteri. In <<http://greenmetric.ui.ac.id>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

educare la comunità che popola le università, dagli studenti al personale, dai percorsi di studio alla formazione, dal singolo all'intera organizzazione, nella logica del *lifelong* e *lifedeeep learning* (Dozza, Olivieri, 2016).

Bibliografia

- Bardulla E. (2012). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Birbes C. (ed.) (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile*. Milano: EDUCatt.
- Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Roma: Armando.
- Bornatici S. (2012). *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bosello P. (2007). *Pedagogia dell'ambiente. Educazione all'incontro e percorsi di sostenibilità*. Brescia: La Scuola.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile*. Roma: Aracne.
- Cicerchia A. (2004). *Leggeri sulla terra: l'impronta ecologica della vita quotidiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1993). *La Comunità tra cultura e scienza: Il concetto di comunità nelle scienze umane*. Roma: Armando.
- Davim P. (ed.) (2017). *Curricula for Sustainability in Higher Education*. New York: Springer.
- Dozza L., Olivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Fauenfelder E. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F., Guerra G., Scurati C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F., Scurati C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Loiodice I. (2014). Quale Università per quale futuro. Editoriale. *Metis – Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 1*: 06/2014. In <<http://www-metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-quale-universita-per-quale-futuro/117-leditoriale/599-quale-universita-per-quale-futuro.html>>.

- Malavasi P. (ed.) (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Margiotta U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *Metis – Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1: 06/2014. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-qualе-universita-per-qualе-futuro/117-leditoriale/599-qualе-universita-per-qualе-futuro.html>>.
- Moore J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6 (4): 326-339.
- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Cunti A. (2009). *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*, Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO. (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*.

Sitografia

- <<http://asa.unicatt.it/asa-home>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
- <<http://asvis.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
- <<http://asvis.it/goal-e-target-obiettivi-e-traguardi-per-il-2030/>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
- <<http://www.ateneoverde.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
- <http://www2.crui.it/crui/016_07_21_Accordo_RUS_CRUI_def.pdf> (ultima consultazione: gennaio 2018).

<<http://greenmetric.ui.ac.id> > (ultima consultazione: gennaio 2018).
<<https://www.international-sustainable-campus-network.org>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
<<http://progetti.unicatt.it/progetti-piacenza-sviluppo-sostenibile-sede-di-piacenza-home>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
<<http://www.reteateneisvilupposostenibile.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018).
<<http://www.sostenibilita.unibo.it> > (ultima consultazione: gennaio 2018).
<<http://sostenibile.uniroma3.it>> (ultima consultazione: gennaio 2018)
<<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld-publication>> (ultima consultazione: gennaio 2018)
<<https://www.unitn.it/servizi/50814/unitrento-sostenibile>> (ultima consultazione: gennaio 2018).

Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra

Co-building an ecological mindset for living gently on planet Earth

Liliana Dozza

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Libera Università di Bolzano
ldozza@unibz.it

abstract

A new ecological culture puts Earth and Nature – not only human beings – at the centre of life on this planet. On an educational level, this choice concerns lifelong learning from the earliest stages of life, and involves the development of a more holistic and ecological mindset based on: (a) knowledge, understanding of phenomena grasped in relation to one another (Dewey, 1933; Vygotskij, 1930, 1934), and ability to imagine more ecological ways of living on the Earth; (b) an ethics of respect and care, which involves empathy for nature, sociability, reflective thinking, mindful understanding of emotions, storytelling, dialogue and cooperation. To support this view, we present an in-progress educational research design based on the methodology of research with children (Kirk, 2007; Christensen-Allison, 2008²; Moore et alii., 2008; Mortari, 2009, 2013) or child-centred research.

Keywords: *sustainable education, lifelong learning, research with children*

Una nuova cultura ecologica pone la Terra e la Natura e non solo l'Uomo al centro dell'essere del Pianeta. A livello educativo, questa scelta riguarda l'Educazione Permanente sin dalle prime fasi della vita e comporta lo sviluppo di un pensiero ecologico capace di: (a) Conoscenza, comprensione (Dewey, 1933; Vygotsky, 1930, 1934) e capacità di immaginare modi ecologici di abitare la Terra; (b) Un'etica di rispetto e cura, che coinvolga l'empatia con la natura, la pro-socialità, il pensiero riflessivo, la comprensione consapevole delle emozioni, la narrazione, il dialogo e la cooperazione. Per sostenere questa visione, si presenta una ricerca educativa *in progress* che si avvale della metodologia della *Ricerca con i bambini* (Kirk, 2007; Christensen-Allison, 2008²; Moore et alii., 2008; Mortari, 2009, 2013) o *Ricerca-centrata sui bambini*.

Parole chiave: educazione sostenibile, educazione permanente, ricerca con i bambini

Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra

1. Il contesto

La globalizzazione ci costringe a riconoscere che il mondo sta cambiando con velocità incommensurabile rispetto alla nostra capacità di “comprendere” il cambiamento in atto e di guardare lontano.

Percepriamo il tempo come un processo “puntillistico” (Bauman, 2009, p. 56), frammentato in una moltitudine di particelle separate che non ci lascia distinguere tra *esperienza del momento*, *esperienze precedenti* e *prospettiva per il futuro*. Le nostre sono “vite di corsa”, immerse in una cultura della fretta e della competizione (Bertman, 1998; Kundera, 1995) dove il passato soccombe sotto una serie infinita di “nuovi inizi”.

L'identità stessa viene esibita come un attributo del momento.

L'economia, da economia di produzione si è trasformata in economia dei consumi, dell'eccesso, dell'obsolescenza istantanea o programmata, in un mercato del lavoro precario che prospetta un futuro incerto. Le vite di persone emarginate, di migranti e rifugiati sono considerate “vite di scarto”, la Terra intera è oggetto di spreco e predazione (Contini, 2009; Bauman, 2004). Molte persone voltano le spalle alla politica *come se* la libertà dei cittadini fosse una conquista acquisita una volta per tutte, e *come se* la democrazia e l'*essere del Pianeta* (Hilman, 1999, 2007) potessero sopravvivere a lungo alla passività e all'indifferenza.

La legislazione internazionale – Accordi, Risoluzioni, Trattati – a sua volta è incerta poiché nasce dal rapporto di forza tra soggetti di varia natura e con diverso orientamento. Anzi, la legislazione ambientale attuale si fonda su una visione essenzialmente antropocentrica ed economicistica, contrapposta ad un approccio ecocentrico che dovrebbe

porre al centro i diritti della natura e una visione di integrazione dialettica degli opposti riduzionismi: esaltazione incondizionata dell'uomo vs subordinazione ingenua alla natura.

2. Verso un neo-paradigma ecologico

Nel Novecento, le teorie sistemiche hanno rivoluzionato il pensiero scientifico occidentale proponendo una interpretazione del sistema Terra-Natura non più meccanicistico-riduzionista, bensì eco-sistemica e contestuale. Un "universo organico", un vero e proprio sistema vivente caratterizzato da una stretta concatenazione e da una costante retroazione tra le parti viventi del pianeta (microrganismi, animali, piante) e le sue parti non viventi (rocce, oceani, atmosfera). È, questa, l'ipotesi Gaia, formulata nel 1979 (Lovelock, 2011)¹.

Il dibattito che sta alla base della co-costruzione di un neo-paradigma ecologico richiede di transitare da un'etica antropocentrica, che attribuisce alla natura un valore strumentale misurabile in termini economici, ad un'etica ecocentrica che le riconosca un valore intrinseco. Non si tratta di un ingenuo "ritorno alla natura", che inibisce la ricerca scientifica e il concetto stesso di progresso. Si tratta di una ridefinizione dell'intenzionalità dell'intervento umano e delle scienze come strumenti utili a migliorare le condizioni di vita dell'intera Comunità, ricercando nuovi modelli dell'"abitare la terra" (Farnè, 2017; Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017; Malavasi, 2015, 2008; Frabboni, Pinto Minerva, 2014; Mortari, 2009a; 2003; Galeri, 2003). È l'utopia di una democrazia della Terra che riconosca la legittimità di una restrizione degli interessi di gruppi specifici a vantaggio del bene dell'intera Comunità (Cullinan, 2012; Diamond, 2005¹; Iovino, 2003; Tainer, 1988).

Va peraltro riconosciuto che, nonostante un dibattito internaziona-

1 L'ipotesi Gaia considera la Terra come un organismo vivente unitario autoregolante, le cui componenti geofisiche si mantengono in condizioni idonee alla presenza della vita grazie al comportamento e all'azione degli organismi viventi vegetali e animali.

le molto attivo², l'assunzione di responsabilità da parte dei cittadini sui temi di una nuova cultura ecologica è ancora carente e raramente riesce ad influenzare in modo significativo le azioni delle istituzioni competenti in materia.

3. L'idea-limite: Educazione sostenibile come Educazione Permanente

Tra le molte definizioni del concetto di “sviluppo sostenibile”, la più riconosciuta e citata è quella riportata nel Rapporto Brundtland, *Our Common Future*:

“Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri” (WCED, 1987).

Il tema della sostenibilità nel rapporto Uomo-Terra-Natura è stato trattato, in ambito educativo, con termini e concetti diversamente declinati (Stevenson, 2007; Sterling, 2006), ma contigui: educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile, educazione alla sostenibilità, educazione sostenibile.

Nell'insieme eterogeneo di attività inerenti la sostenibilità possiamo includere percorsi integrati nel curriculum scolastico e/o universitario così come percorsi esperienziali in parchi, fattorie didattiche, musei scientifici interattivi, Campagne promosse da differenti Enti e Istituzioni. Sono percorsi di tipo naturalistico (escursioni, orti scolastici, ecc.), relativi agli stili di vita quotidiana (raccolta differenziata, riciclaggio, uso domestico dell'acqua, risparmio energetico), basati su molteplici linguaggi (motori, sonori e musicali, narrativi, di tutti i sensi, emozionali) e/o sulla co-responsabilità di tipo progettuale (riprogettazione urbana, *Green Office*, ecc.).

La visione che sottende il concetto di *educazione sostenibile* propone la sostenibilità come impostazione teorico-metodologica che impronta coerentemente, in una sorta di causalità dinamica, la concezione di

2 Convenzioni e dichiarazioni internazionali di Stoccolma del 1972, di Rio del 1992, di Kyoto del 1997, di Copenaghen del 2009, di Sendai del 2015, di Parigi del 2016.

scuola e di contesti e soggetti educativi, le scelte inerenti il setting educativo, il curriculum e l'attività didattica (Calvano, 2017; Wals, Corcoran 2012; Malvasi, 2010, 2003). Condivide la prospettiva dell'educazione permanente. Un processo naturale e sociale che si costruisce fin dai primi giorni di vita e si estende per l'intero corso della vita (*lifelong learning*). Si costruisce "in molteplici contesti" di formazione e di esperienza (*lifewide learning*): nelle "istituzioni" intenzionalmente formative, sia *formali* (le prime Scuole fino all'Università) sia *non formali* caratterizzate da una strutturazione più flessibile, ma intenzionalmente educative (famiglie, chiese, centri educativi di parchi naturali, fattorie didattiche, servizi formativi e socio-educativi di enti locali, quali biblioteche, musei, pinacoteche, associazioni, ecc.).

Le dimensioni cognitiva e affettivo-emotiva – interconnesse l'una nell'altra e l'una per l'altra – creano gli ancoraggi su cui co-costruire, a livello individuale e di comunità, storie e identità con valore di "legame" e "apprendimento profondo" (*lifedeep learning*). Tali ancoraggi, veri e propri *clusters* di lingua e linguaggi, abilità-emozioni-significati-valori, creano "matrice", una matrice che si trasmette dal gruppo all'individuo e di generazione in generazione (Dozza, 2012; Karlsson, Kjisik, 2011; CONFINTEA VI, 2010; Demetrio, 2009; West-Burnham, Coates, 2005; Foulkes, 1991). Una matrice che rafforza la persona in un mondo globalizzato nel quale la capacità di comprensione profonda è essenziale per l'armonia e la pace internazionale (Banks, 2007²; Banks *et alii*, 2007; Derrick, Howard, Field, Lavender, 2010). È un processo, quello dell'Educazione Permanente, sempre incompiuto, aperto, *in progress*. Deve cambiare l'educazione dal di dentro (Wals, 2009), integrando la sostenibilità non solo nei curricoli, anche nei contesti educativi di vita quotidiana. Deve consistere di pratica e teoria integrate, approcci partecipativi e *community-centered*, volti sia a comprendere interconnessioni e interdipendenze sia a ridefinire concetti quali il "rispetto per la natura" e la "responsabilità nei confronti del prossimo", quindi la necessità di "responsabili autolimitazioni".

Soprattutto, un'importante finalità dei percorsi di *empowerment* è la ricostruzione dello "spazio pubblico", oggi sempre più abbandonato, nel quale uomini e donne possano impegnarsi "in una composizione continua tra interessi, diritti e doveri, individuali e comuni, privati e comunitari" (Bauman, 2009, p. 89), compiere scelte e agire coeren-

temente, ma soprattutto sappiamo difenderle rafforzando la coesione, il senso di consapevolezza e responsabilità sociale, obiettivi sociali e politici fondamentali (Rychen, 2004). Nello spazio pubblico vanno negoziati i “diritti di terza generazione”³: la consapevolezza che la natura è soggetto di diritto e non semplicemente risorsa al servizio dell’uomo e che i diritti della Terra includono anche i diritti degli esseri umani derivanti da Madre Terra: all’acqua e al cibo, alla salute e a un ambiente sano, ai beni comuni.

4. Un’educazione sostenibile fin dalle prime età della vita

Perché?

Riteniamo che le “radici” dell’Educazione permanente stiano nella prima infanzia e nella pre-adolescenza per una molteplicità di ragioni. Le ricerche sull’educabilità del bambino hanno messo in luce un’ampia mole di evidenze empiriche e di elaborazioni teoriche relative a diritti, plasticità e flessibilità cognitiva, espressioni di maturità relativa all’età, qualità dei contesti di educazione e di cura (Margiotta, 2011; Grange Sergi, 2016, 2011, 2005; Limone, 2007; Paparella, 2005). Secondo la neuropedagogia:

[...] le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) sono in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che in-

3 Ci riferiamo alla suddivisione dei diritti umani in tre generazioni di diritti, sintetizzati nelle tre parole chiave della Rivoluzione francese – Libertà, Uguaglianza, Fratellanza – e proposte nel 1979 dal giurista ceco Karel Vasak all’Istituto internazionale dei diritti umani di Strasburgo: (a) *i diritti umani di prima generazione* trattano della *libertà* e della *partecipazione* alla vita civile e politica (parola, religione, voto, giusto processo); (b) *i diritti umani di seconda generazione* trattano dell’*uguaglianza* (economica, sociale, culturale); (c) *i diritti umani di terza generazione* trattano di un ampio spettro di diritti: a un ambiente salubre, alla comunicazione, alla partecipazione e al patrimonio culturale, all’equità intergenerazionale e alla sostenibilità, all’acqua (Consiglio Nazionale Forense, Ministero della Giustizia, 2017).

fluenzano direttamente la trascrizione genetica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere ‘silenziati’ (Olive-rio, 2015, p. 10).

Risulta di vitale importanza fornire fin dalle prime età della vita le condizioni per uno sviluppo che promuova (competenze e *life skills*) e non comprometta la possibilità di continuare ad apprendere per potere essere protagonisti attivi della vita civile e politica.

Non si chiede che vengano fornite, in infanzia e adolescenza, tutte le competenze necessarie per la vita, ma che vengano garantite e sostenute le condizioni di maturazione e di sviluppo su cui continuare a costruire i percorsi della vita (Dozza, 2017; Fabbri, 2016).

Dove? In quale scuola e per quale bambino?

Guardiamo ad ogni “bambino-a” che cresce come a un soggetto, agente attivo del proprio sviluppo, parte di una rete intersoggettiva “a valenza affettivo-cognitiva paragonabile a un campo magnetico” (Foulkes, Anthony, 1991, p. 211). Tale campo vitale comprende reti “verticali” di appartenenza familiare (che intrecciano tre o anche quattro generazioni) e reti “orizzontali”, di socializzazione nei gruppi dei pari, nei contesti non-formali e informali di istruzione e di formazione (Bruner, 1997; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1991; Vygotskij, 1992, 1990).

Pensiamo alla “classe” come a una *communitiy of learners* e all’apprendimento come a un processo di trasformazione attraverso la partecipazione ad attività significative (Rogoff, 2009), in contesti dove docenti e bambini insieme co-costruiscono processi di conoscenza e sperimentano forme di riflessione metacognitiva.

Guardiamo alla “scuola” come a un sistema complesso, al cui interno s’intrecciano molteplici interazioni e relazioni “regolate” da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e da cui trae senso. Una scuola che sia “aperta dentro” e “aperta fuori”, che consideri l’ambiente naturale e urbano come una grande “aula didattica decentrata”: “bottega della conoscenza” e “bottega del pensiero e dell’immaginazione”, quindi libro di testo esperienziale interattivo e campo di azione e di “gioco” dell’immaginazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2018⁴; Frabboni, Ga-

violi, Vianello, 1998; Dozza, 2006, 1993; Frabboni, Guerra, 1991).
Una scuola che fa tesoro

non solo degli spazi naturali e dell'immenso patrimonio di biodiversità della flora e della fauna, ma anche dei beni monumentali e artistici, visti nei loro contesti, nelle reti ecologiche, nelle trame antropologiche e nell'altrettanto immenso patrimonio immateriale delle comunità locali: fiabe, canti, credenze, modi di cucinare, di riscaldare, di raccogliere l'acqua, di costruire, di raccontare, di lavorare, di ballare e di giocare, di formare o 'iniziare' le nuove generazioni (Marchetti, 2012, p. 15).

Come? Con quale progetto educativo e didattico?

La grande posta in gioco della scuola è duplice.

- Fornire le basi per la co-costruzione di mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un'idea di sapere come costruzione dinamica, aperta all'incertezza e alle sfide della scoperta.
- Sperimentare in prima persona l'etica del rispetto e del prendersi cura.

“Come fornire le basi per immaginare nuove “cornici” concettuali e nuovi scenari di senso?”

Bisogna imparare a “guardare nel profondo” e anche a “guardare lontano”.

In *Esperienza e educazione* (2014) Dewey ci fornisce una descrizione coincisa e completa delle caratteristiche e qualità dei percorsi esperienziali che co-costruiscono apprendimento profondo. Scrive che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno, sulla base dei principi di continuità, crescita, interazione. Nel mettere a punto le “situazioni” di apprendimento, l'educatore deve rispettare i principi di continuità e di sviluppo connettendo passato, presente e futuro, perchè ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica la qualità di quelle che seguiranno. Inoltre, deve coniugare nell'esperienza il soggetto con il contesto affinché il lavoro scolastico sia il frutto di un'impresa collettiva.

In *Come pensiamo* Dewey si sofferma sul nesso tra informazioni apprese e comprensione.

Naturalmente, l'istruzione intellettuale implica l'accumulo e la ritenzione di informazioni. Ma l'informazione è un peso indigesto se non è accompagnata dalla comprensione. Diventa *conoscenza* solo in quanto il suo materiale viene *compreso*. E l'intelligenza, la comprensione stanno a indicare che le varie parti della informazione appresa sono afferrate nella loro relazione reciproca – un risultato che è raggiunto solo allorché l'acquisizione è accompagnata dalla riflessione costante sul significato di ciò che viene studiato (Dewey, 1961, pp. 147-148)⁴.

In un ambiente che si fa “bottega” di conoscenza e di pensiero e immaginazione, i saperi scolastici ritrovano la loro ‘anima’ e, con una “ondata di ritorno”, arricchiscono di significato le esperienze educative del dentro scuola.

Ma l'esperienza deve essere qualcosa “di più e di diverso” dalla semplice attività:

la sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando seguiamo l'attività nel senso di sottoporci alle conseguenze di essa, quando il mutamento determinato dall'azione si riflette in un mutamento apportato in noi, non si può più parlare di puro flusso, poiché esso si carica di significato e noi impariamo qualcosa (Dewey, 1961, pp. 147-148)⁵.

4 “Of course, intellectual learning includes the amassing and retention of information. But information is an undigested burden unless it is understood. It is knowledge only as its material is comprehended. And understanding, comprehension means that the various parts of the information acquired are grasped in their relations to one another – a result that is attained only when acquisition is accompanied by constant reflection upon the meaning of what is studied” (Dewey, 1933, pp. 78-79).

5 “Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating.

Sempre di più oggi serve fare esperienze in contesto naturale e culturale, lontano dalle frenesie della vita quotidiana, per provocare forme significative di apprendimento che coltivino immaginazione e pensiero in relazione dinamica con l'esperienza.

Inoltre è importante accompagnare i bambini a riconoscere che le emozioni sono *in-between*, che fluiscono dentro al corpo come la linfa nelle piante, che sono dentro ai racconti e alle rappresentazioni della realtà ma anche fuori, nei colori della vita (Mortari, 2009a; Smith, Duncan, Marshall, 2005). Perché s'impara facendo esperienza, ascoltando, partecipando alle discussioni, leggendo i libri, e poi pensando alle proprie esperienze e sensazioni, "pettinando" le proprie emozioni e "pedinando le idee", come scrive Mortari (2009a, p. 145) riportando le parole di un bambino.

Il processo combinatorio – dopo la fase di accumulazione dell'esperienza e un periodo di maturazione e incubazione – può operare avvalendosi sia dell'esperienza personale *sia* di quella di altri, ossia dell'immaginazione "cristallizzata" in racconti, fiabe, oggetti della cultura materiale e immateriale, che in tal modo "rientra in circolo", si combina in "nuove invenzioni".

Ne risulta, così, una duplice e reciproca dipendenza tra immaginazione ed esperienza, dove ogni intuizione e scoperta ha un colore affettivo-emotivo e uno spessore cognitivo: l'esperienza (quella vissuta in situazione e quella mediata) "nutre" l'immaginazione e l'immaginazione, a sua volta, è il motore dell'azione e dell'esperienza. Se vogliamo creare le condizioni di un sapere profondo, dobbiamo riconoscere e a dar valore ai fili visibili e invisibili cognitivi e affettivo-emotivi propri del sentire e sapere di noi e del mondo. Dobbiamo creare le condizioni perché l'immaginazione "in pensiero" e l'immaginazione "in azione" (Vygotskij, 1990, pp. 117-142) possa ampliare lo spazio di libero movimento, quindi di autonomia tra il "me" e il "Mondo" (Winnicott,

Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something (Dewey, 1916, p. 163).

1975¹). In tal modo il “sentire”, “motore dell’immaginazione” diventa il nuovo alfabeto sul quale investire nel futuro: solo le “energie immaginali” sono in grado di innovare, di inventare, di spingere lo sguardo più a fondo e più avanti (Semeraro, 2006).

“Come sperimentare in prima persona l’etica del rispetto e del prendersi cura?”

È un progetto che comporta l’impegno a monte di coltivare *empatia, pro-socialità, pensiero riflessivo, riconoscimento e comprensione delle emozioni, racconto, laboratorio del pensiero, negoziazione dei punti di vista, cooperazione*. Inoltre, richiede l’adozione di stili comunicativi improntati a un agire collaborativo e responsabilmente solidale (Pinto Minerva, 2017; Gennari, 2017; Mortari, 2013, 2009b; Bruner, 1997).

La solidarietà ha un particolare valore educativo, perché “liberando fiducia, riduce difese, paure, blocchi, resistenze [...]”. Una comunicazione solidale, operando una protezione nei confronti dei vissuti cognitivi ed emotivi di ogni singola persona, rende possibile esperienze empatiche dell’essere e del sentire con l’altro” (Frabboni, Pinto Minerva, 2014, p. 138). La solidarietà attiva tensione partecipativa verso gli altri, la natura e se stessi. Essere solidali comporta scambiare doni e opportunità da mettere in comune riconoscendo che “noi siamo uniti tra noi, anche quando non siamo consapevoli di questa unità. Ci unisce il paesaggio, ci uniscono la carne e il sangue, ci uniscono il lavoro e la lingua che parliamo” (Tischner, 1981, p. 12).

E poi, l’etica del rispetto e del “prendersi cura” richiede di imparare “a decentrarsi”.

Prendersi cura comporta di imparare ad avvicinarsi tanto “da/per” sentire, pensare, provare (“come se” si stesse nei panni degli altri) e allontanarsi per riflettere. È un “movimento” di andata e ritorno: un “andamento pendolare” che ci permette di avvicinarci senza rimanere imbrigliati/appiccicati/troppo coinvolti e di allontanarci quel tanto che ci permetta di fermarci a pensare. Così come si fa quando si guarda un quadro e ci si avvicina per cogliere minimi particolari poi ci si allontana per apprezzarlo nella sua complessità con uno sguardo d’insieme. Oppure quando si sta in natura e si respira, si assapora, si ascolta la vita, poi si trova una “tana” o un momento speciale in cui potersi fermare a sentire le proprie emozioni e a pensare i propri pensieri.

Occorre darsi il tempo, perché il primo obiettivo non è quello di risolvere i problemi ma di comprenderli, allargando lo spazio di pensiero e di azione per sé e per gli altri.

Anche perché, se davvero il progetto è quello di “prendersi cura”, l’idea-limite dovrebbe essere quella di farlo in forma donativa, ossia creando le condizioni affinché altri (bambini, adolescenti, adulti, anziani) possano sperimentare in prima persona l’intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente.

5. Un disegno educativo

Sulla base dei presupposti illustrati, presentiamo una ricerca *in progress*⁶.

Ci siamo chiesti:

- È possibile far percepire ai bambini l’esperienza di sentirsi parte di una rete dinamica di relazioni?
- Quali sono dei possibili indicatori del processo di costruzione di una sensibilità e intelligenza ecologica?

La ricerca che presentiamo si considera *evidence-based* (Berg *et alii*, 2008) e si colloca all’interno del *framework* epistemologico della *naturalistic inquiry* (Mortari, 2003b, 2010, 2014; Punch, 2002; Erlandson *et alii*, 1993).

La metodologia usata è la *Research with children* (Mortari, 2013, 2009a, 2003a; Christensen, Allison, 2008²; Moore, McArthur, Noble-Carr, 2008) o *Children-centered research*. Un approccio, coerente con la svolta interazionista e l’affermarsi del pensiero vygotskiano e interattivo-costruttivista, che considera i bambini soggetti attivi e co-produttori di pensiero, in grado di fornire un valido e autentico con-

6 È in corso la prima serie dell’intervento (gennaio-maggio 2018); la seconda è prevista per gennaio-maggio 2019.

tributo alla ricerca educativa (MacNaughton *et alii*, 2007; Darbyshire *et alii*, 2005).

In questa sede proponiamo un caso singolo⁷ esplorativo e descrittivo (Yin, 2003³), parte di un disegno più ampio⁸.

Nella fase preliminare del processo di ricerca, gli incontri con le insegnanti hanno permesso di condividere le finalità generali della ricerca, di conoscere le caratteristiche della classe e le scelte educative.

Si è deciso di svolgere il percorso educativo vero e proprio sia in classe che “in natura” (un parco esterno, facilmente raggiungibile).

La “cornice” del percorso educativo vero e proprio è stata proposta da Billi, un personaggio fantastico che, in classe prima, costituiva una sorta di “sfondo integratore” delle attività scolastiche. Billi ha scritto ai bambini proponendosi come “custode” dei pensieri e delle emozioni ed ha chiesto di fare per lui un Quadernone dei “pensieri emozionati”.

Le esperienze di contatto *in natura* sono condotte a cadenza regolare (un giorno alla settimana, sempre lo stesso), con un setting attento alla qualità dell’esperienza: raccogliere foglie, profumi, sonorità, sensazioni, giocare, correre, rotolarsi, trovare “la propria tana”, ossia un luogo dove fermarsi a pensare i pensieri.

L’approccio è quello della Ricerca-Azione. Soggetti della ricerca sono: le insegnanti di classe, la tirocinante, il ricercatore, i bambini, i genitori (nella veste di testimoni e amici critici). Il ricercatore e la tiroci-

7 Una classe seconda di 20 bambini di scuola primaria, nella cittadina di Bressanone (Bolzano, Italia). Ha una composizione fortemente eterogenea quanto a genere, cultura/religione, condizione sociale, situazioni di handicap.

8 Ricerca interdisciplinare, dal titolo *Visual Storytelling. Una ricerca per i bambini. Autocomprensione delle emozioni* (ViSTE), coordinata da L. Dozza in collaborazione con A. Luigini, Libera Università di Bolzano. Si connota come studio di caso multiplo, con bambini di 4-5 anni di 2 sezioni di scuola dell’infanzia e di 6-7 anni di scuola primaria: una prima e una seconda classe. La struttura ciclica della ricerca – secondo il modello detto di *Circolarità Ermeneutica* – permette di declinare proposte didattiche flessibili tenendo conto delle caratteristiche delle classi, nonché degli aspetti organizzativi e metodologico-didattici. Il ciclo di *due serie* – non identiche – si presta sia alla verifica e validazione di un processo di ricerca in equilibrio tra elaborazione teorica e verifica applicativa sia alle esigenze della significatività didattica.

nante partecipano in maniera non intrusiva e non mascherando il ruolo che svolgono.

Sono utilizzate molteplici tecniche e modalità d'indagine in modo da raccogliere differenti tipologie di dati da triangolare:

Genitori: (a) Focus Group in avvio e a conclusione del progetto; (b) *Anecdotal Records*, ossia sintetiche descrizioni di “episodi brevi” osservati a casa: frasi o comportamenti da riferirsi all'esperienza in atto a scuola.

Insegnanti: (a) Intervista in avvio e al termine dell'intervento; (b) Diario di bordo.

Tirocinante e ricercatore: osservazione/descrizione scritta dell'esperienza al parco e a scuola, verbalizzata in avvio, a metà e al termine dell'intervento; diario di bordo e note di campo.

Bambini: (a) in avvio e al termine dell'intervento, risposta al quesito: “Se ti dico la parola ‘parco’, mi scrivi/dici le prime tre parole che ti vengono in mente e perché?” (b) disegno del parco, in avvio e al termine dell'intervento; (c) “Quaderno di tana” individuale.

Nel corso del processo educativo e di ricerca, utilizziamo anche altre tecniche proprie della ricerca qualitativa: osservazione partecipante; interviste informali oppure “affermazioni” da parte del ricercatore e/o insegnante che lascino spazio e tempo alla conversazione fluida; “casa dei pensieri o delle emozioni”⁹; scelta di brevi brani musicali, sonorità, colori da associare a esperienze fatte “in natura”; scelta di un elemento della natura e racconto di pensieri/emozioni personali¹⁰, ecc.

Nel corso della ricerca sono previsti *data analysis workshop* in cui fare interagire differenti procedure di analisi dei dati e di costruzione della teoria. In tal modo, pur avendo definito principi epistemici e una pista di lavoro, il metodo prende forma sulla base di un continuo confronto e dialogo riflessivo. Ovviamente, l'analisi dei disegni così come dei protocolli di interviste e Focus Group prevede il lavoro parallelo e il confronto di due ricercatori.

La conoscenza e la consapevolezza dell'evoluzione concettuale sarà

9 Raccoglie scritti o disegni dei bambini. L'insegnante o il ricercatore, senza dire l'autore, li utilizza per attivare la conversazione di gruppo.

10 Tecnica simile al fotolinguaggio.

graduata in una serie di indicatori¹¹. Il confronto di situazioni esperienziali significative e l'ascolto attivo darà forma al processo e fornirà dati utili a una lettura del caso di studio.

Conclusioni

Nella pianificazione e nell'avvio della ricerca, abbiamo rivolto grande attenzione sia alla ricaduta educativa sia alla buona qualità delle esperienze proposte ai bambini (Clark, 2005).

Coerentemente con i presupposti teorico-metodologico illustrati, abbiamo fondato la nostra ricerca sull'ipotesi che sia generativo (a) *fare esperienze dirette in natura*, (b) riflettere nella propria "tana" sui propri vissuti, (c) *pensare* sui *pensieri* (non quelli fatti in natura) con il gruppo-classe (Mortari, 2009a, p. 136).

I risultati preliminari confermano che il contatto con tutti i sensi e la riflessione sul modo personale di sentire il rapporto con la Natura affina la capacità di riconoscere e l'abito di fermarsi a pensare le proprie esperienze ed emozioni, di darvi valore, di esprimerle, fino a dichiararsi (in alcuni casi) 'amici' e 'custodi' del parco.

Risultati attesi sono *sia* di confermare e/o ampliare le conoscenze sul mondo dei bambini *sia* di compiere analisi critiche sui metodi e le tecniche euristiche utilizzate, anche in direzione innovativa.

11 Nella fase attuale del processo di ricerca, tenendo a riferimento la letteratura e le ricerche citate, possiamo ipotizzare i seguenti indicatori.

- Conoscenze, sensazioni, emozioni: sapere su alberi, insetti, sonorità, colori, rugosità, ecc.
- Scoperte sulla vita del/nel parco e dei "fili" che collegano gli esseri che vivono nel parco e noi.
- Indizi di cambiamento nelle concezioni sul parco e sulla natura.
- Esplicitazione di un cambiamento nel modo di rappresentarsi la natura e consapevolezza di questo.
- Consapevolezza del cambiamento e delle ragioni che lo hanno provocato.
- Immaginazione di modi per vivere a contatto con la natura.

Bibliografia

- Banks J.A. (2007²). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teacher College Press.
- Banks J. et alii (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Washington: The LIFE Center, University of Washington, Stanford University and SRI International.
- Bauman Z. (2004). *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Berg et alii. (2008). Evidence-based Care and Child-bearing. A Critical Approach. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 3 (4): 239-247.
- Bertman S. (1998). *Hyperculture. The Human Cost of Speed*. Westport, Conn.: Praeger Publishers.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Ed.orig. pubblicata 1996).
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*. Canterano (RM): Aracne.
- Christensen P., Allison J. (eds.) (2008²). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Clark A. (2005). Listening and Involving Young Children. A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 489-505.
- CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education, Final Report (2010). *Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. Belém do Pará, Brazil, 1-4 december 2009: UNESCO Institut for Lifelong Learning.
- Consiglio Nazionale Forense presso il Ministero della Giustizia. (2017). *Regole dell'acqua. Regole per la vita*. Milano (Italia) sotto gli auspici della Presidenza italiana del G7: Primo Forum Internazionale, 27-28 settembre 2017.
- Contini M. (2009). *Elogio dello SCARTO e della RESISTENZA: pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Cullinan C. (2012). *I diritti della natura*. Prato: StreetLib SRL (Piano B) (Ed. orig. pubblicata 2011).
- Darbyshire P., Macdougall C., Schiller W. (2005). Extending New Paradigm Childhood Research. Meeting the Challenges of Including Younger Children. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 507-521.

- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derrick J., Howard U., Field J., Lavender P. (2010). *Remaking Adult Learning*. United Kindom: Institute of Education Publications.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Dewey J. (2012⁴). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni (Ed. orig. pubblicata 1916).
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Diamond J. (2005). *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 2005).
- Dockett S., Perry B. (2005). Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 467-472.
- Dozza L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In Id. (ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione* (pp. 15-36). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2017). Lifelong Learning from The Earliest Stages of Life. In *IAFOR DUBAI. Education for Change. East meets West: innovation and discovery. The International Academic Forum* (pp. 1-12). Dubai UAE Sakae 1-16-26-201 Naka Ward, Nagoya, Aichi Japan 460-0008 www.iafor.org.
- Erlanson D.A. et alii. (1993). *Doing Naturalistic Enquiry*. Newbury Park: Sage.
- Fabbi M. (2016). L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 260-268). Milano: FrancoAngeli.
- Farnè R. (2017). Editoriale. *Encyclopaideia*, 21(47).
- Foulkes S.H., Anthony E.J. (1991). *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo*, Roma: Edizioni Universitarie Romane (Ed. orig. pubblicata 1957).
- Frabboni F., Guerra L. (eds.) (1991). *La città educativa*. Bologna: Cappelli.
- Frabboni F., Gavioli G., Vianello G. (1998). *Ambiente s'impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2018⁴). *Manuale di Pedagogia e Didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galeri P. (2003). Uomo-ambiente per un'antropologia dell'educazione so-

- stenibile. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 153-167). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Gennari M. (2017). *Herrad von Landsberg e l'Hortus deliciarum*. Genova: Il Melangolo.
- Grange Sergi T. (2005). *Nascere a inizio millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grange Sergi T., Bobbio A. (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Hatch J.A. (eds.) (2007). *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Hillman J.(1999). *The Force of Character and the lasting life*. Toronto: Random House of Canada Publishing Group.
- Hillman J.(2007). *La forza del carattere*. Milano: Gli Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iovino S. (2003). *Filosofie dell'ambiente*. Roma: Carocci.
- Karlsson L., Kjisik F. (2011). Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. In K. Pitkänen *et alii*, *Out of Classroom Language Learning*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Kirk T.W. (2007). Beyond empathy: clinical intimacy in nursing practice. *Nursing Philosophy*, 8: 233-243.
- Kundera M. (1995). *La lentezza*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1995).
- Limone P. (2007). *L'accoglienza del bambino nella città globale*. Roma: Armando.
- Lovelock J. (2011). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1979).
- MacNaughton G., Smith K., Davis K. (2007). Researching with Children. In J.A. Hatch (eds.), *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge.
- Malavasi P. (ed.) (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

- Malavasi P. (2015). Quello che sta accadendo alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi (eds.), *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Margiotta U. (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mauthner M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children and Society*, 11 (1): 16-28.
- Moore T., McArthur M., Noble-Carr D. (2008). Little Voices and Big Ideas: Lessons Learned from Children about Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (2): 77-91.
- Mortari L. (2003a). La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale. In P. Malavasi (ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 77-99). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Mortari L. (2003b). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009b). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (ed.) (2010). *Dire la pratica*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Camerella A. (eds.) (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Oliverio A. (2015). *Neuropedagogia*. Firenze: Giunti.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Pinto Minerva F. (2017), Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Punch S. (2002). Research with Children: the Same or Different from Research with Adults?. *Childhood*, 9 (3): 321-341.
- Risoluzione Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<http://www.lavoroche cambia.lavoro.gov.it/documenti/Documents/Agenda-2030-per-lo-Sviluppo-Sostenibile-ONU.PDF>>.
- Rogoff B. (2009). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4): 209-229.
- Rychen D.S. (2004). Lifelong Learning. But Learning for What? *LLinE*, 1.
- Semeraro A. (2006). *Del sensibile e dell'immaginale*. Lecce: Icaro.

- Sharp L. (2002). Green Campuses: the road from little victories to systematic transformation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2: 128-145.
- Smith A., Duncan J., Marshall K. (2005). Children's Perspectives on their Learning: Exploring Methods. *Early Child Development and Care*, 175 (6): 473-487.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Stevenson R.B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13 (2): 139-153.
- Tainter J. (1988). *The collapse of complex societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tischner J. (1981). *Etica della solidarietà*. Bologna: CSEO (Ed. orig. pubblicata 1981).
- Vygotskij L.S. (1990). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma-Bari: Collana Paideia, Editori Riuniti (Ed. orig. pubblicata 1930).
- Vygotskij L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Wals A.E.J. (2009). A Mid-Decade Review of the Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(2): 195-204.
- Wals A.E.J., Corconan P.B. (2012). Re-orienting, re-connecting and re-imagining: learning-based responses to challenge of (un) sustainability. In Id., *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Waneningen: Waneningen Academic Publishers.
- West-Burnham J., Coates M. (2005). *Personalizing Learning: transforming education for every child*. London: Network Educational Press, Stafford.
- Winnicott D. (1975). *Dalla pediatria alla psicoanalisi: scritti scelti*. Firenze: Martinelli (Ed. orig. pubblicata 1944).
- WCED, World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. In <www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Yin R.K. (2003³). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks (California), London (United Kingdom), New Delhi (India): SAGE Publication Inc.

Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale

Responsibility between enterprise and integral ecology

Alessandra Vischi

Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale / Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.vischi@unicatt.it

abstract

The article considers the issue of socio environmental responsibility as a challenge for integral human development. A global governance requires a shared culture of sustainability in the perspective of sober lifestyles and aware choices. Business organizations have to become generative and they have to promote transformative processes to oppose iniquity and inequality. They can improve the quality of human life and create new professionalisms and long-term production methods. Interpreting corporate social responsibility according to a pedagogical perspective means enhancing educational action as an incentive for social cohesion and the development of intergenerational responsibility. Sustainability, between semantic ambiguities and human ecology is an economic, social and environmental regulatory process. Everything is connected: lifestyles, management of human resources, policies to generate free, creative, supportive and participative enterprises.

Keywords: *pedagogy, responsibility, enterprise, integral ecology, education*

L'articolo considera il tema della responsabilità socio-ambientale quale sfida per lo sviluppo umano integrale. Una *governance* globale richiede una cultura condivisa della sostenibilità nella prospettiva di stili di vita sobri e di scelte consapevoli. Le organizzazioni imprenditoriali sono chiamate a diventare generative e a promuovere processi trasformativi per avversare iniquità e disuguaglianze, per concorrere al miglioramento della qualità della vita umana, per delineare inedite professionalità e modalità produttive di lungo periodo. Interpretare la responsabilità sociale d'impresa secondo una prospettiva pedagogica significa valorizzare l'azione educativa quale leva per la coesione sociale e lo sviluppo della responsabilità intergenerazionale. La sostenibilità, tra ambiguità semantiche ed ecologia umana, costituisce un processo regolativo economico, sociale ed ambientale. Tutto è connesso: stili di vita, gestione delle risorse umane, politiche per dare vita a imprese libere, creative, solidali, partecipative.

Parole chiave: pedagogia, responsabilità, impresa, ecologia integrale, formazione umana

Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale

1. Sostenibilità, sfida educativa

L'epoca attuale è segnata dalla consapevolezza della gravità delle questioni ambientali.

La sfida della sostenibilità chiama in causa politiche, modelli imprenditoriali, processi formativi e impegna a delineare una profonda trasformazione della *governance* del pianeta.

In questa prospettiva l'articolo considera la rilevanza del concetto di sostenibilità per riflettere criticamente su potenzialità e ambiguità delle imprese, tra responsabilità sociale e ecologia integrale.

Precisare con assoluto rigore e senza incertezze il concetto di sostenibilità è impresa assai ardua sia per la frequenza con cui questo termine ricorre nel dibattito sia per l'utilizzo, o l'abuso, in svariati ambiti disciplinari e la molteplicità di significati e declinazioni ad esso attribuito. Afferma Malavasi che

tra i termini che più ricorrono nel dibattito culturale, sostenibilità è una nozione emblematica, espressiva di processi la cui pervasività investe l'intero pianeta" e che "la cultura della sostenibilità, tra controversie e ambiguità di diverso genere, rappresenta oggi una sorta di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione interistituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà (Malavasi, 2007, pp. IX-X).

Il Rapporto Brundtland (1987) individua come punto di partenza, per affrontare quella che può essere definita una "sfida globale", l'assunzione di un nuovo modello di sviluppo, definito "*sostenibile*", che

deve soddisfare i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di rispondere alle loro e consiste in un processo di cambiamento affinché lo sfruttamento delle risorse, la direzione degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i cambiamenti istituzionali siano resi coerenti con i bisogni futuri oltre che con gli attuali. Il termine "sostenibilità", nella accezione forse più nota, si lega così a quella di sviluppo e designa una spiccata coscienza ecologica che ha da essere la premessa fondamentale per l'elaborazione di nuove forme di conoscenza e di collaborazione, per la sopravvivenza e la sicurezza delle generazioni future.

A fronte di un dibattito quanto mai ampio ed articolato che permea discipline e culture, è sempre più viva nella società attuale l'attenzione verso il tema della sostenibilità. "È da tempo entrata nel linguaggio comune la parola "sostenibilità", ogni volta che si fa riferimento a qualche progetto innovativo, alla necessità di portare cambiamenti all'interno di sistemi e apparati, bisogna affermare (dimostrare) che si tratta di uno "sviluppo sostenibile" (Farné, 2017, p. 1). Questa prospettiva non contrasta con l'idea di un progresso o con la possibilità di azione da parte dell'uomo ma evidenzia "l'intenzionalità dell'intervento umano sull'ambiente, e delle scienze come strumenti di cui l'uomo dispone per migliorare le proprie condizioni di vita" (Farné, 2017, p. 1). Non c'è dubbio che il principio di responsabilità verso l'altro e la nozione di consapevolezza dello stato del pianeta passano oggi per una concezione ecologica dell'impresa e del lavoro.

La crisi ecologica sollecita la pedagogia a riflettere sul rapporto tra educabilità e tecnologia, economia e diritto, giovani e futuro del pianeta. La rapacità dello sfruttamento delle risorse naturali chiama in causa il mondo della politica, dell'economia, della cultura, ma soprattutto quello dell'educazione. "Se l'educazione da sola non può contrastare il degrado dell'ambiente, è però altrettanto vero che nessun tipo di azione può modificare il contesto ambientale se non entra in campo l'azione educativa" (Orefice, 1993, p. IX). Il futuro del pianeta è connesso strettamente con quello dell'umanità, necessita di coscienze ecologiche vive e di azioni significative su scala locale e globale.

Il discorso pedagogico, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, sottolinea la necessità di analizzare in modo multidisciplinare le questioni attuali per addivenire a progettualità

formative ridelineando una nuova idea di sviluppo (Mortari, 1998). La rilevanza etico-educativa della nozione di sostenibilità si pone come luogo ermeneutico per provocare la consapevolezza critica della pedagogia, la quale, riflessione critica e azione progettuale, è interpellata per decifrare nuovi bisogni e per elaborare teorie e protocolli operativi in forza della tradizione euristica che ne contraddistingue lo statuto epistemologico. Un'educazione a stili di vita che custodiscano il pianeta per salvaguardarne la biodiversità ha da essere centrata su un'idea di persona e di *autentico* sviluppo economico, sociale ed ambientale.

In questo quadro è di prioritaria importanza l'Agenda 2030 (UN, 2015) per lo Sviluppo Sostenibile, un programma politico d'azione con interventi in aree di importanza cruciale per l'umanità e il pianeta; è stato sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, prevede 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile e 169 "target" o traguardi che sono interconnessi e indivisibili, bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale con l'intento di realizzare pienamente i diritti umani, sradicare la povertà, in tutte le sue forme e dimensioni, che è la più grande sfida globale e requisito imprescindibile per lo sviluppo sostenibile; occorre una "utopia sostenibile" (Giovannini, 2018) per elaborare idee nuove e attivare azioni efficaci al fine di rendere lo sviluppo equo e durevole.

Il deterioramento delle condizioni del clima mostra l'urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo, per fornire di un senso, quindi di un significato e di una direzione di futuro, aspettative, desideri e bisogni in vista di una *governance* planetaria, attraverso processi *multistakeholder* che integrino i diversi livelli di responsabilità – locale, nazionale e internazionale – e nei vari ambiti come le istituzioni, le imprese e i cittadini. Si evince "l'improcrastinabilità del cambiamento che implica fundamentalmente la revisione dei presupposti antropologici, alla base delle relazioni tra gli uomini e con la natura per la promozione di *un progetto comune di vivere insieme democratico e solidale*" (Vacchelli, 2017, p. 28).

La tutela dell'ambiente è strettamente connessa con le questioni sociali, si pensi, ad esempio, alle povertà e alla fame, alle diseguaglianze all'interno e fra le nazioni (UN, 2015); non può prescindere dal ri-

spetto dei diritti umani e dalla possibilità di creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, che sia inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità di ogni nazione. “Si deve esigere la pratica di un pensare rivolto alla ricerca di quell’orizzonte assiologico che consenta di utilizzare la scienza e la tecnologia al fine di costruire la relazione con la terra in modo tale che essa costituisca il luogo di un ben-essere autentico” (Mortari, 1994, p. 133). È in questo quadro che occorre sviluppare una coscienza ecologica, promuovere modelli e processi formativi connessi con le ricerche sulla sostenibilità, con nuove professioni ambientali.

Nell’affrontare le sollecitazioni poste dalla sfida della crescita, nel segno della sostenibilità, si evidenzia la necessità di considerare in modo critico i temi del lavoro e della formazione dei giovani per aiutarli a

prendersi cura della propria umanità, delle dimensioni interiori, là dove si giocano le scelte che qualificano l’identità personale e il progetto di vita. Può sembrare che tutto questo sia irrilevante rispetto alle questioni dell’ambiente; al contrario, ne costituisce il fondamento, la condizione di possibilità vera. Solo da coscienze sensibili ci si può attendere quell’atteggiamento di signoria sulle cose che rende solleciti di esse, e non padroni avidi (Malavasi, 2008, p. 6)

e un senso di “cittadinanza globale” (Tarozzi, 2015): responsabilità verso “i doni della terra, per la cura e la coltivazione del creato, sia in senso diacronico che sincronico” (Birbes, 2012, p. 12), in una logica di solidarietà, di giustizia, di fraternità universale.

La sfida educativa oggi si coniuga con il dovere di prendersi cura dell’ambiente come bene comune, sollecita lo sviluppo di coscienze personali, partendo dalla radice antropologica, per stringere un autentico patto di civiltà globale a favore delle future generazioni.

2. Economia circolare, responsabilità sociale

L’attenzione alla sostenibilità negli ultimi anni ha comportato un crescente credito alla cosiddetta *circular economy*, un modello economico

volto ad utilizzare le risorse in modo più efficiente e garantire la continuità di tale efficienza così da poter apportare duraturi benefici economici. In linea con la strategia “Europe 2020” la Commissione Europea ha emanato la comunicazione *Towards a circular economy: A zero waste programme for Europe* (2014) per sensibilizzare sul tema i cittadini e le imprese, *latu senso*, e promuovere azioni per la progressiva eliminazione dei rifiuti. Non v’è dubbio che la Commissione Europea creda nella *circular economy* come strategia per avversare un modello economico non sostenibile. L’economia circolare richiede progettazione e innovazione, il coinvolgimento dei consumatori, una politica rinnovata in materia di rifiuti e strumenti finanziari per incentivare processi e azioni *green*; non può generare autentici “vantaggi” per le generazioni a venire a prescindere dalla dialettica tra origine e sviluppo, dall’anelito a “pensare” la responsabilità intra ed intergenerazionale.

La nozione di sostenibilità prospetta una profonda riflessione antropologica che attraverso le scienze, non solamente un mero adattamento culturale prodotto dalla società nel momento in cui vi è la consapevolezza di interventi urgenti riguardanti l’aggravarsi dello stato del pianeta.

Progettare interventi educativi nel segno di un “umanesimo nuovo” tra sviluppo di competenze e condivisione di valori implica la consapevolezza di una comune responsabilità verso il Pianeta e sollecita uno sguardo solidale e stili di vita sobri rivolti alla promozione di una “ecologia integrale”, dalla quale “emerge una grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione” (Francesco, 2015, n. 202).

La responsabilità è qualità di un umanesimo integrale che si manifesta nei confronti della comunità di riferimento e delle generazioni future. Dewey (1916), nel teorizzare l’irrinunciabilità pragmatica del rapporto tra individuo e società, sottolinea quanto questa influisca sulla crescita dell’uomo, che ha il compito di contribuire al progresso e alla edificazione democratica della comunità. La responsabilità di coloro che sono investiti di compiti educativi si traduce nell’attenzione verso l’individuo nei diversi contesti di vita, al fine di favorire lo sviluppo delle sue peculiarità strumentali, la diffusione della cultura e l’evoluzione delle dinamiche di crescita sociale. Una pedagogia degli ambienti educativi

governa un sistema complesso di variabili a cui le idee di spazio umano e di spazio educativo sono sottoposte [...]. Il rapporto tra la formazione dell'uomo e una pedagogia degli ambienti educativi in cui egli viene formandosi è, quindi, presidiato da un'etica dei mondi in cui il rispetto nasce dalla responsabilità e ogni spazio evoca il senso dell'umano (Gennari, 1997², p. XV).

Le organizzazioni rappresentano ambienti educativi emblematici e sollecitano la riflessione e la progettualità nell'ottica della formazione *lifelong*; in questa prospettiva è connesso il tema della *Responsabilità Sociale d'Impresa*, che ha subito significative evoluzioni nel tempo e ancora oggi, pur rappresentando una realtà in forte sviluppo, non trova un consenso univoco sulla sua definizione (McWilliams, Siegel, Wright, 2006).

Il concetto di responsabilità sociale d'impresa si riferisce ad un'articolata rassegna di teorie e pratiche con cui viene attuato ciò che è tipico dell'impresa, cioè la missione produttiva, dalla quale dipendono la formazione delle risorse umane che partecipano alle attività imprenditoriali, il contributo allo sviluppo economico e sociale di una determinata area geografica, la diffusione di valori e di conoscenze tecniche e organizzative. La responsabilità sociale, intesa come strategia di *governance* e d'integrazione degli aspetti sociali, ambientali ed economici dell'impresa, pone alla stessa l'esigenza di compiere scelte consapevoli nella pianificazione e nello svolgimento delle attività.

Se i primissimi studi sulla responsabilità sociale sono individuabili negli anni Venti del secolo scorso è però negli ultimi cinquant'anni che, in modo compiuto, assumono consistenza le analisi sul tema in parola, dalla definizione attribuita a H.R. Bowen (1953) ad oggi. La quantità dei contributi in materia è davvero considerevole (Carroll, 1979; Vogel, 2005) e in diversi ambiti disciplinari, anche per la portata di alcuni fenomeni quali la globalizzazione dei mercati, l'attenzione crescente attribuita allo sviluppo sostenibile, il consolidarsi della richiesta di certificazioni e standard, la crisi ecologica degli anni Settanta e la conseguente rilevanza attribuita allo sviluppo sostenibile, l'attenzione ai diritti umani e dei lavoratori e l'attesa di eticità da parte della società civile. Accanto a posizioni critiche (Fleming, Jones, 2012) si evidenziano differenze in base alle aree geografiche (Krane, Matten,

Spence, 2014²; Moon, 2014), così come la possibilità di connettere il concetto di responsabilità sociale con diversi temi tra i quali la *Corporate Citizen* (Waddock, Smith 2000), il *Green Marketing*, (Grant, 2007; Bornatici, 2012), i *Green Jobs* (Vischi, 2012), *Fund Raising* (Bolsieri, 2013). Significativo per lo sviluppo della responsabilità sociale d'impresa in Europa è il Libro Verde (2001) poiché è il primo documento comunitario ad essa dedicato.

La Commissione Europea definisce *Corporate Social Responsibility* la scelta volontaria da parte dell'impresa (profit, no profit o pubblica amministrazione) di perseguire il proprio obiettivo rispondendo, oltre gli obblighi di legge, alle richieste legittime dei diversi *stakeholder*, vale a dire le risorse umane, interne ed esterne all'impresa e l'ambiente (Elkington, 1997), successivamente la intende come la "responsabilità delle imprese per il loro impatto sulla società" (European Commission, 2011), un processo per ottimizzare i processi, prevenire dei reati, contribuire a contenere gli impatti sull'ambiente e delineare contesti organizzativi più idonei alla valorizzazione delle risorse umane, anche grazie alla consapevolezza degli *stakeholder*, soprattutto clienti e consumatori, disposti a pagare di più per prodotti di aziende "sostenibili". Essa ha comportato lo sviluppo di modalità volontarie di certificazione nazionali e, soprattutto, internazionali (ad es. la certificazione SA8000 e ISO14001), linee guida (la più rilevante può essere considerata ISO 26000), modelli e standard per fornire al *management* strumenti di gestione e possibilità di comparazione tra organizzazioni.

La responsabilità sociale, lungi dall'essere filantropia aziendale, rappresenta un vantaggio competitivo per le parti coinvolte (Molteni, Todisco, 2008); necessita di una cultura imprenditoriale condivisa e partecipata; può rappresentare una progettualità organizzativa volta alla valorizzazione delle persone e dell'ambiente; richiama l'opportunità di una formazione "etica" per coinvolgere tutti gli *stakeholder* in un progetto di responsabilità che va oltre i confini fisici dell'impresa; i benefici sono in termini sia economici sia in termini motivazionali sia reputazionali. La responsabilità sociale, secondo una prospettiva pedagogica, "si palesa in termini di nuova logica di sviluppo economico, indispensabile per la costruzione dell'ambiente di lavoro come luogo di effettivo benessere personale e comunitario" (Pati, 2010, p. 78), si

configura come cultura condivisa per la progettazione organizzativa e occasione di formazione autentica (Vischi, 2011).

A distanza di quasi due decenni dalla pubblicazione del Libro Verde, la responsabilità sociale mantiene oggi un ruolo importante nel contribuire a diffondere pratiche riferibili alla sostenibilità, alle possibilità di generare profitto, investendo sulle risorse umane e sull'ambiente. Per il valore riconosciuto alla cultura dell'iniziativa imprenditoriale e della progettualità formativa, essa può rappresentare un ambito significativo di sviluppo per la comunità locale e l'impresa stessa se genera profitti sia materiali sia "intangibili", favorisce processi sociali per l'integrazione delle differenze, promuove l'autenticità della "crescita".

3. Impresa generativa per l'ecologia integrale

"Gran parte delle teorie economiche oggi applicate, sono costruite su una visione distorta dell'agire umano" (Zamagni, 2002, p. 67) e non sembrano adeguate per affrontare i nuovi problemi che interessano le società contemporanee, tra cui il deterioramento globale dell'ambiente, le profonde diseguaglianze sociali, le diverse forme di povertà. "Per intraprendere un dialogo fecondo con l'economia, la pedagogia denuncia i tratti riduttivi e antisociali del potere economico-finanziario e contribuisce alla ricerca di vie per *restituire l'economia alla società*" (Malavasi, 2017, p. 60).

Occorre promuovere il perseguimento della "felicità economicamente sostenibile" (Becchetti, 2009), secondo cui la creazione di valore economico non diviene fine ultimo ma strumento importante per creare risorse da destinare alla generazione di beni superiori. Promuovere un'economia civile (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2014²) implica educare in modo intenzionale a comportamenti non-strumentali ma espressivi di virtù civili, educare a far sì che il valore economico sia interpretato oltre i modelli tradizionali di mercato e di profitto, improntati al *self-interest*. È quanto mai opportuno che l'impresa, intesa come ambiente educativo e comunità umana, riconosca la necessità di riprendere e armonizzare valori in grado di guidare verso una società democratica, rispettosa dell'altro e orientata alla pace.

Diventa attuale la necessità impellente dell'umanesimo, che fa appello ai diversi saperi, anche quello economico, per una visione più integrale e integrante. Oggi l'analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall'analisi dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, e dalla relazione di ciascuna persona con se stessa, che genera un determinato modo di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente. C'è una interazione tra gli ecosistemi e tra i diversi mondi di riferimento sociale (Francesco, 2015, n. 141).

Occorre riconsiderare, ripensare la posizione e il ruolo dell'essere umano nell'epoca della crisi:

dal momento che tutto è intimamente relazionato e che gli attuali problemi richiedono uno sguardo che tenga conto di tutti gli aspetti della crisi mondiale, [...] è fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali. Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura (Francesco, 2015, nn. 137-139).

Riconoscere la necessità di modificare la direzione significa assumersi la responsabilità del futuro del pianeta; in questa prospettiva "educare alla coscienza della cura e al senso del limite comporta oggi una vera e propria conversione culturale" (Calabria, 2016, p. 107) per far maturare abitudini e creare una *cittadinanza ecologica*, chiave di un autentico sviluppo per avversare il degrado ambientale e incoraggiare una cultura della cura che si nutre "di semplici gesti quotidiani nei quali spezziamo la logica della violenza, dello sfruttamento, dell'egoismo" (Francesco, 2015, n. 231).

La pedagogia deve sollecitare l'uomo a scoprirsi nuovo ogni giorno e ad interrogarsi sul senso del proprio essere e del vivere con l'altro. In un momento storico, come quello odierno, caratterizzato dalla ricerca esasperata del possesso e dalla "tecnocrazia", la possibilità progettuale, secondo un umanesimo globale, solidale e integrale, consente di aprirsi al futuro con speranza; è la sfida alla saggezza dell'uomo, alla sua capacità organizzativa, alla sua immaginazione rispetto alla capacità di vivere in modo pieno i contesti di vita.

È necessario

promuovere la riscoperta del valore della solidarietà interumana, nella convinzione pedagogica che soltanto esso può addurre l'avvento di un assetto comunitario. La comunità locale, per diventare educante, implica la ferma decisione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale ispirato da precisi valori: postula l'intenzionale coinvolgimento di personalità, istituzioni, organismi nella programmazione e nel concretamento di progetti elaborati a misura d'uomo (Pati, 1996, p. 6).

Occorre prospettare un'educazione che favorisca

azioni planetarie ispirate ad una responsabilità storica, ad un progresso sociale giusto, solidale e agisce da un lato localmente, opponendosi a quella deterritorializzazione come esito deleterio della globalizzazione, e dall'altro globalmente, governando la mondializzazione disumanizzante. L'educazione deve aprirsi alla sfida della formazione di un cittadino globale, nel confronto fra culture e civiltà (Tarozzi, 2002, pp. 86-87).

Investire in educazione in ogni contesto di vita configura la possibilità di dare risposta alla richiesta di senso rivalutando la dimensione della "communitas" e un "ancoraggio permanente per la realizzazione di un'etica planetaria" (Birbes, 2006, p. 153).

Oggi una

ossessione ideologica che si riversa sull'utilità di acquisire pratiche e conoscenze che siano utili ai processi produttivi deforma sostanzialmente l'idea educativa del tempo, che non è più da porre in riferimento alla vita, ma al permanere contingente di determinate procedure e modelli di organizzazione nella produzione di beni e servizi (Mattei, Vertecchi, 2017, p. 5).

L'educazione invece non può essere considerata un dispositivo o frutto di incentivi fiscali ma è da cogliere "nelle sue potenzialità progettuali, significative e realizzabili, nella transizione verso modelli so-

cio-economici nel segno dello sviluppo durevole” (Vacchelli, 2017, p. 115).

La responsabilità sociale dischiude possibilità formative e alleanze *fertili* tra l'impresa e la comunità per lo sviluppo umano nel segno di un'ecologia integrale, per un modello di crescita teso alla ricerca del bene comune; questo rappresenta un “obiettivo regolativo”, sempre da raggiungere e mai pienamente compiuto, che esige un impegno sinergico di molte e diverse componenti della società.

Ricerca pedagogica e nuove professioni verdi sono chiamate a promuovere uno sviluppo *integrale*, ravvisando in un certo qual modo una coscienza educativa nella volontà delle persone di essere responsabili verso se stessi e la comunità d'appartenenza.

La *cura per l'altro* include in sé una sorta di impegno etico, di “promessa educativa” (Malavasi, 1995) tra generazioni. È nella relazione con l'altro che si stabilisce quell'indispensabile rapporto per creare reti di reciprocità tra giustizia e equità, a beneficio dei giovani e delle generazioni future. L'impresa autenticamente responsabile rappresenta un contesto emblematico per pensare la formazione del capitale umano, umanizzare la tecnologia affinché sia sempre più uno strumento a servizio della persona, per delineare la pensabilità di un futuro solidale e sostenibile.

Le organizzazioni imprenditoriali sono chiamate ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte per diventare generative e promuovere processi trasformativi per avversare iniquità e disuguaglianze, per concorrere al miglioramento della qualità della vita umana, per delineare inedite professionalità e modalità produttive di lungo periodo. Tutto è connesso. Stili di vita, gestione delle risorse umane, politiche per dare vita a imprese libere, creative, solidali, partecipative.

Bibliografia

- Becchetti L. (2009). *Oltre l'uomo economicus. Felicità, responsabilità, economia delle relazioni*. Roma: Città Nuova.
- Becchetti L., Bruni L., Zamagni S. (2014²). *Microeconomia. Un testo di economia civile*. Bologna: Il Mulino.

- Birbes C. (2006). *Riflessione pedagogica e sostenibilità*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Birbes C. (2012). *Nutrirsi di relazione. Una riflessione pedagogica tra cibo e educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bolsieri F. (2013). *Educare al fund raising, generare il bene comune*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2012). *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bowen H.R. (1953). *Social responsibilities of the businessman*. New York: Harper & Row.
- Calabria C. (2016). Conversione, responsabilità, cultura giovanile. Formazione ecologica e Giornate Mondiali della Gioventù. In C. Giuliodori, P. Malvasi (eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 107-116). Milano: Vita e Pensiero.
- Carroll A.B. (1979). A tree-dimensional model of Corporate Social Performance. *Academy of Management Review*, 4: 497-505.
- Commission of The European Communities. (2001). *Green Paper. Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*. Bruxelles.
- Commissione Europea. (2013). *Le politiche dell'Unione europea. Europa 2020: la strategia europea per la crescita*. Bruxelles.
- Commissione Europea. (2014). *Towards a circular economy: A zero waste programme for Europe*. Bruxelles.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. A. Granese (ed.), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992).
- Elkington J. (1997). *Cannibals with Forks. The Triple Bottom line of 21st Century Business*. Oxford: Capstone Publishing.
- European Commission (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*, Bruxelles.
- Farnè R. (2017). Editoriale. *Encyclopaideia*, 21(47). doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6942>
- Fleming P., Jones M.T. (2012). *The End of Corporate Social Responsibility: Crisis & Critique*. London: Sage.
- Francesco (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*.
- Frederick W.C. (1960). The Growing Concern Over Business Responsibility. *California Management Review*. Summer, pp. 54-61.
- Gennari M. (1997²). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.

- Grant J. (2007). *The Green Marketing Manifesto*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Krane A., Matten D., Spence L.J. (2014²). *Corporate Social Responsibility: Readings and Cases in Global Context*. London: Routledge.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2007). Introduzione. In P. Malavasi (ed.), *L'impresa della Sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. IX-XII). Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mattei F., Vertecchi B. (2017). Editoriale. Educazione come progetto. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1: 1-6.
- McWilliams A., Siegel D.S., Wright P.M. (2006). Corporate Social Responsibility: Strategic Implications. *Journal of Management Studies*, 43(1): 1-18.
- Molteni M., Todisco A. (eds.) (2008). *Responsabilità sociale d'impresa. Come le PMI possono migliorare le performance aziendali mediante politiche di CSR. Logiche, strumenti, benefici*. Milano: IlSole24Ore.
- Moon J. (2014). *Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopli.
- Orefice P. (1993). *Didattica per l'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 73-90). Milano: Guerini.
- Tarozzi M. (2002). Educazione e politica: diritto e diritti. Per un'educazione sostenibile. *Encyclopaideia*, 12: 81-87.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <<http://undocs.org/A/RES/70/1>>.
- Vacchelli O. (2017). *Pedagogia dell'ambiente. Sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell'Unione Europea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Vischi A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra responsabilità sociale e progettualità formativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vogel D. (2005). *The Market for Virtue: The Potential and Limits of Corporate Social Responsibility*. Washington D.C.: Brooking Institution Press.
- Waddock S., Smith N. (2000). Relationships: The Real Challenge of Corporate Global Citizenship. *Business and Society Review*. 105 (1): 47-62.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamagni S. (2002). L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico. In S. Zamagni, P.L. Sacco (eds.), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità* (pp. 67-128). Bologna: Il Mulino.

Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico

*Children and Nature in the Italian pedagogy across
the Twentieth Century: Pierina Boranga's innovative work
between sensitive feeling and scientific approach*

Letterio Todaro

Professore Associato di Storia della Pedagogia / Università degli Studi di Catania
l.todaro@unict.it

abstract

Looking back to the history of education in Italy across the Twentieth Century, Pierina Boranga (1891-1983) proves to be a main character with regard to the promotion of an educational vision animated by a strong passion for the discovery of the Nature. Her vision was clearly in accordance with the contemporary movement of Progressive education, which received special suggestions from the educational views of Giuseppina Pizzigoni on one hand, and the ones of Giuseppe Lombardo Radice, on the other hand. Therefore, her invitation for directing children education towards a fruitful immersion into the nature developed both a scientific and a romantic address.

Keywords: *active school, science teaching, idealism, catholic pedagogy, children's literature*

Pierina Boranga (1891-1983) si può annoverare tra i pionieri dell'educazione ambientale in Italia. La sua pluridecennale opera, spaziando ampiamente sui versanti della pedagogia, della didattica delle scienze naturali, della divulgazione scientifica e del racconto per l'infanzia, si rese, sotto diversi aspetti, di notevole valore nel promuovere l'incontro tra educazione e natura. Avendo a riferimento sostanziale il modello di Giuseppina Pizzigoni da una parte e quello di Giuseppe Lombardo Radice dall'altra, il suo impegno sul terreno della pedagogia si può far rientrare nel quadro più generale di sviluppo di quegli orientamenti attivistici che, partendo dalla rielaborazione dei Nature Studies, affermarono l'importanza di riferire la progettazione formativa ad un attento "studio di ambiente".

Parole chiave: scuola attiva, insegnamento scientifico, idealismo, pedagogia cattolica, letteratura per l'infanzia

Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico

1. L'incontro tra Infanzia e Natura come motivo saliente dell'innovazione pedagogica ai primi del Novecento

In uno studio risalente ormai a parecchi anni fa, ma piuttosto ben impostato, dedicato all'analisi dei motivi di cambiamento che, a partire dalla svolta del Novecento, l'espansione del movimento pedagogico della "scuola attiva" aveva contribuito a diffondere nella cultura educativa dell'infanzia e nei relativi metodi d'insegnamento, Ida Zambaldi segnalava come la prima e preliminare questione posta dai nuovi orientamenti allora emergenti entro l'orizzonte dei processi di modernizzazione della cultura pedagogica riguardasse il bisogno di riconsiderare complessivamente l'idea e la visione degli "ambienti" educativi. Nel procedere alla composizione di una sintesi dei punti fondamentali caratterizzanti la progressiva assimilazione del paradigma "attivistico" dentro i processi di trasformazione della cultura pedagogica, la studiosa evidenziava come l'esigenza di cambiare in profondità le dimensioni di senso della pedagogia e, da qui, le pratiche educative rivolte all'infanzia, avesse prioritariamente avuto a che fare con il bisogno di restituire l'educazione a una più chiara corrispondenza con un concetto di edificazione piena della personalità umana; un'indicazione che avrebbe trovato il suo più pronto e immediato riflesso nella spinta a ricollocare l'educazione in un "ambiente di bellezza e di gioia" (Zambaldi, 1951, p. 3).

Il generoso impegno che avrebbe caratterizzato, già a partire dai primi decenni del Novecento, l'opera di Pierina Boranga (1891-1983)¹ –

1 Per l'acquisizione di ulteriori notizie biografiche si rimanda alla scheda dedicata nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Targhetta, 2013).

meritevole di essere meglio apprezzata e conosciuta nel quadro storico della pedagogia italiana – a favore di un discorso educativo imperniato sulla centralità di un incontro armonico tra Infanzia e Natura, trova le sue ragioni dentro una simile premessa.

La scommessa sulla capacità trasformativa e umanizzante di un modello di educazione che avesse saputo intelligentemente e legittimamente collocare i propri riferimenti nella ricerca di un'impronta di autenticità, garantita dal continuo perseguimento di un progetto formativo armonico, rispondente al mantenimento di un contatto vivo con la Natura, equivale, infatti, nella intenzionalità educativa messa in luce e coltivata dalla Boranga, ad un bisogno di innestare l'educazione dentro una dimensione di "bellezza" e di "gioia"².

Contestualizzando appropriatamente tali indicatori di significato dentro il discorso pedagogico in via di sviluppo nei decenni in cui Pierina Boranga si avviava prima a costruire e poi progressivamente ad affinare, tanto come insegnante, maestra ed operatrice del mondo scolastico, quanto come autrice di saggistica, scrittrice di narrativa per l'infanzia e promotrice di cultura pedagogica, la sua speciale sensibilità per una "pedagogia della Natura", appare necessario rammentare come non si trattasse di far valere un richiamo ad un insieme di elementi puramente accessori rispetto al delineamento di ciò che prometteva offrirsi come una visione completa e "integrale" della formazione.

Infatti, sulla base di una più profonda traccia di rinnovamento educativo, avviata già nel corso della seconda metà del XIX secolo e di un sostanziale rivolgimento dei fondamenti della cultura pedagogica che aveva parallelamente guadagnato uno dei suoi punti di forza nel riconoscimento di una "base" naturalistica quale matrice generativa delle funzioni dinamiche dello sviluppo organico, la grande scommessa dell'Educazione Nuova alla svolta del nuovo secolo, procedeva ad affermare come la manifestazione di una stretta correlazione tra formazione della personalità umana e l'espressione di dimensioni appartenenti

2 Sul bisogno, largamente avvertito e diffuso nel primo Novecento tra i movimenti di modernizzazione pedagogica, di recuperare e stabilire un legame profondo con gli "ambienti naturali", specialmente attraverso la conquista degli "spazi aperti" si rimanda ampiamente a Tomarchio, Todaro (eds.) (2017).

alla “bellezza” e alla “gioia” non potesse considerarsi quale equivalente di un termine esemplificativo di un fenomeno puramente esteriore, ma come elemento costitutivo di un’indisgiungibile comunione³. L’educazione non avrebbe potuto realizzarsi se non in forza di una capacità di alimentare un’esperienza espansiva chiamata a restituire al soggetto-in-formazione (e, ancor più precisamente, al bambino) la consapevolezza di ritrovarsi positivamente sostenuto nel proprio percorso di crescita, in quanto accompagnato ad incontrare ed a praticare, in senso pieno, i modi della “gioia” e della “bellezza”.

A partire da questa basilare intuizione potevano prendere corpo tutta una serie di ragioni in grado di attestare come radicalmente “nuovo” l’affioramento di un bisogno educativo: quello di saper conquistare continuamente, a vantaggio della formazione della persona, e fin dalla primissima età, la capacità di costruire una proiezione di valore corrispondente al senso di una relazionalità piena tra soggetto e ambiente; una proiezione intesa a sollecitare nel quadro più ampio di comprensione del fenomeno educativo la possibilità di auto-generare un motivo di vitalità e di rinvigorire un sentimento di piacere e di “meraviglia” portando in primo piano nel discorso pedagogico la ricerca di un’intima connessione con la Natura, capace di riflettere una virtuosa pianificazione delle attività formative.

Ancora tornando, alle già citate analisi di Ida Zambaldi sugli sviluppi primo novecenteschi della “scuola attiva” in Italia, e in particolare di quelle forme di sperimentazione educativa e didattica che avrebbero rappresentato degli apripista decisivi per spingere avanti l’innovazione nel senso fin qui indicato, è altresì da tenere in conto il rilievo che in quel frangente storico doveva acquisire una sequenza di modelli formativi fortemente orientati a organizzare l’educazione sulla base di “condizioni particolari di ambiente” (Zambaldi, 1951, p. 5). Proprio tali modelli, agendo con più o meno forza ed estensione, avrebbero permesso di assestare l’avvio e l’ingranaggio di una pedago-

3 Una traiettoria teorica importante, da questo punto di vista, è da rintracciare lungo l’affermazione e i lineamenti di sviluppo dell’evoluzionismo naturalistico, anche in qualità di paradigma psico-pedagogico, a partire dal secondo Ottocento. Per tali aspetti si rimanda a Todaro (2017), Ottavi (2009).

gia “nuova”, conforme alle ragioni di una simile auspicata armonizzazione tra pratiche di vita dell’infanzia ed energia vitale della Natura.

Si trattava, in particolare, di tre situazioni originalmente connotate, ma non esenti dall’intrattenere legami tra loro, e che avevano a che fare con le fruttuose esperienze di rinnovamento educativo principalmente portate avanti dalle scuole della Montesca e di Rovigliano, istituite già nel 1901–1902 dai baroni Franchetti, dalla scuola “Rinnovata” fondata e diretta da Giuseppina Pizzigoni alla Ghisolfa di Milano a partire dal 1911, e dal corso di Gazzada ideato e diretto da Maurilio Salvoni a partire dal 1921⁴.

La traiettoria pedagogica entro cui doveva prendere forma l’iniziativa culturale sviluppata da Pierina Boranga si inserisce all’interno di questa precisa sequenza, trovando in particolare un forte motivo di *imprinting* nel personale incontro con la notevole figura di Giuseppina Pizzigoni, e conseguentemente nell’apprezzamento convinto dei metodi educativi da lei introdotti e praticati presso la “Rinnovata”, così come negli anni di servizio personalmente compiuti dentro quel modello alternativo di esperienza didattica “riformata” e specificamente dedicati al perfezionamento delle modalità di insegnamento e dei programmi speciali praticati alla Ghisolfa⁵.

L’incrocio biografico e professionale con una pratica educativa sperimentale di alto profilo, in via di crescita e di sviluppo in quegli anni, come quella della “Rinnovata”, si sarebbe rivelata determinante per completare, da parte di Pierina Boranga il processo di scoperta di una vocazione personale rivolta alla promozione in chiave formativa di una risorsa ritenuta assolutamente preziosa per portare a compimento l’educazione umana, come la risorsa “Natura”. Inoltre, quell’incontro si sarebbe rivelato decisivo per focalizzare una complementare preoc-

4 Per quanto riguarda le tre esperienze sopra elencate, per opportuni approfondimenti, si rimanda principalmente a: Montecchi (2015, 2009), Guzzo (2003, pp.115-127), Chistolini (2009), Rossi Cassottana (2004, 1988), La Rosa (2008).

5 Per approfondire tali aspetti sembra significativo il rimando alle memorie autobiografiche contenenti, fra l’altro, la rievocazione di numerosi episodi di scambio di idee e di opinioni con la Pizzigoni, ritenuti decisivi per la maturazione della propria visione pedagogica, da parte della stessa Boranga (1978).

cupazione di ordine pedagogico, relativa alla necessità di offrire agli insegnanti e agli operatori dell'educazione "nuovi" strumenti, teorici e pratici, per identificare nel rimando alla Natura un progetto in grado di assolvere alle promettenti virtualità rappresentate dall'individuazione di un profilo compiuto e "integrale" della formazione.

La via della Natura, secondo quanto la Boranga avrebbe inteso privilegiare, veniva a proporsi come una via "nuova" alla formazione poiché capace di coinvolgere attivamente l'intelligenza, ma anche di realizzare tutta una serie di implicite potenzialità connesse all'elaborazione di una cultura estetica. Mirando a sviluppare un'ampia apertura verso il mondo naturale, l'educazione avrebbe potuto finalmente interpretare, in maniera assolutamente autentica, un anelito al godimento della bellezza, elemento rappresentativo di un "bisogno" specifico e tipico dell'uomo, ma specialmente e particolarmente vivo nell'infanzia. Una ricerca di armonia e un'esigenza di felicità generalmente deluse dalla scuola tradizionale per quella sua intrinseca disposizione a segnare delle linee di confine e di chiusura in termini propriamente fisici e spaziali; una chiusura materiale, nella quale, figurativamente, veniva concentrandosi ed esprimendosi, in misura ancora più frustrante, il senso di condanna patita dall'infanzia alla deprimente pena di una separazione dal quel vivo e attraente mondo naturale che restava "fuori" dalla scuola. Fino a quando quella separazione, fisica e simbolica, avesse improvvidamente continuato a reggere il senso dell'essere a scuola, l'unica ancora di salvezza doveva rimanere per i bambini, tenuti rigorosamente confinati dentro le aule scolastiche, l'avvicinarsi alle finestre e il proiettare lo sguardo malinconicamente verso un universo esterno, che tristemente restava là fuori, in una dimensione altra e distante⁶.

6 Sulla questione della ricerca di una ridefinizione spaziale degli edifici scolastici e dei luoghi della formazione che corre lungo i profili dell'attivismo, sulla base dell'esigenza di accogliere un'istanza fondamentale di riavvicinamento a ambienti più naturali e liberi si rimanda a Marcarini (2014), Pironi (2011).

2. Alla scoperta della Natura: tra scienza e poesia dell'infanzia

Era il 19 novembre 1918 il giorno in cui Pierina Boranga si recava, non priva di una certa apprensione, a prendere il suo primo servizio presso la "Rinnovata", alla Ghisolfia: "Non è il solito edificio scolastico grande, uniforme, un po' musone nell'aspetto, ma una costruzione bassa con molto verde attorno" (Boranga, 1978, p. 138).

La Grande Guerra era da poco conclusa e l'entusiasmo per la vittoria finale della Nazione si mescolava ancora nelle grandi città con la sensazione dei forti sacrifici patiti e con l'impressione ancora viva del trambusto e delle sofferenze provate: Pierina Boranga era giunta a Milano già da un anno, profuga dal suo territorio originario, il bellunese, occupato dopo la rotta di Caporetto (Comiotto, 1991, p. 11).

La prima impressione, all'arrivo nella nuova scuola si rivelava sorprendente e incoraggiante: la giovane insegnante, al suo ingresso nell'istituto, veniva accompagnata a fare conoscenza del gruppo dei suoi bambini mentre questi erano sul punto di uscire in giardino per le ore dedicate al gioco libero e al giardinaggio.

Da qui, la sicura ed entusiasmante intuizione di essere arrivata in un luogo educativo fuori dall'ordinario, rispetto alla generalità delle scuole impiantate nei grandi contesti urbani, e quasi analogo, almeno nella sua ispirazione-guida, a quelle scuole "di campagna" o meglio, a quelle scuole "di montagna", sorte in diretta continuità con l'ambiente di vita esterno, che ella conosceva piuttosto bene poiché appartenevano alle sue prime esperienze di maestra nelle valli alpigiane dell'alto Veneto (Boranga, 1978, pp. 9-112); scuole dove la semplicità e il mantenimento di una dimensione di "spontaneità", piuttosto che sintomo di una ristrettezza dei mezzi didattici, potevano già valere come un invito a considerare, in senso più largo, la disponibilità di una risorsa multi-valente, da cogliere e variamente mettere a frutto per organizzare il "fare scuola" e, dunque, come elementi di sfondo che ritagliavano un orizzonte di eccezionalità entro cui posizionare elementi originali di invenzione e di creatività didattica. Il sistema educativo praticato nella "Rinnovata", caratterizzato da un investimento molto forte sulla proiezione della scuola verso l'esterno e altresì significativamente rappresentato dal provvedere la scuola di spazi appositamente attrezzati, con aree all'aperto, giardini, e terreni per le colture scolastiche, ne esal-

tava il valore di luogo per la formazione dell'infanzia decisamente alternativo⁷. E, per quanto riguardava la Boranga, tale predisposizione intenzionalmente organizzata degli spazi finalmente sembrava corrispondere alla volontà di promuovere nella scuola un'atmosfera di operosità impegnata, volta a "sporcarsi le mani" e a comprometersi con le "cose" della Natura, e ancora alla capacità di recupero di una premurosa attenzione rivolta alle possibilità di sviluppo di un contatto vivo con la terra, le piante, la luce (Rossi Cassottana, 2014); tutta una serie di cose a lei assai care e che appartenevano originariamente alle sue radici domestiche, nonché alla sua medesima infanzia vissuta tra le montagne, i boschi e i prati delle Dolomiti venete.

Osservazione sistematica degli elementi della Natura, studio analitico dei dettagli d'ambiente, attenzione per le cose "minime" del mondo esterno, abitudine alla gestione intelligente delle risorse, economia del riuso, e poi coinvolgimento diretto dei bambini nella gestione degli spazi aperti, impiego del tempo scolastico nella orticoltura, nel giardinaggio, nella cura delle piante e delle aiuole, esposizione sistematica dell'attività didattica ai contesti all'aria aperta, escursioni, passeggiate, camminate naturalistiche (Zuccoli, 2004): in tutto questo largo insieme di fattori erano da individuarsi gli elementi di forza che, in quel frangente, concorrevano a qualificare la scommessa pedagogica della "Rinnovata", tanto che, agli occhi dei suoi detrattori, essa doveva essere sarcasticamente indicata, con l'uso di un tono piuttosto sprezzante, come "la scuola dove i ragazzi imparano a sbaccellar fagioli". (Boranga, 1978, p. 133).

E tuttavia, la Boranga non solo poteva trovare in tale speciale istituzione educativa già pienamente operante quello spirito di lieta produttività e di autentica "felicità" (Boranga, 1978, p. 147) generato dalla piena corrispondenza tra svolgimento delle attività scolastiche e

7 Da questo punto di vista è importante segnalare come la stessa Pizzigoni, nello spiegare le ragioni che l'avevano spinta alla ricerca di nuove soluzioni per rigenerare le forme dell'educazione e le attività della scuola, tendesse a concentrare la sostanza di tali motivazioni nel bisogno di organizzare un "ambiente nuovo" per la formazione dei più piccoli, riflettente libertà, luce e bellezza (1913, pp. 22-23).

coltivazione degli interessi di apprendimento, a quel tempo posto come motivo portante dell'auspicato cambiamento pedagogico predicato dai movimenti di Educazione Nuova (Ferrière, 2004, [1922/1946], pp. 58-65), e di cui ella si sentiva come alla ricerca di un ordinamento compiuto. Coinvolgendosi sempre più a fondo nella proposta educativa avviata da Giuseppina Pizzigoni, Pierina Boranga avrebbe ben presto inteso come, al fine di portare avanti una simile traccia pedagogica, sarebbe stato ulteriormente necessario sviluppare un profilo di approfondimento conoscitivo dei fenomeni del mondo naturale (vita delle piante, ciclo delle vegetazioni e delle produzioni arboree, microstudio degli habitat naturali). L'acquisizione di un simile armamentario tecnico sembrava, a un certo punto, diventare sempre più indispensabile in ragione della evenienza di approfondire un filone di lavoro conoscitivo finalizzato alla divulgazione di adeguate informazioni di ordine scientifico, la cui disponibilità avrebbe consentito l'incasellamento di tutte quelle azioni educativo/didattiche già diligentemente avviate alla Ghisolfa entro un conveniente reticolo di coordinate pratico-specialistiche. Allo stesso tempo sembrava più che mai importante predisporre un trasferimento di una simile traccia informativo-scientifica entro un altrettanto indispensabile supporto "recitativo", nella consapevolezza del bisogno di affidare la fruttuosità di tale sapere tecnico-pratico sulla natura alla organizzazione di una opportuna cornice "narrativa", oltremodo necessaria per parlare di cose non sempre semplici e facili alle menti dei più piccoli (Calì, 1958, pp. 5-7).

Avvicinare l'infanzia alla scoperta della Natura, costruire una relazione intima tra Infanzia e Natura, doveva significare, insomma, tanto lavorare con accuratezza su quelle attività di studio, di osservazione e di esplorazione appropriata dei fenomeni del vivente e degli ambienti naturali su cui si era intelligentemente cominciato a operare – ovvero imparare a trattare ed a manipolare gli "oggetti" della Natura secondo le corrette informazioni scientifiche – quanto trasferire tutto questo all'interno di una cornice di racconto che potesse conferire alla rappresentazione di quell'impegno conoscitivo un'anima, uno spessore emotivo, un coinvolgimento estetico e sentimentale.

Da questo punto di vista, il discorso pedagogico costruito in quegli anni da Giuseppe Lombardo Radice avrebbe rappresentato una spon-

da solida per spingere avanti un'elaborazione del tema naturale strutturata e concepita secondo un percorso circolare, di andata e ritorno, tra "scienza" e "poesia" (Lombardo Radice, 1931¹³, pp. 338-342). Un circuito virtuoso che tra l'altro ben si prestava a situare un sottofondo di cultura religiosa e cattolica dentro cui Pierina Boranga intendeva mantenere e avanzare la propria proposta educativa. Il solco delineato nella cultura pedagogica italiana da Lombardo Radice veniva dunque storicamente a tratteggiare un profilo avanzato della formazione, capace di abbracciare una serie composita di istanze educative, senza perdere di vista, anzi rinforzando, attraverso la sottolineatura degli accenti ricadenti sui motivi della letizia giocosa, dell'energia creativa conferita alle pratiche di apprendimento, dell'entusiasmo per il "fare" e della valorizzazione della bellezza, tutte le aperture che potevano conferire sostanza all'affermazione di una pedagogia progressista e modernizzatrice. Inoltre, una simile prospettiva, si procedeva a segnalare come, nella misura in cui una condizione sostanziale per la partecipazione del bambino alla conoscenza della natura si sarebbe dovuta riconoscere nell'attivazione di una più o meno larga adesione di elementi immaginativi, l'inglobamento del racconto scientifico sulla vita della natura all'interno di un qualche strutturato *recit* narrativo e dentro un discorso potenzialmente trasfigurato mediante il ricorso alla fantasia (per esempio attraverso una antropomorfizzazione della vita delle erbe, delle piantine, dei fiori, degli insetti) non avrebbe finito col rappresentare una sua diminuzione, ma anzi un suo potenziamento.

Da queste premesse, doveva propriamente prendere spunto la lunga e decennale originale attività di Pierina Boranga a servizio di un discorso educativo finalizzato tanto a facilitare l'approccio dell'infanzia alla conoscenza degli ambienti naturali, quanto a disseminare a largo raggio attendibili notizie ed informazioni di botanica, scienze agrarie, zoologia, quanto ancora a tematizzare la Natura come soggetto narrativo prediletto, grazie alla creazione di un ben preciso profilo di racconto per l'infanzia che avrebbe avuto la possibilità di accrescersi nel tempo, lungo un'articolata sequenza seriale. Entro tale filone di racconti per l'infanzia aventi a tema centrale la Natura, di cui Pierina Boranga si sarebbe resa prolifica autrice avrebbero preso corpo – tra altri numerosi suoi scritti (Boranga, 1935, 1940, 1942, 1950, 1951) – storie animate capaci di conferire fisionomia plastica e viva a taluni am-

bienti specifici come l'orto, il giardino, il prato, il bosco, e così via (Boranga, 1943, 1946, 1951, 1957).

3. “La Natura e il Fanciullo”: nuovi strumenti per costruire una pedagogia dell'ambiente

L'ingresso sulla scena di questi canali di comunicazione educativa – che andavano, dunque, a rinforzare uno degli assi tematici portanti del riformismo pedagogico di impronta “attivistica”, specialmente secondo la sintesi prodotta in Italia dall'idealismo a forte inclinazione estetica di Lombardo Radice (Cives, 1983; Picco, 1980) – si doveva offrire per la Boranga con la pubblicazione dell'innovativa opera *La Natura e il Fanciullo*, le cui prime due parti apparvero in termini di stretta successione di tempo tra il 1925 e il 1926, proponendosi come un nuovo modello di scrittura educativa in grado di configurare una *Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*.

L'opera della Boranga trovava significativamente nelle pagine di *Prefazione* la dichiarazione di un generoso apprezzamento e di un favorevole giudizio da parte dell'illustre pedagogista responsabile della recente riforma degli ordinamenti didattici elementari (Catarsi, 1990, pp. 90-100), il quale vi ritrovava una consonanza di spirito con quell'impianto raccomandato dalle nuove prescrizioni ministeriali da lui emanate, che suggerivano di sistemare il primo insegnamento scientifico dentro un sentimento di amore per la natura e proponevano di valorizzare il più possibile la propensione del bambino a interrogare il mondo naturale, allargando attorno all'osservazione della natura la lunga catena dei “perché?” (Lombardo Radice, 1925, pp. III-VIII).

L'opera della Boranga si presentava alla luce degli orientamenti pedagogici promossi da Lombardo Radice come un vero e proprio modello, poiché attraverso lo squarcio che veniva aperto su taluni “paesaggi” e su taluni ritagli naturalistici del tutto particolari, mostrava di rinforzare presso il bambino l'attitudine alla curiosità e all'indagine e, ancora più complessivamente, si mostrava funzionale a sostenere un possibile prolungamento della conoscenza di quel mondo, sempre ricco di sorprese, che è la Natura verso una forma operante di “cura” a suo favore. Parlare di Natura e farne un oggetto di grande interesse per

la vita dell'infanzia prometteva di significare l'apertura di un grande cantiere educativo per incoraggiare a tutto tondo l'azione del "bambino attivo nella scuola attiva" (Lombardo Radice, 1925, p. V).

In realtà, uno dei caratteri più espressamente innovativi evidenziati dalla scrittura di Pierina Boranga si manifestava attorno ad una feconda intuizione che poneva le premesse per avviare una ben congegnata proposta di lezione naturalistica. Si trattava, infatti, di organizzare una forma di comunicazione scientifica capace di portare in primo piano una rappresentazione ben circostanziata e documentata di ambienti naturali organizzati; una descrizione di speciali ambienti naturali che non si esauriva appena nell'intrattenimento dell'insegnamento intorno al momento puramente nozionistico, ma che si rivelava capace di prolungare la trasmissione delle conoscenze inerenti lo studio delle scienze naturali verso una capacità di guardare alla Natura con intelligenza, innescando una sensibilità volta a destare preoccupazioni di "cura" ed a mobilitare pratiche di impegno per la salvaguardia degli equilibri naturali via via studiati. Di converso, una simile impostazione dell'azione formativo-didattica, evidentemente orientata in senso "attivo", si profilava come in grado di sostenere una larga raccomandazione intesa ad evitare l'introduzione di inopportune alterazioni negli ambienti naturali; una comunicazione educativa, perciò, ultimamente, capace di spingere all'acquisizione di corretti comportamenti di "rispetto" in favore di quegli ambienti di vita che l'insegnamento scolastico via via avrebbe permesso di analizzare e conoscere (Boranga, 1925, pp. 1-11).

La validità dell'intuizione che stava alla base della novità di scrittura della Boranga si poteva riconoscere, altrimenti, nella capacità di avviare un'impostazione intelligente relativa allo svolgimento di un discorso educativo sui sistemi biologici e ambientali; un'impostazione che con linguaggio opportunamente aggiornato, si potrebbe propriamente definire di tipo eco-sistemico. Si trattava, cioè, di proporre in senso ben circostanziato uno studio di micro-ambienti viventi, osservati tanto nella varietà dei loro dettagli, quanto nella reciproca interazione di funzioni organiche in essi presenti.

Il primo "habitat" che, nella nuova guida per gli educatori, così minuziosamente preparata dalla Boranga, veniva posto sotto la lente di ingrandimento dell'osservazione naturalistica e che, da parte sua, pro-

poneva già di accendere una notevole suggestione poetica a favore del pubblico dei bambini era quello dei “muri”.

La felice scelta di dedicare una guida per l'insegnamento delle scienze naturali alla scoperta della vita, più o meno visibile, ma invero per gran parte latente, che segretamente si agita dentro le pieghe dei muri conteneva già un messaggio importante, poiché riusciva ad attirare l'attenzione su uno degli spazi fisici più comuni e generalmente appartenenti alla quotidianità di vita dei più piccoli, per riconoscerli un vero e proprio ambiente biologico. Guardando con meticolosità a ciò che accade sulle pareti di un qualche muro esterno (anche delle mura esterne, proprie o adiacenti a qualche edificio scolastico) si sarebbe potuto scoprire un piccolo cosmo di vita, dove pazientemente si abbarbicano germogli, vigorosamente spuntano erbe, a volte si affacciano timidamente fiori, si annidano insetti, svolazzano e si posano api e farfalle, brulicano formiche: tutti sfruttando la variabilità delle condizioni ambientali di fondo in esso presenti (umidità, temperatura, fertilità, illuminazione, disponibilità di alimentazione, e così via).

Riprendere in chiave educativa la visione suggestiva del muro, scoprendovi un microcosmo di vita, tra l'altro, appariva come il lavorare su una traccia di interesse pedagogico in quel momento in grado di suscitare più di uno sviluppo di nuove modalità di “studio di ambiente” – da Salvoni a Crimi, per esempio⁸ – che riusciva a riorganizzare verso soluzioni di più appropriata indagine scientifica una solida traccia di interesse per quel tipo di osservazioni naturalistiche già ben dischiuse

8 Per quanto riguarda Salvoni si segnala l'originale lavoro *Una macchia sul muro e altre lezioni* (1917), orientato a sviluppare una forma di insegnamento scientifico basato sull'allargamento del sapere a partire dall'osservazione empirica e secondo il mantenimento di una relazione funzionale tra osservare/conoscere/agire. Per un inquadramento della figura di Salvoni nella cornice della “scuola attiva” in Italia si rimanda a D'Aprile (2010, pp. 123-131). Per quanto riguarda Crimi, anch'egli in qualità di ispettore scolastico raccomandò insistentemente ai maestri elementari del proprio circondario di avviare i fanciulli ad una modalità sperimentale di osservazione scientifica, prendendo come prototipo dell'indagine naturale l'osservazione dettagliata delle macchie sui muri. A tal proposito si rimanda alla scheda dedicata al personaggio, presentata nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Todaro, 2013). Inoltre per quanto riguarda l'attenzione di Crimi agli intrecci tra pedagogia e botanica, cfr. Crimi (1926).

e raccomandate da tempo nella scuola elementare italiana, e chiamate ad attivarsi come indirizzo didattico operante e fattivo, fin dai tempi del successo del positivismo pedagogico e dalla stagione delle metodologie riprodotte lo schema delle “lezioni di cose” (Catarsi, 1990, pp. 28-41).

Ma la novità della lezione educativa proposta dalla Boranga si appuntava, adesso, soprattutto sulla forza di due concetti principali.

Da un lato, l’impegno scientifico era rivolto a mostrare un aspetto della Natura che, con un apparato concettuale ancora approssimativo e facendo ricorso al linguaggio improprio in voga a quel tempo, si indicava attraverso la sovrapposizione della concezione degli ambienti naturali organizzati ad una qualche idea di “società”. In tal senso, un motivo dell’educazione naturale doveva consistere nel condurre il bambino-esploratore a riconoscere nella Natura, entro diversi livelli di estensione e di misura, il darsi di una “società di esseri viventi” (Boranga, 1925, p. 5): un impegno che equivaleva a muovere la direzione della nuova pedagogia verso la consapevolezza della eco-sistemicità degli ambienti di vita. Ciò si sarebbe rivelato chiaramente agli occhi del fanciullo-osservatore nella misura in cui fosse stata promossa la presa di consapevolezza di come la vita di ogni specie vivente si situi in un sistema di solidarietà e di scambio con le varie altre che eventualmente insistono sul medesimo spazio fisico-biologico.

D’altro lato, occorre mostrare ciò che, ancora con un concetto genericamente figurato, si rappresentava come il manifestarsi di una “finalità” attiva e operante dentro ogni ambiente naturale organizzato (Boranga, 1925, p. 6): una preoccupazione mediante cui si intendeva sottolineare la funzionalizzazione delle risorse e delle energie operanti all’interno di un determinato circuito organico.

L’acquisizione di questi due schemi fondamentali che conducevano a vedere attivi nella natura degli insiemi organismici (micro-sistemi di vita organizzati, rintracciabili guardando attentamente i muri, le strade, le siepi, e così via) retti da sistemi equilibrati e proiettati allo sviluppo di funzionalità coerenti e finalizzate, avrebbe dovuto rappresentare il nucleo più robusto di una simile lezione di “pedagogia dell’ambiente”, poiché dal riconoscimento di quelle originarie dimensioni vitali si sarebbe appresa l’importanza di non spezzare impropriamente il circuito delle relazioni che la Natura rende attivo per sviluppare la vita

nei suoi ambienti specifici, così come si sarebbe sviluppato un sentimento di riguardo coscienzioso e rispettoso verso quei sistemi, naturalmente congegnati, che mostrano di avere una loro interna ragione di scopo.

Insomma, se analizzata con attenzione e considerata al di là dell'impiego di termini ancora spesso assai approssimativi, ma inevitabilmente appartenenti alle condizioni in via di sviluppo del sapere del tempo, l'impostazione pedagogica presente negli scritti di Pierina Boranga si mostrava sicuramente non ingenua e per molti tratti moderna. I motivi caratteristici e portanti del suo lavoro meritano di essere considerati per aver storicamente rappresentato un evidente passo avanti in seno alla maturazione di una cultura pedagogica sensibile al tema "ecologico", rappresentando un punto di avanzamento oltre l'assimilazione in campo educativo dei "Nature Studies" dei primi anni del Novecento⁹, e proiettando concretamente il discorso relativo all'educazione alla tutela e alla valorizzazione intelligente delle risorse della natura verso principi assimilabili ai temi attualmente interpretati all'interno della macro-cornice della Educazione alla sostenibilità.

Bibliografia

- Bailey L.H. (1903). *The Nature-Studies Idea: being an interpretation of new-school movement to put the child in sympathy with nature*. New York: Macmillan Co.
- Boranga P. (1925). *La Natura e il Fanciullo. Parte prima. I muri*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1926). *La Natura e il Fanciullo. Parte Seconda. La strada*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1935). *Bimbi, bestiole e cose*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1940). *La Natura e il Fanciullo. Parte Terza. La siepe*. Torino: Paravia.
- Boranga P. (1942). *Storia del girasole e di due chioccioloni*. Firenze: Vallecchi.

9 A tal proposito da segnalare l'origine anglo-americana del modello pedagogico, avente a propri punti di riferimento, in area britannica l'opera di Lucy Latter (1908), in area americana quella di Liberty Hyde Bailey (1903).

- Boranga P. (1943). *Avventure nel bosco*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1946). *Avventure nell'orto*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1950). *Conoscere gli animali*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1951). *Avventure nel prato*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1957). *Avventure nei campi*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga P. (1978). *È andata così quand'ero maestra di scuola*. Belluno: Nuovi Sentieri.
- Cali G. (1958). *Pierina Boranga*. Firenze: Marzocco.
- Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chistolini S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni: bambino e scuola in una pedagogia al femminile del Novecento*. Milano: FrancoAngeli.
- Cives G. (1983). *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: critica didattica o didattica critica?* Firenze: La Nuova Italia.
- Comiotto Z. (1991). Una vita nella scuola. Biografia di Pierina Boranga. In F. Vendramini (ed.), *La scuola elementare bellunese e Pierina Boranga* (pp. 9-18). Belluno: Istituto Storico Bellunese della Resistenza.
- Crimi M. (1926). Un programma. *L'Educazione Nazionale*, VIII, novembre: 14-18.
- D'Aprile G. (2010). *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa: Ets.
- Ferrière A. (2004). *L'école active*. Paris: Fabert (Ed. orig. pubblicata 1922/ Ed. comp. pubblicata 1946).
- Guzzo G. (2003). *Scuola elementare addio*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Latter L. (1908). *Il giardinaggio insegnato ai bambini*. Milano: Società Editrice Dante Alighieri.
- La Rosa V. (2008). Frugando e liberando l'anima dei fanciulli. L'incontro tra Michele Crimi e Maurilio Salvoni. In M. Tomarchio (ed.), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi* (pp. 147-166). Roma: Anicia.
- Lombardo Radice G. (1925). Prefazione. In P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo. Parte I. I Muri* (pp. III-VIII). Torino: Paravia.
- Lombardo Radice G. (1931¹³). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Marcarini M. (2014). Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 10: 143-166.
- Montecchi L. (2015). *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del Fascismo*. Macerata: EUM.
- Montecchi L. (2009). Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo

- Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca. *History of Education & Children's Literature*, 2: 307-337.
- Ottavi D. (2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris: CNRS Editions.
- Picco I. (1980). *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*. L'Aquila: Edizioni del Gallo Cedrone.
- Pironi T. (2011). La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori. *Studi sulla Formazione*, 13 (1): 81-89.
- Pizzigoni G. (1913). *La scuola elementare rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. Torino: Paravia.
- Rossi Cassottana O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni, oltre il metodo: la teorizzazione nascosta*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la Rinnovata di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana O. (2014). L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 10: 9-33.
- Salvoni M. (1917). *Una macchia sul muro e altre lezioni*. Milano: Libreria Editrice Milanese.
- Targhetta F. (2013). Boranga Pierina. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*. Vol. I. (pp. 195-196). Milano: Editrice Bibliografica.
- Todaro L. (2013). Crimi Michele. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (Vol. I, pp. 412-413). Milano: Editrice Bibliografica.
- Todaro L. (2017). Herbert Spencer e il canone moderno della pedagogia. In L. Todaro (ed.), *Herbert Spencer. Educazione intellettuale, morale e fisica*. (pp. 13-62). Roma: Anicia.
- Tomarchio M., Todaro L. (eds.) (2017). *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Apogeo Education.
- Zambaldi I. (1951). *La scuola attiva e il metodo d'insegnamento*. Firenze: Sansoni.
- Zuccoli F. (2004). Il "metodo Pizzigoni" oggi e presentazione della Rinnovata. In <<http://www.operapizzigoni.it/testi-su-metodo-rinnovata/73-franca-zuccoli-il-metodo-pizzigoni-oggi-e-presentazione-della-rinnovata-12-2004>>(ultima consultazione: 19/01/2018).

Outdoor Learning: percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto

Outdoor Learning: alternative education pathways in Terra d'Otranto

Anna Maria Colaci

Professore Associato di Storia della Pedagogia / Università del Salento
annamaria.colaci@unisalento.it

abstract

This essay presents a historical-pedagogical research which aims at going beyond the limits of local educational institutions, as well as those of educational methods not connected with political situation. The outdoor learning experience is an educational praxis which overcomes the conventional axioms of school learning, and it aims at putting pupils in touch with the surrounding environment; this model proposes an "interchange" between the teacher and the pupil on themes about ecology, environmental concern and integration, bringing the child to develop a conscious relation with nature and its protection, with very different ways of acquiring knowledge about the surroundings. This study has been therefore conducted on the basis of the related theories taking into account various local experiences in "Terra d'Otranto" which started to work on this educational path, analysing strength and innovation in learning.

Keywords: *outdoor learning, ecology, Montessori*

Il presente saggio propone un percorso di ricerca storico-educativa volto a varcare i limiti della spazialità delle istituzioni preposte all'istruzione, così come di metodi pedagogici che risultino slegati da una realtà strettamente dipendente dai sistemi politici. Una prassi educativa che esce dai canoni convenzionali dell'apprendimento dietro ai banchi di scuola, e che ha come obiettivo quello di mettere a contatto l'educando con l'ambiente in cui vive, è l'esperienza dell'*outdoor learning*; tale modello propone un "interscambio" tra docente e allievo su tematiche che riguardano l'ecologia, la salvaguardia ambientale e l'integrazione, portando il bambino a rapportarsi in maniera coscienziosa alla natura e alla sua protezione, in un modo decisamente diverso di imparare a conoscere la realtà circostante. A tal fine, si è pensato di studiare, alla luce delle teorie in materia, le varie realtà locali di Terra d'Otranto che hanno intrapreso un percorso educativo attinente all'ambito, andando ad analizzare i punti di forza e di innovazione nell'apprendimento.

Parole chiave: outdoor learning, ecologia, Montessori

Outdoor Learning: percorsi di educazione alternativa in Terra d'Otranto

Premessa

Il Novecento ha segnato, in termini prettamente pedagogici, un particolare interesse nei confronti di una “scuola alternativa¹”, un percorso di formazione che non sia trincerato, chiuso e strettamente dipendente da un sistema politico. In tal senso, l'idea di una scuola aperta e quindi di un sistema educativo che fuoriesca dai canoni di un tradizionalismo pedagogico ha portato alla nascita di una serie di alternative educative, nelle quali la scuola sparisce e lascia il posto alle diverse agenzie formative in contatto con il territorio. Per raggiungere tale obiettivo, la scuola varca i confini dell'istituto, delle aule e dei cortili. Scompaiono i muri e si fonde con la realtà sociale, con la tradizione territoriale alla quale appartiene e al senso della comunità per incamminarsi verso un sistema formativo integrato che sia, effettivamente, ad appannaggio di tutti e di ciascuno.

Il modello educativo che ha permesso di portare a compimento tale obiettivo è sicuramente quello dell'*Outdoor Learning* e quindi di una

1 In relazione a quei modelli educativi sperimentati nel corso del Novecento e che rappresentano un'alternativa rispetto alla formazione tradizionale, cfr. L. Montecchi, “Alle origini della scuola serena. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca”, *HECL*, IV (2), 2009, pp. 307-337; L. Montecchi, *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, EUM, Macerata 2015; L. Montecchi, “Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening”, *HECL*, XII(1), 2017, pp. 607-614.

didattica che sia fuori dalle aule e che permetta un confronto, attraverso un processo di “interscambio” tra docente e allievo, di tematiche attinenti alla realtà, quali ad esempio: l’integrazione, l’ecologia, il rapporto con l’ambiente e via dicendo.

Tale rapporto, quello tra bambino e ambiente esterno, che sia quello naturale o urbano è una particolare relazione che è propria dell’infanzia e quindi, proprio per questo, è da sempre sotto gli occhi di tutti (Farnè, Agostini, 2014). Ogni bambino, nell’arco della sua giornata è necessariamente costretto a rapportarsi con la realtà che lo circonda e ciò avviene in molteplici spazi e contesti vari che sono diversi in relazione alle attività che il soggetto è chiamato a svolgere. L’ambiente esterno, quello che è definibile come *outdoor* e che va collocato, come già detto precedentemente, fuori dalla porta della classe, rappresenta una nuova sfida educativa. Come sostengono Roberto Farné e Francesca Agostini nel libro che ha proprio come titolo, *Outdoor Education*, “lo sviluppo di un vasto arco di competenze psicomotorie, cognitive, sociali ed emozionali dei bambini [...] si costruiscono, a partire dalla prima infanzia nelle esperienze di relazione attiva e libera con l’ambiente soprattutto esterno” (Farné, Agostini, 2014, p. 9). L’ambiente esterno, che non sia fin troppo controllato e diretto da una precisa volontà direttiva, infatti, implica, nella relazione tra soggetto e oggetto (che in questo caso è proprio l’ambiente), una precisa corrispondenza biunivoca. Il bambino mette in campo la propria percettività e quindi i propri sensi e necessariamente ne riceve uno stimolo con il quale si confronta.

Dalla realtà circostante, intesa come luogo fisico di apprendimento, la *forma mentis* del soggetto si arricchisce e ciò, chiaramente, in virtù delle potenzialità che esso possiede. La percezione delle variazioni climatiche ad esempio, la psicomotricità, la capacità di osservare e sviluppare conoscenze e, inoltre, la capacità di affrontare e superare le paure sono solo alcuni esempi che, connessi a questo particolare *iter* educativo, evidenziano l’importanza dell’ambiente esterno come luogo privilegiato nella formazione.

Fuori dalla porta, fuori dalle aule quindi, come sostenne a suo tempo Mario Lodi (1922-2014) parlando proprio di quest’ultime e affermando, in maniera incisiva, che “c’è una terribile somiglianza tra le celle di una vecchia prigione e le aule delle scuole: c’è la stessa ossessiva

fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la stessa monotonia psicologica” (Lodi, 1970, p. 15). Alla luce di quanto detto sinora e approfondendo l’importanza dell’apprendimento all’aperto, risulta necessario uno sguardo a ritroso, una particolare attenzione alla storia della pedagogia e ai modelli educativi che sono stati concepiti a favore di una formazione più libera.

Attraverso l’*autòsopis*, come affermava Comenio, l’individuo prende coscienza del mondo che lo circonda. L’osservazione, infatti, implica necessariamente, nel soggetto, la necessità di rapportarsi con qualcosa che, sino a quel momento, era per lui sconosciuto, e da ciò deriva quell’esperienza che insegna e che permette di ampliare le potenzialità. Del resto, lo stesso pedagogista boemo auspicava che “tutti siano educati a una cultura non appariscente ma vera, non superficiale ma solida, sicché l’uomo, come animale razionale, sia guidato dalla propria e non dall’altrui ragione [...] a ricavarne un’autentica conoscenza e utilità” (Comenio, 1970, p. 192). Di spontaneità e libertà parlerà anche Fröbel molto tempo dopo. Quest’ultimo, in contrasto con la vecchia *forma mentis* che considerava l’educando come un pezzo di cera da plasmare a piacimento, invitava gli educatori ad ascoltare ciò che la natura insegna. Il *Kindergarten*, difatti, è l’esempio più concreto dell’applicazione pratica di una pedagogia che guarda alla dimensione del bambino, all’interno della dimensione stessa del bambino. Il fanciullo, infatti, è libero di esprimere la propria intimità in uno spazio che è consono alle sue esigenze.

In tal senso, il XX secolo e in particolare la storia della pedagogia che dal governo Giolitti si è incamminata verso il fascismo, ha elaborato dei modelli alternativi di formazione popolare. L’intenzione e l’importanza di debellare l’analfabetismo che attanagliava l’intera Penisola, infatti, portò ad una maggiore partecipazione dello Stato ad affrontare l’istruzione della popolazione più svantaggiata. Le scuole rurali, a tal proposito, furono un esempio importante del riformismo scolastico.

Mucho más importante, sin embargo, fue la Ley 383 del 15 de julio de 1906, que contenía ‘medidas para las provincias meridionales, para Sicilia y para Cerdeña’. De hecho, en ella se preveía la posibilidad de establecer escuelas de educación primaria

inferior de tercera clase rural completamente a cargo del Estado en las fracciones municipales o aldeas con al menos 40 alumnos de inscripción obligada, condiciones que era más común encontrar en el campo y en las zonas de colinas y montaña (Montecchi, 2018, pp. 86-87).

Altrettanto importanti, nella prospettiva di rinnovamento ed educazione alternativa, furono Le Case dei Bambini create a Roma nel quartiere popolare di San Lorenzo. Anche in questo caso, il progetto educativo montessoriano mirava ad un recupero e alla tutela dei bambini che, per diversi motivi, erano abbandonati a se stessi. L'infanzia alla quale Maria Montessori dedicò gran parte della sua attività pedagogica, fu quella abbandonata, quella dei figli del proletariato svantaggiato e spesso dimenticato dalle istituzioni. Una "piantina" che necessitava di cure e attenzioni particolari indispensabili per poter crescere.

Il Novecento, successivamente, ha potenziato il concetto di educazione alternativa e "scuola aperta". Ivan Illich² (1926-2002), ad esempio, ha contribuito in maniera determinante nella lotta per la libera formazione del soggetto. Attraverso la sua ricerca, motivata da una particolare attenzione per l'essere umano e coadiuvata dalla profonda fede cristiana, Illich ebbe un impatto nel dibattito sull'educazione. *Descolarizzare la società*, l'opera più importante per ciò che concerne gli studi pedagogici, ha denunciato le carenze di un sistema d'istruzione che spesso trasmette solo conoscenze dottrinali a discapito della libera iniziativa. La conoscenza, secondo lo studioso viennese, doveva necessariamente esprimersi attraverso canali più semplificati come ad esempio l'incontro e il relazionarsi con l'altro. La sperimentazione, della quale si è parlato precedentemente a proposito di Comenio, rappresenta per Illich un mezzo che non può essere spiegato e codificato attraverso un sistema scolastico che mira a creare strutture e che forma i soggetti mediante nozioni ma deve, come affermerà l'americano John Dewey (1859-1952), essere un "laboratorio" nel quale, ad esempio insegnare ai bambini a coltivare l'orto, a cucinare oppure a preparare manufatti.

2 Per approfondire la vita di Ivan Illich cfr. A. Gaudio (ed.), 2012.

In tal senso è possibile realizzare una scuola aperta, ricordando che essa è il luogo dove l'allievo porta con sé le proprie emozioni, i suoi bisogni e interessi. Ed è in virtù di tutto questo, che risulta indispensabile una "riscolarizzazione", un'apertura al territorio e alla comunità, un passaggio dal verbalismo del docente ad un più massiccio utilizzo dei laboratori affinché si possa approdare al pieno coinvolgimento di tutte le componenti di una comunità.

1. Il bambino all'aperto: ecologia e nuovi modelli educativi

L'obiettivo dell'istituzione scolastica è da sempre quello di essere un'agenzia educativa di carattere comunitario, di trasmettere una formazione culturale e curriculare. Questi sono dei principi cardine dai quali non si può prescindere. Mediante questi, infatti, la scuola deve soddisfare le richieste istituzionali e quelle legate ai soggetti che ne fanno parte. Va ricordato però, che la scuola è quel luogo in cui ogni singolo allievo porta con sé il suo bagaglio di esperienze e interessi che, qualsiasi istituzione educativa, nel suo insieme, deve saper recepire e stimolare nel modo più opportuno. Essa non può trincerarsi in un "sistema asfittico" basato, come ha affermato Illich, sulla "custodia, la selezione, l'addottrinamento, l'istruzione" (2010, p. 33). Non può essere semplicemente una sintesi di tecniche, conoscenze, codici e linguaggi ma deve necessariamente porsi come mezzo per trasmettere valori e significati di vita che, in primo luogo, rappresentano il fulcro della cultura umana. La scuola che ancora oggi appare ancorata ad una concezione di stampo illuminista e che quindi privilegia una forma di cultura pedante e una conoscenza metodica, ruota solo su sé stessa senza essere propositiva poiché, "insistere soltanto sull'insegnamento pratico potrebbe essere disastroso; bisogna dare la stessa importanza anche ad altre forme di apprendimento" (Illich, 2010, p. 25).

La formazione culturale è sì importante perché, come già detto, rappresenta un valore aggiunto della persona però, è altrettanto vero che l'uomo è *officina humanitatis*, poiché attraverso il suo agire egli produce cultura (Colonna, 2002).

In tal senso, un modello educativo che sia "aperto" e "all'aperto", determina, in questa particolare sede, un'attenzione del tutto oculata

e analitica nei confronti delle nuove esperienze educative. Si tratta, nella fattispecie, di particolari modelli pedagogici nei quali riemerge e si attualizza il contatto tra l'uomo e la natura. Il tema dell'educazione ambientale, del resto, è un argomento fortemente attuale. Il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* varato dal Ministero dell'Istruzione e che riprende gli obiettivi proposti dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, ha riportato in auge il tema dell'ecologia nell'istruzione scolastica. Tale concetto, quello dell'ecologia per l'appunto, chiaramente va esteso a tutti i percorsi educativi che mirano a far apprendere al soggetto l'importanza e la salvaguardia dell'equilibrio del nostro pianeta.

A tal proposito e in relazione al principio di educazione alternativa, si può citare come esempio significativo il progetto proposto dalla scuola primaria del IV Circolo S. Castromediano di Lecce, dal titolo: *La terra è di tutti*.

L'idea di creare un orticello didattico presso la scuola primaria di via Cantobelli e la scuola dell'infanzia di via Romagna ha avuto origine dalle diverse esperienze positive attuate negli scorsi anni, dai banchi da seta all'orto di primavera, dalle collaborazioni con l'istituto agrario di Lecce a quelle con la sezione locale della Guardia Forestale. Da ciò, un'esperienza flessibile e quindi adattabile da ogni singolo docente alle diverse necessità didattiche e di tempo, e capace di coinvolgere direttamente gli alunni fin dalle fasi preparatorie consentendo loro di partecipare e quindi anche di acquisire nuove esperienze, dando inoltre la possibilità alla scuola, una volta ultimata la fase iniziale, di poter proseguire in maniera autonoma negli anni successivi e di garantire continuità al progetto all'avvicinarsi delle diverse classi. La differenza con i precedenti progetti è rappresentata dalla creazione di un "orto sinergico", ovvero una forma di coltivazione che sfrutta le naturali dinamiche di interscambio tra microrganismi e piante, senza alcun intervento chimico. A seconda delle stagioni, sono state programmate semine e trapianti, dall'alimentare all'officinale. In tal modo, i bambini sono stati partecipi, direttamente, di un particolare studio e di una ricerca che ha permesso loro di classificare, ordinare, interpretare il mondo che li circonda, i suoi fenomeni e gli esseri che lo abitano e comprendere che ogni elemento ha una sua funzione strettamente collegata alla vita del bene comune: la terra.

Il progetto è stato sviluppato in verticale, anche con alcune sezioni

di scuola dell'infanzia nell'ambito della continuità educativo-didattica. Gli alunni uscenti di 5 anni e la sezione eterogenea per età ad indirizzo metodologico Montessori, infatti, hanno condiviso spazi e momenti operativi con una prima classe primaria ed una seconda Montessori. Attraverso questo percorso educativo, i bambini hanno instaurato un rapporto diretto con la natura attraverso la realizzazione dell'orto, la coltivazione di piante aromatiche e di fiori, affinando abilità ed atteggiamenti di tipo scientifico mediante la curiosità, l'esplorazione sensoriale, la manipolazione. Le varie tematiche interconnesse, infine, hanno toccato tutti i campi d'esperienza cogliendone le reciproche relazioni con uno sguardo etico connotato verso il rispetto e la responsabilità di ciascun essere vivente.

In tal modo, ogni aspetto dell'ambiente, sia naturale che antropizzato, può essere usato come leva di un processo educativo che faccia crescere nei bambini la consapevolezza di essere parte dell'intero ecosistema Terra, un ecosistema che va salvaguardato e valorizzato in tutte le sue componenti. Tutto in natura è collegato e perciò tutto può parlare e può essere visto nell'ottica dell'educazione all'ambiente. La proposta vuole promuovere un ambiente educativo che aiuti i bambini ad acquisire:

- capacità di lettura dell'ambiente che li circonda;
- comprensione della possibilità di modificare l'ambiente;
- capacità di modificare positivamente l'ambiente;
- disponibilità a cogliere le relazioni;
- capacità di saper osservare;
- competenze pratiche (sperimentare ed osservare i fenomeni di trasformazione degli elementi naturali come semi, farine, cibo);
- educare ad una equilibrata e corretta alimentazione;
- comprensione del proprio ruolo e capacità di assumere precise responsabilità personali;
- capacità di cooperazione ed integrazione;
- comprensione dell'importanza del raggiungimento di obiettivi comuni;
- e conoscere le caratteristiche del terreno;
- la microfauna del terreno (insetti, aracnidi, nematodi...);
- le catene alimentari del terreno;

- le caratteristiche morfologiche e fisiologiche delle piante (foglie, fiori, frutti, apparato radicale, semi, bulbi...).

Inoltre avrà come obiettivi:

- far riflettere sul tema della cura degli spazi e dell'ambiente;
- aiutare i bambini a interiorizzare il principio di corresponsabilità attraverso la presa in carico e la cura degli spazi comuni della scuola;
- imparare a rapportarsi con argomenti complicati e complessi, a partire da un approccio improntato alla creatività e alla manualità;
- accrescere la capacità di relazione e di lavoro in gruppo³.

Il progetto appena delineato è da considerarsi un esempio di un'attività didattica, metodologica e pedagogica in linea con una tipologia di formazione alternativa. Fa riemergere il modello educativo più antico del mondo e cioè il contatto tra l'uomo e l'ambiente. Del resto, come ha affermato Pierluigi Malavasi, "il tema dell'ambiente è uno di quelli attraverso cui si manifestano tutte le contraddizioni della società in cui viviamo" (2008, p. 5). Ed è proprio da questo concetto che la scuola e le istituzioni educative nel loro complesso dovrebbero ripartire. Una formazione "alternativa" rispetto a canoni educativi tradizionali del tradizionalismo educativo che, nonostante siano le "pietre miliari" che nel corso del tempo hanno scandito le fasi e i modi della riflessione pedagogica, necessitano, comunque, di un'attualizzazione pratica.

Un'educazione all'ecologia e all'ambiente però, si presta a molteplici finalità, come quelle elencate precedentemente. Come sostiene Malavasi, il rapporto che intercorre tra "formazione umana e ambiente" (2008, p. 52), rappresenta una prospettiva pedagogica interessante poiché mette in relazione il soggetto con una realtà che gli è propria e che, in teoria, dovrebbe conoscere. Il soggetto in questione, in merito al progetto precedentemente delineato, è il bambino, il quale, in

3 Il progetto è stato realizzato dalla scuola IV Circolo Didattico Sigismondo Castromediano di Lecce, a.s. 2016-2017.

un'ipotetica scala educativa, rappresenta il primo punto e quindi l'inizio dell'educazione dell'uomo. Pertanto, porre il bambino in un contesto come quello dell'orto sinergico, significa, prima di tutto, sensibilizzarlo ai problemi dell'ambiente. Nella sua applicazione pratica e apparentemente semplicistica, il progetto dell'orto sinergico porta il bambino a confrontarsi con la natura non attraverso un libro, ma mediante una formazione alternativa, un *modus operandi* prettamente scientifico che lo pone di fronte alla relazione di "causa-effetto".

L'orto, infatti, nel suo insieme, si pone come metafora del ciclo vitale e per questo, entrano in gioco tutte le componenti. Dall'osservazione diretta, il bambino apprenderà il sistema mediante il quale, un essere vivente, in questo particolare caso si tratta di piante, affronta tutte le fasi che, da semplice seme lo porterà ad essere una pianta. Non si tratta di una semplice attività ricreativa perché entrano in gioco diverse componenti prima fra tutte, l'osservazione diretta del fenomeno. L'orto come metafora del pianeta terra, inoltre, ristabilisce quel "senso del legame solidale tra l'uomo e la natura che sembra essersi spezzato" (Malavasi, 2008, p. 5). Del resto, osservare la natura è un'attività che ha una funzione educativa intrinseca ed estrinseca poiché pone l'uomo nella condizione di vederla esattamente nella sua ricchezza (Malavasi, 2008, p. 5). In maniera intrinseca, invece, mette il soggetto nella condizione di confrontarsi con il creato, con la dinamicità e complessità che esso possiede. Quello che apparentemente sembra solo un gioco messo in campo dalle maestre e alunni della scuola primaria, si concretizza come un'attività educativa e alternativa sulla tematica ambientale che, oggigiorno è diventata di rilevanza pubblica. Pertanto, partire da un apprendimento *outdoor*, permette di costruire una coscienza ecologica in grado di contribuire al futuro stesso della società (Malavasi, 2008, p. 5): "l'edificazione della cittadinanza e la progettualità personale, sono sorretti da quattro "pilastri": imparare a conoscere, imparare ad apprendere, imparare ad essere, imparare a condividere" (Malavasi, 2008, p. 13).

Progetti come quello delineato precedentemente, pertanto, non hanno solo una funzione didattica e pedagogica, ma entrano in un cerchio più ampio dal punto di vista disciplinare. In Terra d'Otranto, infatti, un'intima relazione con la natura è sempre stata una caratteristica quasi genetica delle popolazioni che hanno vissuto in questi territori.

Il rapporto con la terra è parte del retaggio culturale di tutti coloro che hanno vissuto nelle estreme propaggini del sud. Quindi, il progetto dell'orto sinergico, ha, di conseguenza, lo scopo di aggregare i bambini in un'attività diretta e direttamente coesa con lo spirito, le tradizioni e il vissuto del proprio territorio natio.

Conclusione

La natura è una tematica sulla quale è necessario porre l'attenzione. La validità degli spazi aperti e in contatto con la natura sono stati considerati dei *setting* positivi e trasversali nello sviluppo psicofisico e nella sensibilizzazione del soggetto nei confronti dei problemi concernenti l'ecosistema (Malavasi, 2008). In tal senso e in rapporto alle necessità espresse da Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, risulta particolarmente importante, nella pedagogia contemporanea, il ruolo che i progetti scolastici, inerenti all'educazione ambientale e all'ecologia, svolgono nella formazione dei nuovi studenti. Fuori dalla scuola, secondo il principio dell'*outdoor learning*, infatti, è possibile creare un'educazione alternativa e che possa rispondere positivamente ai nuovi *target* che la pedagogia deve affrontare.

In questa particolare sede è stato considerato un progetto scolastico che ha coinvolto dei bambini nel loro rapportarsi con la natura. Come già sostenuto precedentemente, non si è trattato semplicemente di piantare un seme per veder nascere una pianta, il fine, infatti era quello di rendere partecipi i soggetti alla complessità e al tempo stesso fragilità del nostro ecosistema. Condividere uno spazio aperto, interessarsi e prendersi cura del suo corretto sviluppo, infatti, presuppone, alla base, un progetto pedagogico di cooperativismo a favore di un'adeguata lettura dell'ambiente naturale, dei suoi molteplici significati e delle funzionalità ai bisogni umani.

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>>.
- Colonna S. (2002). *Introduzione alla pedagogia*. Lecce: Adriatica.
- Comenio (1970). *Opere* a cura di M. Fattori. Torino: Utet.
- Farné R., Agostini F. (2014). Necessità e scientificità dell'Outdoor education. In R. Farné, F. Agostini (eds.), *Outdoor Education. L'educazione sicura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- MIUR. (2017). *Piano per l'educazione alla sostenibilità*. In <<http://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>.
- Montecchi L. (2009). Alle origini della scuola serena. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca. *HECL*, IV (2): 307-337.
- Montecchi L. (2015). *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Montecchi L. (2017). Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening. *HECL*, XII(1): 607-614.
- Montecchi L. (2018). La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 7: 81-106.

L'educazione al paesaggio come contributo specifico italiano alla attuazione dell'Agenda 2030

Landscape education as Italian contribution to the implementation of the 2030 Agenda

Laura Marchetti

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale / Università di Foggia
laura.marchetti@unifg.it

abstract

Perhaps it could be suggested to the Comité des Sages who are elaborating the Plan for the National Strategy for Sustainable Development in implementation of the global commitments established by the 2030 Agenda, to deepen the theme of landscape education: that could be a really original and specifically national contribution to the protection of world landscape. In fact many of those 17 goals which constitute the objectives of the Agenda are embodied in the Italian landscape. But above all in the Italian landscape, as it has been configured in its secular history, it is outlined – this is the meaning of this article – a real alternative ecological paradigm, a model of balance between humanity and nature full of future and able to overcome, in friendship, beauty, harmony, conviviality, the often violent and contrasting hybris that yesterday in the West and today also in the East has marked modernity.

Keywords: *landscape, identity, community*

Forse si potrebbe suggerire alla Commissione di Saggi che stanno elaborando il Piano per la Strategia nazionale per lo Sviluppo Sostenibile in attuazione degli impegni mondiali stabiliti dall'Agenda 2030, di approfondire il tema della educazione al paesaggio: potrebbe così darsi un vero contributo originale e specificamente nazionale alla tutela dei destini del mondo. Nel paesaggio italiano infatti si incarnano molti di quei 17 *goals* che costituiscono gli obiettivi dell'Agenda. Ma soprattutto nel paesaggio italiano, così come si è configurato nella storia secolare, si è delineato – è questo il senso di questo articolo – un vero e proprio paradigma ecologico alternativo, un modello di equilibrio fra umanità e natura denso di futuro e capace di superare, in amicizia, bellezza, armonia, convivialità, la *hybris* spesso violenta e contronatura che ieri in Occidente e oggi anche in Oriente ha contrassegnato la modernità.

Parole chiave: paesaggio, identità, comunità

L'educazione al paesaggio come contributo specifico italiano alla attuazione dell'Agenda 2030

1. Il Paesaggio pedagogo

Forse si potrebbe suggerire alla Commissione di Saggi che stanno elaborando il Piano per la Strategia nazionale per lo Sviluppo Sostenibile in attuazione degli impegni mondiali stabiliti dall'Agenda 2030, di approfondire il tema della "educazione al paesaggio": potrebbe così darsi un vero contributo originale e specificamente nazionale alla tutela dei destini del mondo. Nel paesaggio italiano infatti si incarnano molti di quei 17 *goals* che costituiscono gli obiettivi dell'Agenda (proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire durevolmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno, fermare la perdita di diversità biologica, raggiungere la sicurezza alimentare e la promozione di un'agricoltura sostenibile, promuovere società pacifiche e inclusive e una economia che disaccoppi la crescita dallo spreco delle risorse)¹. Ma soprattutto nel paesaggio italiano, così come si è configurato nella

- 1 Sono 17 i *Sustainable Development Goals* approvati dalle Nazioni Unite nell'Agenda mondiale per il 2030 entro un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità delle generazioni attuali e future. A fine luglio, il Ministero della Pubblica Istruzione ha presentato il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità per adeguare anche l'Italia a tali obiettivi. Elaborato dal Gruppo di lavoro "Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030" coordinato da Enrico Giovannini, esso, fino ad ora si divide in quattro macro-aree: strutture ed edilizia; didattica e formazione dei docenti; università e ricerca; informazione e comunicazione, anche se ci sono proposte a favore di una riconversione biologica dell'agricoltura e valide perorazioni per una maggiore tutela del territorio.

storia secolare, si è delineato – è questo il senso di questo articolo – un vero e proprio paradigma ecologico alternativo, un modello di equilibrio fra umanità e natura denso di futuro e capace di superare, in amicizia, bellezza, armonia, convivialità, la *hybris* spesso violenta e contro natura che ieri in Occidente e oggi anche in Oriente ha contrassegnato la modernità.

Tale modello, almeno prima dell'attuale degrado, è stato altamente pedagogico, anzi "ecopedagogico", per tutta la popolazione italiana, la quale, tutta, ha potuto usufruire in passato di una sorta di "scuola all'aria aperta", una scuola informale e diffusa, presente in ogni pezzo di territorio, dalla grande città al piccolo borgo, in cui apprendere, con la mente e con la mano, quei principi della sostenibilità a cui si richiama oggi l'Agenda dell'ONU. Era del resto, il paesaggio italiano, frutto di "un codice condiviso" (architettonico, urbanistico, etico, politico) che ha orientato per secoli la produzione collettiva dello spazio sociale: un codice comune al contadino e al principe, al cardinale e al curato di campagna, come sostiene Salvatore Settis, per cui una stessa idea di dignità, bellezza, accuratezza e responsabilità si ritrovava nell'orto popolare come nella villa aristocratica, nel giardino della Lucchesia come nello jazzo della Basilicata (Settis, 2010). Vigeva al suo interno una logica, quella logica della complessità e della interconnessione a cui si appella oggi la stessa Agenda 2030, che richiede il riconoscimento che "tutto dipende da tutto, ogni cosa è generata da un processo causale ed è in relazione con altri processi". Si tratta di una logica ecologica all'interno della quale si può declinare, fuori dall'ossimoro e dalla retorica, una idea di "sviluppo sostenibile", dove la buona salute dell'ambiente naturale costituisce la base biologica dell'esistenza di ogni forma di vita, compresa quella umana, e in cui il concetto di progresso coincide non con la crescita economica ma con la crescita formativa e con il progresso umano, morale, mentale, culturale, spirituale, abitativo (Morin, 2007; Latouche, 2000; Marchetti, 2007, 2013).

2. Viaggio in Italia. Il paesaggio come prima e seconda natura

L'Europa del Settecento e dell'Ottocento sapeva quanto fosse importante educarsi attraverso il paesaggio italiano. L'Italia fu meta ambita

del *Gran Tour*, momento privilegiato di un viaggio di formazione e di conoscenza che impegnava l'aristocrazia intellettuale europea e la "meglio gioventù" (De Seta, 2007). Fra questi vi fu Wolfgang Goethe con il suo celebre *Italienische Reise*, diario pedagogico (nel senso della *Bildung*, della *Paideia*) di un viaggio in Italia durato due anni, un viaggio a piedi e lento da Milano a Palermo, svolto inizialmente secondo un canone memoriale e che però via via si caricò di esiti innovativi e pregnanti per ogni futura iniziativa ecologica ed ecopedagogica.

Andare in Italia, scriveva Goethe, significa aver frequentato

una scuola davvero grande in cui si apprende qualcosa di più di una semplice visita ad un passato culturale (ragione che appunto motivava i suoi contemporanei). Certo l'Italia è come la Grecia, e nelle sue vestigia antiquarie si ritrovano le radici d'Europa. Ma in Italia si coglie inoltre l'eccezionale intreccio, quasi un 'miracolo', fra una *natura naturans* straordinaria – dolce nelle valli, ricca di vegetazione, mite nel clima – e una cultura che ha saputo porsi come 'seconda natura', ovvero come una *natura naturata* che non aggredisce ma imita e valorizza in filiazione la 'prima' natura (Goethe, 2006a).

Solo in Italia, per questo, "ci sentiamo finalmente a nostro agio e in questo mondo non più in esilio", e "possiamo sperare in una riconciliazione veramente possibile con la natura", perché solo qui la conoscenza si fa attraverso la bellezza e si ritrova l'antica idea (greca e rinascimentale) della natura come totalità e armonia (Goethe, 2006b). Il paesaggio nordico, anche il paesaggio della amatissima Germania, è infatti "sublime" ma non "bello", per usare le categorie di Kant (1996): ovvero presenta elementi inquieti, stridenti, immensi, eccedenti, che costringono a guardare la natura da una distanza faustiana, come se ci fosse una lacerazione quando non proprio la sostanziale estraneità ontologica alla vicenda umana. Mentre in Italia si coglie "il dispiegamento della vera natura" che per Goethe romantico, è simultaneamente ordine del cosmo e ordine dell'anima umana armoniosamente custodito entro uno sguardo: solo in Italia cioè si fa visibile l'invisibile ordine unitario del mondo in un mirabile intreccio di microcosmo e macrocosmo, di anima individuale e *Anima Mundi*. E questo appunto per la qualità della natura italiana che si rivelava con i caratteri del "bello", ovvero del-

l'armonico, dell'apollineo, del misurato: una natura dolce, luminosa, che mantiene un andamento educato, varia sì ma anche rassicurante e ben governata, e che si può abbracciare in un panorama con lo sguardo sereno, come se fosse una fotografia o un quadro.

E in effetti, come sostiene Ernst Gombrich, il grande storico dell'arte, è all'Italia, al frutto specifico del genio pittorico italiano, che va attribuita "l'invenzione del paesaggio" (Gombrich, 1973). È questo un termine moderno, nato con la prospettiva, evidente in tanti quadri di Leonardo, di Giorgione, di Tiziano, che però via via è slittato in altri contesti per designare sia un territorio, sia la sua immagine, la sua rappresentazione estetica (Bonesio, 2007). Esso diversifica il paesaggio dall' "ambiente", ossia il mero accostamento di alberi e colline, corsi d'acqua e pietre, in quanto implica una "veduta", un "panorama", una "finestra" da cui esprimere un punto di vista e da cui, senza distruggere, inglobare il selvatico entro una misura di educazione e di civilizzazione (Cauquelin, 1989). Ciò che fa del paesaggio una forma complessa, sia una "forma naturale" sia una "forma culturale", anzi una "forma simbolica", per dirla con George Simmel, pensatore che inaugura una riflessione filosofica sul paesaggio che condiziona fortemente il Novecento europeo. Pur avendo la sua base materiale nella natura, il paesaggio nasce dal distacco da "un'unità naturale priva di contorni" per evolversi entro un atto ottico e un trasporto spirituale che appartiene all'interno, al desiderio, al sentimento onirico, magari al sogno che motiva lo sguardo. Il paesaggio insomma è una specie di "specchio narcisistico", una porzione di natura vista attraverso uno stato d'animo individuale che gli conferisce specificità e sostanza. Nello stesso tempo però il paesaggio è anche "l'anima di una civiltà", il filtro dei valori, delle disposizioni spirituali, del gusto estetico e politico di un'epoca (Simmel, 2006). Lo sottolinea, con Simmel, Martin Schwind, un geografo che dimostra come l'impronta di una comunità, di un intero popolo consista essenzialmente nel paesaggio in quanto opera collettiva e protratta nel tempo (Schwind, 1999). A lui fa eco pure Rosario Assunto, geografo indisciplinato, che insistendo sull'idea del "paesaggio come natura che si è fatta storia", lo interpreta come il miglior frutto del *genius loci*, ovvero della "mente locale", la mente inconscia e naturale delle popolazioni, che, in una progressiva identificazione fra luogo e comunità, hanno costruito legami forti di identità (Assunto, 1973).

3. Paesaggio e comunità nazionale. L'educazione alla Bellezza

Che il paesaggio italiano, con la sua armonia e bellezza, potesse rappresentare il mezzo per educare al senso della comunità e, addirittura a raggiungere quella “identità nazionale” che tardava ancora ad essere rappresentata dalla politica, fu chiaro ai poeti e agli intellettuali dell'Ottocento e del primo Novecento. L'Italia di Leopardi (1994), delle mura e degli archi, delle convalli e degli oliveti, costituì un collante comune anche dove “la gloria non si vede”. E, anche a cattiva Unità avvenuta, la difesa del paesaggio si legò a voci come quelle di Puccini, di Pascoli e di D'annunzio, tutti e tre convinti che la fortuna e la coesione d'Italia fosse inseparabile dalla sua bellezza generatrice. Una convinzione radicata anche in Benedetto Croce che, Ministro della Pubblica Istruzione, intendendo porre “un argine alle ingiustificate devastazioni che si van consumando contro le caratteristiche più note e più amate del nostro suolo”, ispirandosi ai Movimenti tedeschi di *Heimatschutz*, riuscì a far approvare, nel 1922, la prima legge di tutela del paesaggio italiano, in quanto proprio “il paesaggio altro non è che la rappresentazione materiale e visibile della patria, il volto amato della patria con i suoi caratteri fisici particolari quali si sono formati e son pervenuti a noi attraverso la lenta successione dei secoli” (Legge n. 777, 1922, *Relazione introduttiva*).

La legge però, per quanto di altissimo valore, era troppo “crociana”, nel senso che si rifaceva ad un modello di bellezza così colto e alto, così “connesso con la storia civile e letteraria e pittorica”, che finiva con il tutelare solo, le “bellezze naturali panoramiche” e i “paesaggi di grande interesse”, cioè i paesaggi che appunto assomigliavano ad un quadro, dentro “una schiuma edonista, un elisir di albe e di tramonti, di montagne e di valli entro cui nessuno mai doveva lavorare, vivere e sopravvivere” (Emiliani, 1987, p. 81). Una bellezza sostanzialmente morta, il cui fascino non aveva nulla a che fare con le genti vive e con il paese reale, come ribadì, in continuità, la nuova Legge di tutela del paesaggio del 1939 (Legge Bottai), la quale indicava il paesaggio da proteggere solo “in quelle bellezze naturali considerate come *quadri* e in quei punti di vista o di *belvedere* accessibili al pubblico, dai quali si goda lo spettacolo di tali bellezze” (Legge n. 1497, 1939, *Preambolo*). Bellezze

dunque funzionali ad un paesaggio-cartolina, “pittresco” per alcuni scorci, da cui veniva distaccato tutto il paesaggio trasformato dal lavoro umano, così come erano stati cancellati, dalle classi dirigenti fasciste, coloro che la natura percepivano attraverso un rapporto di fatica.

Contro la bellezza ridotta a ornamento, si batterono perciò i Costituenti, soprattutto Concetto Marchesi, grande maestro, latinista e studioso del mondo classico, uno dei Padri nobili del movimento antifascista. In un dibattito che durò più di sei mesi e che lo vide interloquire con chi ironizzava sull'eccessiva importanza data al paesaggio che in fondo era solo “affare di contesse”, Concetto Marchesi chiedeva alla neonata Repubblica (ottenendolo, con l'inserimento nella Costituzione di quello che fu poi l'art. 9) un impegno straordinario sul paesaggio, sottolineando come non si trattasse solo di una richiesta di anime belle rivolta a scopi estetici, ma di una battaglia politico-educativa per la difesa dei più alti valori civili, per una patria comune fondata non dalle imprese militari, ma dal patrimonio artistico e memoriale e naturale lasciato dai Padri. Un patrimonio nazional-popolare, che, pur nella terra di Michelangelo e di Leonardo, doveva includere anche una cosiddetta arte “minore”, tramandata per generazione da maestri artigiani, maestri che lavoravano insieme con il cervello e con le mani. Essi avevano forgiato, sempre sulla lunga durata, un cosiddetto “paesaggio minore” in cui si incarnava lo spirito dell'articolo primo della Costituzione e in cui andava incluso al primo posto il “paesaggio agrario”, scrittura viva delle genti vive, come aveva mostrato Emilio Sereni, emblema di fattori civili e culturali e identitari non solo aristocratici, valori che ridavano voce e riscatto all'intero popolo, anche al popolo contadino meridionale da sempre così vessato (Sereni, 1961).

Era un'azione veramente educativa, di pedagogia popolare, che apriva la strada ad una nuova idea di bellezza che si allargava non solo all'ambiente geo-fisico ma anche all'ambiente antropico, ai manufatti dell'uomo, al patrimonio materiale e immateriale delle comunità locali, ai valori espressi da mondi aggrediti dalla metropoli e dalla modernizzazione legati ai saperi artigiani e alla civiltà contadina, insomma ad una *sensibilità* per i valori naturali della propria terra, delle sue risorse vitali, delle specificità agro-alimentari, delle tradizioni artigianali, del tessuto rurale. Ciò determinava anche l'apertura a nuovi oriz-

zonti didattici: non solo l'osservazione della natura "bella", ma la cura per la natura "ben lavorata" e per il suo contesto (con la conseguente organizzazione di ecomusei e fattorie didattiche), nonché una maggiore attenzione per la cultura orale di quel mondo così addolorato ma anche così magico (De Martino, 2007). Il paesaggio agrario infatti, il paesaggio rurale, per quanto gravato di dolore e di silenzio umano, "racconta", come scrive Eugenio Turri (2004, p.161-168); è infatti un deposito di storie, pieno di fiabe e di canti, di riti pagani e di feste agrarie, che, tramite la voce viva di cantastorie popolari, ricoprono di simboli ogni albero, ogni zolla, l'aquila e il pesce, la montagna e la stella, in una associazione in cui il lavoro, la cultura materiale dell'uomo, la sua stessa vita, appariva in filiazione con una natura che mai è macchina morta, come nella tecnica cartesiana, ma materia intelligente, animata e viva.

Figlia di questa concezione antichissima quanto modernissima, propria del pensiero magico e infantile quanto della più avanzata scienza della ecologia (Bateson, 1984; Lovelock, 1981), è l'idea di paesaggio come "rete ecologica viva" che si è maturata in Italia negli anni in cui, dalle brume ancora romantiche del Nord Europa, si è fatta strada l'ecologia. Essa, trovando nella legge sui Parchi, sui corridoi ecologici, sulle *enclaves* delle specie, concreta rappresentazione, scaturisce a sua volta da una idea di bellezza come "atto di una singolarità che sconfinava nella totalità per trovare equilibrio, amicizia, comunanza ontologica di tutti gli esseri viventi, appartenenza comune alla 'grande catena dell'essere', una costellazione dove l'uomo intreccia la sua vita con altre vite, con la bella famiglia di vite, piante, stelle, erbe e animali" (Prestipino, 1992), allargando la comunità sociale ad una *biocomunità* di uomini, animali, piante e sistemi viventi, in cui si ricollegano e si compenetrano tutti gli elementi che lo sviluppo insostenibile ha reso separati: la storia umana, la memoria collettiva e la biodiversità naturale intesa non solo come ricchezza degli organismi viventi ma come co-appartenenza fra la mente dell'uomo e la "Mente" della natura, condizione indispensabile per la educazione cosmica e per una nuova maniera, non più aggressiva, di abitare la Terra (Bateson, 1984; Marchetti, 2017).

4. Educazione al paesaggio e intercultura

Esprime dunque al meglio l'identità nazionale, il paesaggio italiano. Eppure oggi, di fronte a tanti stranieri presenti su questo suolo e alla riapertura del (nefasto) dibattito sulle razze, sarebbe il caso di chiedersi: ma di che "razza" è il paesaggio italiano?

Domanda però senza risposta perché, come scrive Piero Bevilacqua,

alla varietà incomparabile degli habitat naturali che la Penisola ospita nel suo seno", "si è aggiunta la molteplicità e stratificazione delle impronte che tante e diverse civiltà hanno lasciato su questa ricchezza biologica"; ad "un patrimonio incomparabile di piante, di colori, di tipi di vegetazione, si sono sovrapposte, esaltandolo, una varietà di culture, la complessità storica: Greci, Etruschi, Normanni, Romani, Arabi che vi hanno impresso una impronta ecologica fornendo un contributo così ampio di nuove piante, tecniche di coltivazione, forme di piantagioni e recinzioni della terra, modi di captazione e uso dell'acqua, costruzioni e manufatti sparsi, incastonati negli habitat più diversi (Bevilacqua, 1996).

Ne è scaturito un mosaico interculturale di oasi, acquedotti, ponti, cisterne, fontane, pozzi, canali, mulini, frantoi, stalle, muretti a secco, terrazzamenti, e poi giardini e orti e malghe, ville, cascine, masserie, e intere città: città-paesaggio, "città giardino", diffuse soprattutto a Sud e in tutti i Sud del mondo, come Matera, Laterza, Gravina, città inviscerate così simili a Petra, a Matmata, a San'a, che prendono a prestito il loro "stile" dall'acqua e dalla pietra, testimoni di una antichissima e materna "civiltà della natura": città finora dispreziate e che oggi vengono assunte come "modelli di sostenibilità" anche dall'UNESCO, in quanto l'azione dell'uomo, i materiali utilizzati, le strutture edificate, marcano una completa sintonia con la natura, costituendo "beni comuni dell'umanità" (Laureano, 1993).

E anche grazie a loro che il paesaggio italiano allarga il suo essere pedagogo, spingendosi verso l'altro, verso l'incontro. Se il paesaggio italiano insegna come è fatta l'Europa, se le sue Alpi sanno di Austria e di Francia, sulle sue sponde meridionali arrivavano le spezie, gli odo-

ri, i colori dell’Africa e la musica della malinconia slava o araba, rappresentando concretamente, architettonicamente, una inedita ospitalità, la capacità del meticcio e l’incomparabile valore di chi, consapevole di una identità, sa colloquiare con la differenza. Tale paesaggio perciò costituisce un presidio di dialogo e di pace in mezzo ad un mare dilaniato: un mare che nei secoli passati era una *koinè* culturale perché dovunque, in ogni sponda, fiorivano allo stesso modo, il fico, l’olivo e il melograno. Il Mediterraneo, ci ha insegnato infatti Ferdinand Braudel, è stato un luogo omogeneo e unitario perché “si ritrovavano quasi dappertutto i medesimi climi, i medesimi ritmi stagionali, la medesima vegetazione e i medesimi colori e, prestandovisi l’architettura geologica, i medesimi paesaggi” (Braudel, 1976, p. 242). Al centro il mare, “non è uno ma molti mari, un susseguirsi di mari”, “mari fra le terre” fatti “di coste che continuamente si toccano, si conoscono, si mescolano” (Braudel, 1987, p. 7), con una conformazione che, come già diceva Platone, ha costretto i popoli che lo hanno abitato “a vivere come formiche o rane intorno ad un pantano”, in una promiscuità geografica che si è fatta simbolica e ha dato vita ad “un crogiolo”, una sintesi inestricabile di storie e di culture, unificate da un’Anima comune che è “unica e a pezzetti” (Matvejevic, 1991), insieme greca e slava, ebraica e normanna, magiara e magrebina. Essa si manifesta nella mescolanza delle opere e delle memorie, nella confusione di nomi e di geni, nella porosità fra le filosofie, le razze e le cucine, insomma “in quella risacca che ha lasciato su ogni sponda i segni dell’altro, facendo continuamente uno sberleffo alla purezza” (Cassano, 2007, p. 79).

Perciò è proprio sull’attenzione al paesaggio meticcio italiano, europeo e insieme mediterraneo, che si è costruito l’importante progetto educativo *Landscape and Immigrants*, a cui ha lavorato un gruppo interdisciplinare di ricerca che si è occupato di percezioni sociali del paesaggio a partire dalla restituzione di immagine che di questo ne fanno i bambini e i ragazzi immigrati residenti più o meno temporaneamente sul suolo italiano (Castiglioni, 2010). Esso ha permesso non soltanto di mettere in evidenza le diverse modalità dei ragazzi stranieri nel “guardare” il paesaggio e nell’attribuire valore ai luoghi, ma ha anche permesso di sperimentare direttamente le potenzialità educative della inclusione attraverso una conoscenza e familiarità con i luoghi, nella scommessa che essi potessero diventare, anche per chi veniva da lon-

tano, un riferimento identitario, in cui poter ritrovare parte della propria storia e ricostruire un senso di appartenenza (senza del quale sono forti e varie le forme di rifiuto e rivolta sociale). Comparando esperienze paesaggistiche di adolescenti italiani e stranieri, il progetto inoltre ha assunto il paesaggio nel ruolo di “mediatore” tra le diverse culture: osservare insieme il luogo di vita ha permesso cioè ai ragazzi coinvolti (italiani e stranieri) di sviluppare un atteggiamento di apertura alla diversità e all’alterità che è tipico dei percorsi di educazione interculturale.

Il dialogo interculturale costituisce uno “strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario” in un’epoca e in un contesto politico e sociale in cui ogni persona può scegliere di costruirsi “un’appartenenza culturale multipla”, pur restando almeno in parte “il prodotto dell’eredità e delle proprie origini sociali”. Del resto, quando ci relazioniamo con il paesaggio, da un lato riscopriamo il nostro ruolo di abitanti di un luogo, custodi di un patrimonio, testimoni di una cultura e responsabili per il futuro del luogo stesso; dall’altro lato, sperimentiamo il nostro desiderio di scoprire nuovi luoghi, anche se per il breve periodo di un viaggio o di un’escursione e magari di riproporre, nel familiare, lo straniero e l’esotico (Castiglioni, 2010, p.18). Educare al paesaggio significa quindi riattivare l’abilità di ascoltare ciò che è inaspettato e impreveduto, lasciando sufficiente spazio alla sorpresa e alle emozioni inedite, così come all’apertura verso l’alterità: sia l’alterità di tempo, con riferimento ai paesaggi del passato, che l’alterità di luogo, con riferimento ai paesaggi lontani, sia l’alterità dell’altro in carne ed ossa, dello straniero che, con i suoi occhi “nuovi” può dare una percezione diversa del luogo domestico.

5. Un progetto educativo globale: la Convenzione europea del paesaggio

La globalizzazione – una estensione senza residui della “economia-mondo” fondata sul mercato – non può sopportare il paesaggio e ne tacita continuamente la sua diffusa voce di pedagogo che pratica l’identità quanto la differenza. La globalizzazione è caratterizzata infatti da una globale “occidentalizzazione del mondo”, o meglio, come dice Latouche, da una universale “*macdonaldizzazione del mondo*”,

l'omologazione planetaria dei linguaggi, delle identità e anche delle immagini, al modello unico dell'Occidente americano consumatore e vincente (Latouche, 1992). Il suo risvolto più evidente è un immenso processo di uniformizzazione dello spazio e una conformazione globale al paesaggio americano: paesaggio, che, come già denunciava Theodor Adorno (1954), ha come connotato la *semplificazione*, "quell'assenza di mediazione culturale che caratterizza il tracciato delle strade, ampie e diritte, il cui nastro scintillante d'asfalto spicca violento contro la natura selvaggia". È una fuga in avanti, un nomadismo infinito, che è stato spesso interpretato come simbolo di libertà e "viaggio facile", ma che per Adorno è sintomo di una "barbarie inespressiva" che "ignora le orme dei passi e delle ruote, i dolci tratturi lungo i margini, i sentieri che scendono ai lati nella valle, quel che di morbido, mite, smussato delle cose su cui hanno agito le mani o i loro strumenti immediati" (Adorno, 1954, p.39).

A questa situazione di uniformizzazione e semplificazione ha tentato di resistere l'Europa, ponendo nei Forum mondiali dove si decidono le regole globali, una costante "eccezione culturale" (*Forum di Seattle*, 2003). La cultura europea è, nel bene e nel male, universale; ma è anche, dicono soprattutto i francesi e i tedeschi, nazionale, locale, come il formaggio Camembert e gli Gnomi della foresta nera. Conseguentemente anche il paesaggio, anzi soprattutto il paesaggio, deve rimanere "glocale", essere cosmopolita ma nello stesso tempo mantenere la specifica "impronta" che distingue i diversi Paesi e fa assolutamente diversa la Norvegia dalla Grecia. Una richiesta da cui è scaturito un Documento del Consiglio di Europa, "eccezionale" nel senso detto prima, nato dall'esigenza di "salvaguardare la cultura e l'identità europea dai processi di sradicamento della globalizzazione", e di fare, appunto, eccezione alla omologazione americana. Si tratta de *La Convenzione europea del paesaggio* del 2000, ratificata da più di 30 Paesi europei, dall'Italia nel 2006, che, partendo da una definizione del paesaggio inteso come "una parte di territorio, così come è percepita dalla popolazione, i cui caratteri sono il risultato delle azioni naturali e umane e delle loro relazioni" (art. 1) (un'idea sistemica che, mettendo al centro i due concetti di "percezione sociale del paesaggio" e di "ambiente di vita", riesce a legare i paesaggi naturali e i paesaggi culturali, correlandoli alla comunità sociale), rimarca la necessità di porre il pae-

saggio come uno dei “*beni originali*” del Vecchio Continente da riconoscere giuridicamente e da valorizzare pedagogicamente.

Il paesaggio però non solo “concorre al consolidamento dell’identità europea”, ma anche “coopera all’elaborazione delle culture locali come espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale” e “fondamento della loro identità” (art. 5).

Per questo, essendo un fattore indispensabile “al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani”, nonché “alla qualità della vita delle popolazioni”, va tutelato non solo nelle aree naturalistiche di valore eccezionale, ma dovunque l’uomo interagisca in armonia con l’ambiente e costruisca affettivamente, sentendosi appartenente, “la faccia della terra” (art. 2). Il suo valore perciò diventa relazionale e affettivo, uguale a quello che Marc Augè attribuisce al “luogo”, uno spazio che non è mai un contenitore, un mero esterno fisico, e nemmeno una rappresentazione mentale, ma una componente del benessere psichico, la garanzia di una “ecologia dell’Io” (Augè, 1996). Luogo – o paesaggio – diventa perciò qualsiasi posto caricato di memoria e di senso: sia esso il paese natio dove vengono conservati i dolci legami dell’infanzia, oppure il posto delle fragole nel bosco dove ci si è scambiati il primo bacio, o la collina della divinità, delle potenze protettrici, dei buoni morti, luogo “santo” da lasciare incontaminato perché, come nel bellissimo film di Herzog, possano ancora andare a riposare gli antichi dei, le “Formiche Verdi” (film 1984).

Tale luogo per adempiere al suo compito non deve essere necessariamente bello, né particolarmente carico di arte o di storia. Meglio se ha il mare o la foresta come sfondo, ma anche se è solo una pietra o una fontana o un dirupo, lo stesso, in qualche modo, deve essere tutelato perché eliminarlo o modificarlo bruscamente significherebbe offendere l’Io, interrompere una conversazione ingenerando l’angoscia che può portare ad una frustrazione se non proprio, al limite, ad una catastrofe. Anche il cambiamento perciò deve contenere “elementi di riconoscimento”, nel quale l’individuo si percepisca sempre come parte in gioco. Lo insegna a noi razionalisti il beduino del deserto, per esempio, che ad ogni nuovo arrivo monta la tenda e la ricopre di tappeti istoriati della casa di provenienza; o la nonna meridionale immigrata nella metropoli del Nord che si affretta ad allestire al suo arrivo un reliquiario di ninnoli, fotografie e icone, simboli del Paese da cui è

stata sradicata. Entrambi lo spazio e quel paesaggio affettivo e mentale – un *mindscape* come nel bel libro di Vittorio Lingiardi (2017) – se lo portano addosso come una specie di placenta invisibile che li protegge dall’anomia e dallo sradicamento.

6. Educazione al paesaggio come educazione alla complessità

Da qui, da questo legame antropologico, ecologico e insieme psicologico degli uomini e delle comunità con il loro paesaggio, deriva il forte impegno educativo della Convenzione che andrebbe ripreso e valorizzato anche dal più recente Piano di attuazione dell’Agenda 2030. Recita infatti l’articolo 6: lo stretto legame tra popolazione e paesaggio impegna i Paesi firmatari a promuovere “insegnamenti scolastici [...] che trattino, nell’ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione”, affinché la dimensione paesaggistica sia radicata nella mente e nell’immaginazione delle nuove generazioni.

Impegna altresì gli stessi ad azioni di sensibilizzazione e di crescita della consapevolezza a tutti i livelli, anche extrascolastici, associazionistici e di educazione informale (art. 6).

La Relazione *Education an Landscape for Children*, stilata da Benedetta Castiglioni, in qualità di Esperta del Consiglio d’Europa, per dare applicazione in Italia, nei programmi scolastici, a tale esortazione, rileva come di fatto l’educazione del paesaggio a scuola sia, come si diceva all’inizio, una delle forme dell’*educazione allo sviluppo sostenibile*, già assunta come impegno dal nostro Paese nella *Strategia nazionale di sviluppo sostenibile*, prevista dalla legge 221 del 2015 (se applicata, potrebbe di fatto rivoluzionare la scuola prevedendo, nei programmi, nei libri, perfino nella formazione dei docenti neoassunti (nota MIUR 33989), una attenzione non solo retorica ai nuclei fondanti dell’ecologia, o, comunque al rapporto equilibrato e duraturo fra uomo e natura.

Inoltre sottolinea le molte linee pedagogiche di questa proposta. Innanzitutto educare al paesaggio significa cogliere un insieme di elementi e relazioni rispetto al quale sviluppare una percezione che metta in contatto il paesaggio esteriore percepito dagli occhi con quello interiore

di ognuno. Poi significa recuperare, contro l'imperialismo di una modalità di visione e di percezione quasi sempre sincronica (internet, I Phone, TV etc.), una visione diacronica che coglie la dimensione del cambiamento nella storia naturale, culturale, sociale di un territorio che costruisce il patrimonio culturale di una comunità. Inoltre abitua ad un metodo di studio interdisciplinare: l'educazione al paesaggio infatti non può essere relegata nell'insegnamento di geografia o di arte, ma impone di sviluppare percorsi didattici in una prospettiva trasversale alle discipline che metta in moto intelligenze diverse, in grado di coinvolgere sia la sfera razionale che quella emotiva, sia l'educazione scientifico-razionale che l'educazione artistico-umanistica.

Infine, e il paesaggio è il volto della terra, lo specchio delle società, il teatro in cui l'uomo è contemporaneamente attore (costruttore di paesaggio) e spettatore (osservatore, ammiratore, giudice dello stesso paesaggio), la sua lettura, il suo studio, non può prescindere, in un legame teoria/prassi, da azioni concrete di cura e responsabilità (Castiglioni, 2010).

Se questo è vero l'educazione al paesaggio si pone allora come una delle modalità radicali di risposta a quella "sfida della complessità" di cui parlava anche Edgard Morin (1998) entro cui si dovrebbero costruire i "saperi necessari dell'educazione del futuro" (Morin, 2001). Richiamata anche questa da un altro Documento Internazionale che invitava gli insegnanti a promuovere processi di partecipazione e di "sensibilizzazione collettiva" per un futuro sostenibile in un'ottica di transdisciplinarietà e approccio olistico (DEES 2005-2014), essa non riduce l'educazione ad una "ecologia di superficie" che si limita a fare qualche aggiustamento qua e là nei libri o nei programmi, ma impone una "ecologia profonda", che abbia la capacità (e la speranza) di ridefinire una nuova alleanza e una nuova posizione dell'uomo nel cosmo a cominciare dalla riconnessione *complessa* dei fili, altrimenti separati, della storia e della vita. Questo significa ripristinare una rete (*complexus* era appunto la rete, il tessuto fatto di tanti fili differenti che ridiventano uno), la cui tessitura a sistema (ecosistema) ha a che fare con l'evoluzione storico-naturale della materia e del mondo, dentro ritrovati equilibri pratici ed epistemologici ed estetici e politico-pedagogici di cui l'uomo è al tempo stesso intelligenza e frammento, e in cui può conoscere in profondità non nel dominio, ma nella simpatia, nella

analogia, nella capacità di cogliere relazioni e diversità, intrecciando scelte degli individui singoli con quelle della comunità, logiche della cultura con logiche della natura, scelte economiche e scelte ecologiche (Bocchi, Ceruti, 2007).

Bibliografia

- Adorno T.W. (1954). *Paysage*. In *Minima moralia*. Torino: Einaudi.
- Assunto R. (1973). *Il paesaggio e l'estetica*. Napoli: Giannini.
- Augè M. (1996). *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bevilacqua P. (1996). *Tra natura e storia. Ambiente, economia e risorse in Italia*. Roma: Donzelli.
- Bonesio L. (2007). *Paesaggio, identità e comunità tra locale e globale*. Reggio Emilia: Diabasi.
- Bocchi G., Ceruti M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Braudel F. (1976). *Civiltà e Imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.
- Braudel F. (1987). *Il Mediterraneo. Lo spazio e la storia. Gli uomini e le tradizioni*. Milano: Bompiani.
- Castiglioni B., De Nardi A., Rossetto T. (2008). Il paesaggio come mediatore culturale: il luogo di vita nelle percezioni e nelle attese dei giovani immigrati. In E. Moretti (ed.), *Lungo le sponde dell'Adriatico. Flussi migratori e percorsi d'integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni B. (2010a). Education on landscape for children. In *Educare al Paesaggio*. Padova, Montebelluna: Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Castiglioni B. (2010). Landscape and Immigrants: Networks, Knowledge. In *Paesaggio e popolazione immigrata: il progetto LINK*. Materiali del Dipartimento di Geografia, Padova, n. 30.
- Cassano F. (2007). Necessità del Mediterraneo. In *L'alternativa mediterranea*. Milano: Feltrinelli.
- Cauquelin A. (1989). *L'invention du Paysage*. Paris: Plon.
- Ceronetti G. (2005). *Un viaggio in Italia 1981-1983*. Torino: Einaudi.
- Croce B. (1922). Relazione introduttiva alla Legge n.777, intitolata *Per la tutela delle bellezze naturali e degli immobili di particolare interesse storico*.

- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2000). *La Convenzione europea del paesaggio*. Strasburgo: Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa.
- De Martino E. (2007). *Il mondo magico*. Torino: Boringhieri.
- De Seta C. (2007). *Il Grand Tour e il fascino dell'Italia*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Emiliani V. (1987). Il paesaggio italiano: letture e suggestioni. *Urbanistica*, 81-85.
- Goethe J.W. (2006a). Lettera da Trento l'11 settembre 1786. In *Viaggio in Italia*. Milano: Mondadori.
- Goethe J.W. (2006b). Lettera da Roma del 7 novembre 1786. In *Viaggio in Italia*. Milano: Mondadori.
- Gombrich E. (1973). La teoria dell'arte nel rinascimento e l'origine del paesaggio. In *Norma e forma*. Torino: Einaudi.
- Kant I. (1996). *Osservazioni sul bello e sul sublime*. Milano: Rizzoli.
- Latouche S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo*. Torino: Boringhieri.
- Latouche S. (2000). Lo sviluppo sostenibile: un inganno. *L'Avvenire* (12 febbraio 2000).
- Laureano P. (1993). *Giardini di pietra. I sassi di Matera e la civiltà mediterranea*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leopardi G. (1994). *All'Italia*, in *Canti*. Torino: Einaudi.
- Legge 29 giugno 1939, n. 1497 – Protezione delle bellezze naturali.
- Legge 28 dicembre 2015, n. 221 – Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali.
- Lingiardi V. (2017). *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lovelock J. (1981). *Gaia, nuove idee per l'ecologia*. Torino: Boringhieri.
- Marchetti L. (2007). *Ecologia politica*. Milano: Punto Rosso.
- Marchetti L. (2013). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Marchetti L. (2017). *Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit.
- Matvejevic P. (1991). *Mediterraneo. Un nuovo breviario*. Milano: Garzanti.
- Ministero dell'Ambiente. (2007). *Documento di indirizzo sulla tutela del paesaggio* (ed. L. Marchetti).
- MIUR. (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*. In <<http://www-miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030>>.
- Morin E. (1998). La sfida della complessità. In M. Ceruti, E. Laszlo (eds.), *Pysis. Abitare la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin E. (2007). *L'anno I° dell'era ecologica*. Roma: Armando.
- Nota Miur 33989 – *Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l'a.s. 2017-18*.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In < <https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.
- Prestipino G. (1992). *Marxismo ed ecologia*. *Giano*, gennaio-aprile.
- Settis S. (2010). *Paesaggio, costituzione, cemento*. Torino: Einaudi.
- Schwind M. (1999). *Senso ed espressione del paesaggio*. In AA. VV., *L'anima del paesaggio tra estetica e geografia*. Milano: Mimesis.
- Sereni E. (1961). *Storia del paesaggio agrario italiano*. Torino: Einaudi.
- Simmel G. (2006). *Filosofia del paesaggio*, in *Saggi sul paesaggio*. Roma: Armando.
- UNESCO. *Documento UNESCO per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS 2005 – 2014)* In <<http://www.unescodess.it/dess>>.
- Turri E. (2004). *Il paesaggio e il silenzio*. Venezia: Marsilio.

Educare alla ruralità.

Le scuole elementari *a sgravio* di Montesca e Rovigliano

*Educating about country life.
The private elementary schools of Montesca and Rovigliano*

Dario De Salvo

Ricercatore Universitario di Storia della Pedagogia / Università degli Studi di Messina
ddesalvo@unime.it

abstract

Alice Hallgarten Franchetti (New York, 1874-Leysin, 1911) played a leading role in the Italian education of the early twentieth century. At the beginning of the century, supported by her husband, Leopoldo Franchetti (Livorno, 1847-Roma, 1917), Baron and Senator of the Kingdom, she wanted to change the reality of cultural exclusion of the poorest class, opening the two rural schools of Montesca and Rovigliano, dedicated at free of charge education for farmers's children in Umbria.

Keywords: *school, rurality, objective teaching*

Alice Hallgarten Franchetti (New York, 1874-Leysin, 1911) ha avuto un ruolo di primo piano nella storia dell'educazione italiana del primo Novecento. All'inizio del secolo scorso, infatti, sostenuta dal marito Leopoldo Franchetti (Livorno, 1847-Roma, 1917), Barone e Senatore del Regno d'Italia, Alice Franchetti intese incidere sulla realtà di emarginazione culturale del ceto più povero, istituendo le due scuole rurali della Montesca e di Rovigliano, dedicate all'istruzione gratuita dei figli dei contadini umbri.

Parole chiave: scuola, ruralità, insegnamento obiettivo

Educare alla ruralità. Le scuole elementari *a sgravio* di Montesca e Rovigliano

*Che piacere e meraviglia ho provato!
Mentre tornavo da scuola ho veduto
alcune spighe di grano che facevano capolino
e crescevano nell'immensità del verde
salutando la bella primavera.
Oh, che contentezza nel vedere di nuovo le belle spighe
che sembrava dassero [sic] un buon raccolto!*
(AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano –
Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 2, f. 2)

Premessa

La produzione letteraria in ambito storico-educativo sui temi, sui modelli e sulle attività delle scuole rurali testimoniano come, nell'ultimo decennio, si sia diffuso un rinnovato interesse accademico intorno allo sviluppo e alla diffusione di tali istituzioni scolastiche¹.

Pur non essendo questa la sede dove indugiare sugli stretti legami che unirono le multiformi esperienze europee, possiamo, comunque, ragionevolmente affermare che la maggioranza di queste realtà educative coincisero con l'esplosione di quelle *scuole nuove*, in cui i principi ispiratori, in Italia, trovarono tra i più fervidi espositori ed attuatori i coniugi Leopoldo Franchetti (1847-1917) e Alice Hallgarten (1874-1911).

1 Tra le pubblicazioni più recenti, in tale ambito, si segnala il volume di L. Montecchi, *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, EUM, Macerata 2015, e dello stesso si legga il recentissimo "La Escuela Primaria Rural en Italia entre los Siglos XIX y XX" (*Historia y Memoria de la Educación*, 7, 2018, pp. 81-106).

Le due scuole fondate dalla baronessa Alice, quella della Montesca e quella di Rovigliano, furono, infatti, il felice risultato per un verso del movimento dell'*educazione nuova*, che mirava a valorizzare la relazione tra bambino e ambiente (Gecchele, 2014, p. 123) e, per un altro, dell'*intuitus* politico del senatore Leopoldo, il quale sosteneva un riscatto culturale delle *plebi agricole* mediante una rinnovata consapevolezza del lavoro agrario e dell'intimo rapporto tra l'uomo e la terra.

Tali convinzioni sorsero in Leopoldo al ritorno dal suo primo viaggio nel mezzogiorno d'Italia, dove scoprì una plebe di servi, cafona, imbestiata dall'ignoranza, dalla fatica e dalla miseria e contro ad essa, anzi sopra di essa, una folla di signorotti incolti, ignavi e gaudenti. Non la terra, generosa datrice di vita, lavorata a beneficio di tutti, ma l'uomo ad essa asservito a solo vantaggio di altri uomini (Bettini, 1941, pp. 23-24).

Nel maggio del 1900, Leopoldo sposò Alice Hallgarten, di origine statunitense ma cresciuta in Germania, la quale, "tutta nutrita della libera educazione americana" (Zangarelli, 1984, p. 21), intese essere l'educatrice dei figli dei coloni dei poderi del marito.

L'ultima spinta ad aprire la scuola per i figli dei contadini, secondo Francesco Bettini, le venne proprio da un contadino morente a cui spesso faceva visita.

Era un contadino malato di petto, al quale, oltre le cure sapienti donava il conforto infallibile della sua fraterna compagnia. [...] E l'uomo dei campi dimetteva la nativa rozzezza, dimenticava il male e lacrimando sperava e vedeva un mondo più bello di quello in cui il destino lo aveva confitto a patire. E prima di chiudere gli occhi per sempre, riuscì a dare voce alla sua pena e al suo conforto perché suonassero come preghiera: Muoio – disse – con un solo dolore: quello di vedere crescere ignoranti i miei figli, ai quali sarà negato quel che Ella mi dona. – Rispose la Pia: Rasserenatevi, i vostri figli avranno ciò che loro occorre per crescere migliori di noi (Bettini, 1941, p. 38).

Così, il 15 ottobre del 1901, nella villa padronale denominata Montesca, Alice Hallgarten aprì la prima scuola elementare per i figli dei

contadini, e l'anno seguente (22 ottobre 1902) una seconda scuola elementare fu inaugurata nella frazione di Rovigliano (Archivio Opera Pia Regina Margherita – Fondo Franchetti, d'ora in poi, AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica*, regg. 1-30).

1. Educare alla ruralità

L'apertura delle scuole elementari rurali della Villa Montesca² e di Rovigliano³ furono, dunque, le istituzioni attraverso cui si concretizzò l'attività di promozione umana, educativa e sociale di Leopoldo e Alice Franchetti.

Naturalmente le due scuole, sorelle gemelle, furono animate dallo stesso spirito e perseguirono gli stessi fini con gli stessi mezzi; si potrebbe dire, semmai, che per la sua posizione geografica apparve più 'rurale' la scuola di Rovigliano; quella della Montesca distava appena tre chilometri da Città di Castello (Zangarelli, 1984, p. 47).

Entrambe gratuite e con refezione scolastica vennero riconosciute nel 1907 dal comune di Città di Castello "scuola a sgravio", ovvero legalmente riconosciute ma a carico degli istitutori (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Carteggio*, b. 1, f. 1). Scuole di rottura, almeno fino agli anni della dittatura fascista, rispetto "alla routine quotidiana delle scuole normali dove operavano insegnanti ai quali l'insegnamento suggeriva le norme didattiche che volevano che

- 2 Nel 1902, anno seguente alla fondazione, la Montesca contava 40 alunni (22 maschi e 18 femmine) suddivisi dalla prima alla quarta classe (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica*, regg. 1).
- 3 La scuola di Rovigliano fu istituita "per domanda dei coloni, semi analfabeti, ai figli dei quali le distanze rilevanti impedivano di frequentare con profitto le scuole pubbliche esistenti" (Bettini, 1953, p. 7). Nell'anno della sua apertura, la scuola di Rovigliano ebbe circa ottanta scolari, divisi in cinque classi tenute da due insegnanti con lezioni alternate di tre ore ciascuno (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica*, regg. 18).

in ogni classe, alla stessa ora, si insegnasse la stessa cosa” (Bistoni, 1997, p. 94).

Scuole rurali, dunque, incentrate, per volontà del Barone⁴, “sull’insegnamento obiettivo” da rivolgere ai figli dei contadini, che, tuttavia, erano destinati a rimanere contadini. Non contadini incolti, ma dotati degli strumenti necessari “per perfezionare, da un lato, il loro impegno nei campi per un’agricoltura d’avanguardia e, dall’altro, per partecipare all’amministrazione della gestione del podere, senza escludere la vita civile e sociale” (Bistoni, 1997, p. 94).

Il vasto patrimonio documentale sulla attività didattica, sul metodo adottato e sui risultati raggiunti, conservato presso l’Archivio Unico della Regione Umbria (AURU), ci permette di ricostruire minuziosamente la vita scolastica della Montesca tutta incentrata, come già detto, sull’insegnamento obiettivo, che, più che alla trasmissione del “nozionistico sapere” mirò all’acquisizione di un più moderno “saper fare”, che per gli uomini coincideva con la vita dei campi e con la gestione di un podere, mentre per le donne con la gestione della casa e dei figli.

A tal riguardo, ha scritto Bettini:

tutto l’insegnamento e quindi ogni occupazione scolastica è considerato con la stessa serietà con cui nella convivenza sociale gli uomini onesti considerano il lavoro; ed in tale modo la scuola riesce ad essere preparazione alla vita e vita essa stessa; serena, operosa, feconda di bene. L’educazione così attuata rende i bambini capaci di eseguire senza sforzo, anzi con impegno e con intelligenza, oltre il lavoro scolastico, anche i lavori della casa e dei campi; di pensare con il proprio cervello; di iniziare una condotta profondamente onesta e consapevole; di sviluppare e di rafforzare nell’animo il senso della responsabilità e del dovere; l’amore alla terra nativa e alla patria; il rispetto verso i propri simili, e quindi il sentimento della universale cristiana

4 Nelle sue ultime volontà il Barone Leopoldo Franchetti obbligava l’erede unico Opera Pia Regina Margherita di Roma a “mantenere in esercizio, [...], le scuole elementari e gli asili di Montesca e Rovigliano mantenendone e all’occorrenza svolgendone i compiti di insegnamento obbiettivo” (AOPRMFF, *Carteggio Amministrativo - Gestione esecutori testamentari*, b. 8, f. 23).

fratellanza, e quella esigenza religiosa che rifugge dalle parole e, pure, non trascurando le forme esteriori ed i riti, si appaga a pieno solo nel compimento delle opere buone (Bettini, 1953, p. 39).

Da qui l'esigenza di pianificare dei "programmi particolareggiati" attraverso cui ogni insegnante impartiva il programma ministeriale, ma adattandolo alla classe in cui veniva svolto.

Proprio sui programmi, Leopoldo Franchetti aveva commentato che

il programma [...] è quello dell'insegnante elementare ufficiale [...] adattato alle esigenze speciali della vita del contadino con lo scopo di aprire gli occhi e la mente del bambino all'ambiente che lo circonda, di fargli amare la natura alla quale deve chiedere, non solo il nutrimento materiale, ma anche il suo svolgimento intellettuale [...]. L'educazione data ha per oggetto di rendere capace di eseguire con intelligenza il proprio lavoro nella casa e nei campi, di pensare col proprio cervello, di condurre una vita sana e onesta, di inculcare sentimenti alti di patriottismo e di dovere (Piacentini, 1924, p. 4).

I programmi di ogni classe furono ben pianificati e le attività variarono quotidianamente secondo un preciso calendario settimanale. In una di queste programmazioni settimanali per la V classe dell'anno scolastico 1908/1909, infatti, si legge:

- Lunedì Lettura; Correzione; Storia; Trascrizione del compito;
- Martedì Computisteria; Nozioni varie; Lettura; Dettato;
- Mercoledì Componimenti; Aritmetica; Scienza;
- Giovedì Vacanza;
- Venerdì Geografia; Aritmetica scritta; Componimento orale;
- Sabato Storia sacra; Soggetto del mese (di natura agreste); Dettato (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Giornali di classe*, reg.2).

Tale impostazione didattica trovava i suoi prodromi in quell'*istruzione naturale* che la baronessa aveva appreso dall'incontro con Lucy Latter⁵.

Alice la conobbe a Londra, nel 1906, durante una conferenza della *Nature Study Union*, la invitò più volte a tenere dei corsi ai bambini e alle insegnanti della Montesca (Buseghin, 2002, p. 281), e incaricò Bice Ravà di curare la traduzione italiana del *School Gardenerly for little children* (L. Latter, *Il giardinaggio insegnato ai fanciulli*, trad. di B. Ravà, Roma, Dante Alighieri, 1908)⁶.

2. La didattica della terra

Frutto dell'incontro tra Lucy Latter e Alice Hallgarten Franchetti è, tra le altre cose, un piccolo opuscolo, una guida per esperimenti scientifici sulle piante da fare eseguire ai bambini stessi. Di questo opuscolo, sebbene non sia stata rinvenuta alcuna traccia in AOPRMFF, Lombardo Radice, dandone autorevole testimonianza, aveva scritto che:

- 5 Lucy R. Latter (1870-1907), membro della Commissione Scolastica di Londra per 15 anni, introdusse come materia lo studio della natura, ovvero la coltivazione delle piante sia da giardino che da orto, con l'obiettivo di stabilire un *trait d'union* tra educazione fisica, morale e intellettuale del fanciullo. Sulle influenze della Latter sul metodo Hallgarten si veda, in particolar modo, L. Montecchi, "Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening", *HECL*, 12 (1), 2017, 607-614.
- 6 Come noto, Alice e Leopoldo furono, nel 1909, i finanziatori di un altro importantissimo classico della storia della pedagogia. Ai Franchetti si deve, infatti, la pubblicazione del volume di Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, Lapi, Città di Castello, 1909. Lo attesta, nella prima edizione dell'opera, la dedica che la stessa autrice pose: "Alla Nobil Donna Baronessa Alice Franchetti-Hallgarten e al Barone Leopoldo Franchetti Senatore del Regno dedico questo libro che è stato da loro voluto e che per opera loro esce oggi alla vita del pensiero battezzando nella letteratura scientifica le Case dei Bambini".

è un opuscolino di undici pagine e c'è tutto l'essenziale, è tutto vivo, tanto da dare lo spirito di ricerca al bambino stesso, che gli sciocchi – quanti! – credono solamente ricettivo, mentre è solamente inventivo. Poi vennero perfino gli esperimenti sul fiume; perfino le lezioni di geografia sul terreno ed i rudimentali rilievi cartografici sul terreno, eseguiti dagli stessi bambini, per virtù di sapienti e dissimulati stimoli alla curiosità ed alla inventività.

E colle coltivazioni, gli allevamenti. E colla botanica la zoologia 'vissute', l'ufficio meteorologico, tenuto dagli stessi bambini, con sistematiche osservazioni, realmente trasmesse all'ufficio statale centrale di meteorologia in Roma, e da questo utilizzate, con pieno riconoscimento della scuola, quale stazione meteorologica⁷ (Lombardo Radice, 1931, pp. 29-30).

Alla Montesca, dunque, tutte le discipline venivano impartite mediante attività pratiche con le quali interessare i fanciulli alla vita della campagna.

Fiori, foglie, bacche, gemme, radici, rizomi, bulbi, steli o cauli, legni, semi; insetti e altri piccoli animali soggetti a metamorfosi (come ranocchie e salamandre); fossili (se si è in montagna); minerali e metalli, tutto può essere raccolto, studiato, ordinato e anche classificato senza perdita di tempo e con un lavoro spontaneo e divertente alla cui disciplina basta qualche consiglio, qualche suggerimento, qualche indirizzo, qualche osservazione dell'insegnante esperto e presente, che parla poco e fa agire molto, perché sa che le idee nascono più dall'azione che dalle parole (Bettini, 1941, p. 5).

L'aritmetica, ad esempio, si studiava attraverso problemi riguardanti la compra-vendita del bestiame o dei prodotti agricoli, e spesso ve-

7 Alla Montesca venne situato nel 1914 il Regio Ufficio centrale di meteorologia e geodinamica in Roma - Stazione termo-udometrica di Montesca, ridenominata a partire dal 1948 Stazione Termo-pluviometrica e dipendente dal Ministero dell'agricoltura e delle foreste. La documentazione prodotta si trova presso AOPRMFF, poiché la direzione della Stazione spettava ad una delle insegnanti in servizio presso la scuola (Silvi Antonini, 2005, p. 289).

nivano previsti piccoli premi per chi risolveva correttamente il compito assegnato dalla maestra. A testimonianza di ciò, la piccola Rachele Parreschi⁸, frequentante la classe VI a Rovigliano, scriveva il 18 giugno 1924 nel suo diario:

oh, contentezza! Solo io e la mia compagna Ascensina abbiamo avuto la saponetta in premio del problema risolto bene il venerdì u. s. Ne abbiamo risolto un altro inerente alla regola di società. Ho messo tutta la buona volontà per risolverlo e mi è sembrato facile (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 2, f. 4).

Le composizioni della Montesca, ispirate da interessanti escursioni agresti, avevano per oggetto prevalentemente l'osservazione della quotidianità rurale e l'alternarsi delle stagioni. Le passeggiate in campagna erano, soprattutto, strumento per rinforzare quanto appreso dentro l'aula scolastica.

Nel diario della piccola Parreschi leggiamo:

siamo andati alla macchia a disegnare la cuercia [*quercia*: nel documento si legge correzione in rosso della maestra] coperta di foglie. Insieme a noi è venuta la Signora maestra e appena inoltrati nel bosco abbiamo visto un serpe e tutti ne abbiamo avuto spavento. Sono andata vicino alla cuercia [*quercia*] che avevo preso ad osservare questo inverno quando era scheletrito. Quale cambiamento! Tanta [sic] ramoscelli che sembravano secchi, ora invece sono ricoperti di foglie verde [sic] così che mi è sembrato più difficile per disegnarla nel mio soggetto. Mentre

8 Da questa *scrittura bambina* apprendiamo come la quotidianità in queste scuole rurali non fosse realmente dissimile dalle scuole cittadine. Martedì 27 maggio 1924 Rachele Parreschi descrive la giornata trascorsa alla Montesca così: “Abbiamo detto la lezione di scienze, abbiamo fatto il disegno di un gruppo di solidi e dopo siamo andati a vedere le proiezioni della lanterna magica. Abbiamo veduto alcune città dell’America e dell’Egitto; il canale di Suez, il Nilo una ferrovia aerea, un mulo che non voleva arare e Cappuccetto Rosso. Come mi ha divertito!” (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 2, f. 4).

disegnavamo la Signora ci ha letto un capitolo del «Libro Cuore» (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 2, f. 4).

Per avere un quadro esauriente di come fosse organizzata tale didattica della terra, crediamo siano paradigmatici gli elaborati degli alunni sui “comпонenti mensili illustrati”, noti agli studiosi di storia dell’educazione come “soggetti del mese”.

Stratagemmi interdisciplinari che riuscivano, mediante l’osservazione di un fenomeno naturale, ad intersecare i saperi appresi al chiuso delle aule, quali nozioni varie, giardinaggio, coltivazione dell’orto, disegno, lettura, componimento scritto e orale, soprattutto scienza e botanica.

La qual cosa è testimoniata da uno dei soggetti proposti dall’insegnante nell’anno scolastico 1929-1930 alla classe III della Montesca e denominato: *Storia del fagiolo*.

Così scriveva, il 4 aprile 1930, nell’album della classe per i componimenti mensili la piccola Eva Francioni:

oggi la maestra ci ha fatto piantare delle fave, e dei fagioli, prima di piantarli l’abbiamo osservati. Ci sono dei semi formati da due cotiledoni come la fava, i fagioli, il seme di zucca, ci sono dei semi formati da un cotiledone solo come l’orzo, il grano, l’avena. Nel mezzo del seme c’è l’embrione che ha due parti: quella del fondo si chiama radichetta quella della cima si chiama piumetta. La radichetta dà origine alle radici, la piumetta dà origine al fusto (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

Ed ancora, qualche giorno più tardi, il 12 aprile annotava: “Che gioia! Il nostro fagiolo è germogliato. Il germoglio è di colore verde chiaro, tra pochi giorni sarà cresciuto e noi lo disegneremo di nuovo” (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

E il 2 maggio, dopo aver disegnato due foglie che spuntavano da un vasetto marrone, aggiungeva: “Il nostro germoglio è cresciuto, è diventato una pianticella. A due foglioline di colore verde chiaro e non vedo

l'ora che sia fatto grande" (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

Nell'osservazione datata 31 maggio, con una punta di orgoglio, scriveva: "Il nostro fagiolo è fatto grande e à sette foglie di colore verde scuro. Io l'ho disegnato e l'altra volta quando lo disegnerò avrò fatto il fiore" (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

Il 12 giugno 1930, l'allieva Palma Tarducci annotava: "finalmente il nostro fagiolo à il fiore. Noi l'abbiamo osservato bene: è di colore bianco ed è formato da tanti parti che si chiamano: vessillo, ali, carena calice, stami, pistillo" (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

E il 25 dello stesso mese dopo averlo riprodotto graficamente Gino Galanti scriveva:

il nostro fagiolo ha fatto il frutto è un bel baccello di colore verde. Il frutto è l'ovario ingrossato. Dentro al baccello ci è il seme (corretto dallo stesso con *ci sono i semi*). Perché il nostro fagiolo abbia potuto fare il seme ci sono voluti quasi tre mesi di tempo (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 3, f. 5).

Fu la fondatrice della scuola a volere che l'esercizio delle espressioni e lo studio delle *nozioni varie* fossero un tutt'uno, e che il componimento coincidesse, così, con l'osservazione. Pertanto, il soggetto del mese risponde a tre condizioni: 1) esercizio di osservazione (tradotto in immagini e parole); 2) calibratura in ampiezza per tutte le classi della scuola; 3) interdisciplinarietà dei saperi scolastici e, in particolar modo, dello studio della natura (Zangarelli, 1984, p. 95).

Infine, per completare l'istruzione dei giovani contadini vennero organizzate delle classi complementari per lo svolgimento di corsi integrativi, con l'intento per un verso di ampliare le cognizioni già acquisite e, per un altro, di far continuare a vivere i fanciulli, in una sorta di tempo pieno *ante litteram*, l'ambiente educativo con esperienze extrascolastiche.

I corsi si tenevano la sera, tre volte alla settimana, nel periodo da novembre a Pasqua. I ragazzi, guidati da un falegname, si cimentavano

nella costruzione di semplici arnesi e complementi d'arredo, mentre le ragazzine⁹ imparavano a lavorare a maglia e all'uncinetto, a cucinare e a cucire.

Conclusioni

Fondate per rispondere alle richieste pressanti dei mezzadri e non per offrire una sorta di ascensore sociale, le scuole della Montesca e Rovigliano riuscirono nel corso del XX secolo¹⁰ a sviluppare una reale emancipazione morale e pratica dei contadini tifernati.

Il programma fu, nelle intenzioni della fondatrice, semplice e modesto, ma “che mirava ad un'effettiva realizzazione e che in sé racchiude, a ben guardare, tutto ciò che di grande e nobile può essere racchiuso in un ideale educativo” (Zangarelli, 1984, p. 181). Del resto non poteva essere diversamente, poiché era un programma per una classe sociale ben individuata: quella rurale.

9 Tra le numerose testimonianze delle bambine che frequentavano questi corsi complementari, riportiamo quella di Rachele Parreschi che, il 7 febbraio 1924, nel suo diario annotava: “Sono andata alla scuola del lavoro. Appena ho preso il mio, mi sono accorta che mi mancava il filo da ricamo che avevo lasciato lassù. Per quanto avessi cercato nella credenza non mi è riuscito trovarlo” (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni. Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 2, f. 4).

10 A partire dagli anni cinquanta del secolo scorso, inevitabilmente, cominciò la parabola discendente delle due scuole. Dapprima, le dimissioni della direttrice Maria Pasqui, le difficoltà economiche, poi, che colpivano gli stipendi delle insegnanti, i problemi, ancora, della gestione delle scuole unitamente alla mancanza degli iscritti causata dallo spopolamento delle campagne, oltre che una cattiva gestione dell'immenso patrimonio Franchetti operato dall'Opera Pia portarono alla chiusura della Montesca (24 giugno 1980) (AOPRMFF, *Amministrazione generale della Fondazione Franchetti – Carteggio amministrativo*, b. 6, f. 2).

La chiusura di Rovigliano, infine, fu determinata “dal D.P.R. del 22 maggio 1981 [...] che dichiarava estinta l'Opera Pia Regina Margherita. Di conseguenza, non esistendo più l'Ente, veniva a mancare la figura del gestore e quindi veniva a cessare la convenzione esistente col Provveditorato agli Studi” (Bistoni, 1997, p. 180).

La scuola della Montesca, è fin troppo chiaro, non intese rivoluzionare il sistema educativo, né tantomeno delineare una nuova teoresi pedagogica, piuttosto ricercò gli elementi necessari per raggiungere lo scopo che si prefissarono i baroni Franchetti: operare, attraverso l'istruzione di base, il passaggio culturale affinché i contadini non si percepissero più come "plebi agricole", quanto piuttosto "popolo della campagna".

Il metodo Franchetti – ha scritto Zangarelli – attuato nella scuola della Montesca, è stato un felice esperimento, dimostrando quanto possano la tenace volontà e la profonda passione educativa anche in chi, senza tradizioni culturali, dottrinali, o storiche, cerchi ed intenda operare con chiara visione del proprio compito e del proprio obiettivo (Zangarelli, 1984, p. 185).

Tale metodo di educazione, ancora, ruotava attorno al binomio "natura" e "libertà", inteso come orizzonte educativo verso cui dirigere le prassi per una formazione che miri al raggiungimento della piena responsabilità della persona.

Sebbene le scuole di Alice furono, per volontà e per intendimenti, espressamente rurali, esse furono, soprattutto, punto d'incontro e stendardo di quell'attivismo europeo che indicava la scuola come il luogo di cura – nel senso pedagogico che oggi questo termine assume – dello sviluppo armonico di tutte le facoltà dell'allievo.

Bibliografia

- Bettini F. (1941). *Vita di scuole rurali*. Brescia: La Scuola.
- Bettini F. (1953). *La scuola della Montesca*. Brescia: La Scuola.
- Bistoni V.U. (1997). *Grandezza e decadenza delle Istituzioni Franchetti*. Città di Castello: Edimond.
- Buseghin M.L. (2002). *Cara Marietta... Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*. Città di Castello: Petrucci.
- Gecchele M. (2014). *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Latter L.R. (1906). *School Gardenery for little children*. London: Swan, Son-

- nenschein & co (trad. it. di B. Ravà, *Il giardinaggio insegnato ai fanciulli*, Dante Alighieri, Roma 1908).
- Lombardo Radice G. (1931). *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Montecchi L. (2009). Alle origini della scuola serena. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca. *History of Education & Children's Literature*, 4(2): 307-337.
- Montecchi L. (2015). *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Montecchi L. (2017). Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening. *History of Education & Children's Literature*, 12(1): 607-614.
- Montecchi L. (2018). La Escuela Primaria Rural en Italia entre los Siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 7: 81-106.
- Opera Pia Regina Margherita – Istituzioni Sociali Franchetti (1925). *Programmi particolareggiati delle scuole a sgravio della Montesca e di Rovigliano*. Città di Castello: Tip. L. Da Vinci.
- Piacentini G. (1924). *Il calendario della Montesca*. Firenze: Vallecchi.
- Silvi Antonini D. (2005). *L'archivio e la biblioteca dell'Opera pia regina Margherita di Roma – Fondazione Franchetti di Città di Castello (1866-1982)*. Città di Castello: Alfagrafica.
- Zangarelli E. (1984). *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola della Montesca*. Città di Castello: Phromos.

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-intellectualistica, 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 antiecológica 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 consapevolezza 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.

Jean-Marie Labelle

Apprendre les uns des autres. La réciprocité source d'éducation mutuelle

L'Harmattan, Paris 2017, pp. 142

Il volume, esito di un'intensa attività scientifica dell'autore, Jean Marie Labelle, emerito di Scienze dell'Educazione all'Università di Strasburgo e attualmente professore all'Università di Montreal, presenta un'articolata e densa analisi dei concetti fondamentali dell'educazione, al fine di individuare le radici pedagogiche e i contesti culturali su cui si innesta l'istanza della reciprocità educativa, fonte del mutuo apprendimento e del divenire personale.

La trattazione prende avvio da un breve *excursus* biografico e autobiografico che vede lo studioso ripercorrere alcune tappe significative della propria esistenza per mettere in luce l'importanza per la sua produzione scientifica e per il suo percorso personale di alcuni testimoni che hanno attraversato la sua vita; si tratta di incontri e dialoghi che sono stati per lo studioso vettori di ricerca grazie ai quali ha imparato ad apprendere, a stupirsi, a dubitare.

Nel testo è offerta una disamina critica, a partire dalla loro etimologia, di taluni termini emblematici legati al discorso pedagogico tra cui educazione, formazione, trasmissione, insegnamento. Le categorie in parola, indagate attraverso un percorso attento e sistematico, costituiscono una sorta di *syllabus* dei parametri di riferimento dell'Autore riguardo all'educazione

e intendono porsi come fondamento per riprendere e ampliare le riflessioni delineate nel volume del 1996 *La réciprocité éducative*.

Sottolineata l'importanza di un'educazione che riconosca chi apprende come "qualcuno di unico e di importante che possiede già in se stesso le capacità necessarie per il proprio sviluppo" (p. 51), Labelle indica come insegnare equivalga nello stesso tempo ad imparare. Applicando all'educazione la regola dello scambio formulata da Marcel Mauss che consiste nel "donare, ricevere, restituire", Labelle sottolinea come insegnare sia il dono fatto dall'educatore all'educando che lo riceve e lo restituisce al primo consegnandogli ulteriori stimoli di riflessione e apprendimento.

Chi apprende lo fa prendendo le mosse dai punti di rottura epistemologici che gli sono indicati dai propri maestri che a loro volta apprendono a partire dal modo con cui l'educando costruisce il proprio sapere, dalle difficoltà che egli incontra, dalle questioni che lo animano.

Nel campo dell'educazione è indispensabile pertanto uscire da relazioni costruite gerarchicamente e puntare sul confronto continuo tra saperi e apprendimenti.

Il testo problematizza e sviluppa in modo ampio e articolato le ragioni per cui si allude al costrutto di *recipro-*

cità educatrice, istanza che l'Autore dichiara di mettere a disposizione della comunità pedagogica, come concetto nuovo, "legittimato, filosoficamente fondato e ricco di implicazioni per l'azione" (p. 69). Lo studioso si situa nella cornice del personalismo mouneriano e afferma di aver trovato nel pensiero del suo Maestro, Maurice Nédoncelle, la base ontologica su cui fondare le proprie riflessioni in merito a tale costrutto.

Nella reciprocità attiva, l'apprendimento è inteso secondo un'accezione relazionale: è all'interno dell'interazione che ogni persona apprende, contribuendo essa stessa alla modificazione dei saperi dell'altro.

Nell'azione la persona acquisisce consapevolezza delle proprie competenze e, nella misura in cui la reciprocità è fondativa, essa è anche costruttiva per l'altro e rende fecondo l'atto educativo. È volendo che il Tu sia se stesso che l'Io addiviene alla sua singolarità e viceversa. La reciprocità educatrice si configura pertanto come un rapporto asimmetrico di singolarità che si impegnano mutualmente nello stesso processo educativo; essa è la sfida di ogni relazione e di ogni incontro con l'altro. L'Autore segnala tuttavia il rischio che la reciprocità possa configurarsi quale distruttiva se non fondata su sentimenti autentici. Stabilire una reciprocità educativa in

un gruppo non può essere decretato a priori in quanto non si tratta di un metodo ma di un modo di essere, di una questione che riguarda l'esistenza. In un sistema educativo basato sulla competizione, orientato esclusivamente alla valutazione e all'efficienza è difficile secondo Labelle fare affidamento sulla reciprocità, originale e costitutiva, ed individuare il giusto spazio per la persona.

Nell'ultima parte il volume mette costantemente a fuoco l'intreccio tra l'aspetto epistemologico e quello progettuale, suggerendo inedite piste di ricerca che consentano di percorrere nuovi sentieri tra conoscenza ed esperienza.

Tra esse, riferendosi in particolare al mondo della scuola, l'Autore segnala come la reciprocità educatrice richiami, attraverso la categoria dell'impegno, alla necessità di un lavoro congiunto da parte delle istituzioni per conseguire in modo diffuso il successo educativo, via maestra per la piena realizzazione dell'intera umanità.

Il volume, nella prospettiva di elaborare una filosofia dell'educazione in stretta continuità con un'epistemologia della pratica formativa, offre sollecitazioni euristiche di peculiare rilevanza per il dibattito pedagogico attuale.

Sara Bornatici

Daniela Robasto

La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche

FrancoAngeli, Milano 2014, pp.144

La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche è un titolo che racchiude in sé i principali elementi che caratterizzano l'intero volume. Si tratta, appunto, di un libro che parla della ricerca empirica in educazione, attraverso un *itinerario ragionato* che nasce dall'esperienza di docenza dell'Autrice con le studentesse e gli studenti di Pedagogia sperimentale e di Metodologia della ricerca educativa, presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

Come scrive Robasto

sono questi studenti ad aver stimolato la scrittura di un volume con l'intento di rispondere, almeno in parte, ai molteplici dubbi che sorgono quando ci si avvicina, da neofita, alla metodologia e alla ricerca empirica in educazione. Il presente volume [...] si prefigge, infatti, la *mission* di accompagnare uno studente universitario che non ha mai fatto ricerca sul campo a progettare e a condurre la 'sua' ricerca in modo corretto e anzitutto con la consapevolezza delle scelte metodologiche che compie (p. 13).

A partire da questo intento, attraverso lo sguardo scientifico della Pedagogia sperimentale, Daniela Robasto espone e struttura il proprio lavoro con linearità e chiarezza, mostrando

ricchezza contenutistica e metodologica nell'affrontare un tema, come quello della ricerca empirica, "poliedrico" e di grande "attualità" nel panorama delle scienze dell'educazione in ambito universitario.

Il libro, strutturato in cinque capitoli, ripercorre le principali *fasi* della ricerca empirica: dall'"avvio della ricerca", alle "ipotesi e gli strumenti di rilevazione dati", dalla "rilevazione e l'analisi dei dati" alla "presentazione dei risultati", accompagnando il lettore nei, non sempre semplici, "sentieri" dell'indagine scientifica. La scommessa del lavoro risiede, come scrive Robasto, nel passare dallo studio della *teoria* alla *ricerca sul campo*, "senza perdere di vista il rigore e la scrupolosità proprie di una ricerca scientifica", ma anche adottando quella flessibilità posturale che la ricerca in educazione richiede. Il volume, infatti, si fa apprezzare non solo per il costante richiamo alla teoria, attraverso puntuali riferimenti bibliografici, ma anche per il deciso ancoraggio al lavoro "sul campo" e, al tempo stesso, all'operatività che ogni capitolo propone. In tal senso, l'Autrice offre, con coerenza, esercitazioni, esempi, buone pratiche che rendono *possibile* pensare alla ricerca in educazione come "un'attività" che si può apprendere, attraverso un percorso di formazione.

Estendendo un po' il campo della

riflessione, di grande rilievo è il “decentramento” del sapere che si palesa nel corso delle pagine del volume. Essendo un libro “pensato” per studenti in formazione, una buona parte degli esempi sono tratti, appunto, dall’esperienza in aula, a partire anche dagli errori più ricorrenti nei quali incorrono gli studenti stessi. Ad esempio, nella prima parte del volume viene illustrata la “formulazione delle ipotesi”: se solitamente, nei manuali della ricerca in educazione, accanto alla definizione di “ipotesi” viene riportata un esempio, il più delle volte magistralmente scritto dall’autore del libro, che appunto, è *già* un esperto, in questo caso, invece, gli esempi nascono dal *basso*. A tal proposito, vengono riportate anche delle ipotesi errate e mal costruite che – attraverso le puntuali argomentazioni dell’autrice su cosa “non” funziona – diventano

“generative di conoscenza”, mettendo in moto – nel lettore – un processo di meta-riflessione. Il volume pone in luce l’importanza dello studio e del fare ricerca in educazione, come fasi essenziali di coloro i quali si accingono, per la prima volta, a fare ricerca empirica. Ed è proprio a loro che l’Autrice si rivolge principalmente, in modo accessibile, ma ben rigoroso e competente. Tuttavia, a nostro avviso, essendo la ricerca una pratica che ha sempre bisogno di “allenamento”, perché infiniti sono i modi con i quali possiamo “guardare” le realtà che si intendono studiare, anche i “giovani ricercatori” in formazione, come dottorandi e assegnisti, possono trovare interessanti spunti di riflessione dal volume qui presentato.

Alessia Cinotti

M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di)

Pedagogia dell’Ambiente 2017.

Tra sviluppo umano e responsabilità sociale

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 362

Innumerevoli i meriti di quest’opera collettanea, curata da Maria Luisa Iavarone, Pierluigi Malavasi, Paolo Orefice, Franca Pinto Minerva, che si configura, per le peculiari linee programmatiche e le scelte di contenuto, come un paradigmatico “manifesto” della ricerca pedagogica, in corso, sui temi della

pedagogia dell’ambiente, dello sviluppo umano e della responsabilità sociale.

Attraverso una pluralità di prospettive d’analisi pedagogica, il volume offre un originale contributo di riflessione per ricomporre, nell’enciclopedia delle scienze dell’educazione e della formazione, sia l’ampio dibattito culturale sviluppatosi nel corso

degli ultimi anni, nel solco di una cultura della sostenibilità, sui temi e sulle questioni ambientali, sia il composito ambito disciplinare della *Pedagogia dell'ambiente*.

Prendendo le mosse dall'attuale crisi ecologico-ambientale e dalle innumerevoli sfide educative cui la pedagogia non può sottrarsi, il volume non solo offre testimonianza dell'importante impegno di ricerca profuso dal Gruppo di lavoro Siped "Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale" (coordinato da Maria Luisa Iavarone e Pierluigi Malavasi), ma tiene insieme, in un quadro teorico organico e ben strutturato, gli indirizzi di indagine che caratterizzano il vivace dibattito nell'ambito della pedagogia e dell'educazione allo sviluppo sostenibile.

Sullo scenario di un pianeta gravemente offeso dal degrado ambientale e sociale, dagli innumerevoli disastri ecologici, che compromettono la stessa possibilità di sopravvivenza dell'uomo sulla Terra, con quali dispositivi teorici e operativi e con quali modelli e prassi di progettazione dell'educazione ambientale intende collocarsi la ricerca pedagogica contemporanea?

Questo interrogativo fa da sfondo all'impianto critico-problematico del volume, come si evince dai temi d'interesse e di approfondimento dei 19 saggi che lo compongono.

Entrando più in dettaglio, può essere utile richiamare, come essenziale schema di riferimento euristico, le due principali direttrici d'analisi del

testo, corrispondenti alle sezioni tematiche intitolate, rispettivamente, "Pedagogia, sostenibilità, benessere" e "Ecologia integrale: linee di ricerca in, con e per l'ambiente".

La prima direttrice restituisce, già in sede introduttiva, un puntuale quadro teorico e un orientamento riflessivo su questioni che chiamano in causa lo statuto epistemico della Pedagogia dell'ambiente, l'oggetto specifico della disciplina, le teorie più accreditate, le metodologie di ricerca, le principali spartizioni (Malavasi, p. 24), sullo sfondo di un'ormai irrinunciabile *progettualità educativa sostenibile* (p. 33). Segue la riflessione sulle "trame" di una Pedagogia dell'ambiente declinata su diversi versanti d'indagine: benessere, educazione, qualità della vita (Maria Luisa Iavarone); pedagogia, ambiente, pensiero ecologico (Cristina Birbes); nichilismo, tecnica, poesia (Maurizio Fabbri); educabilità e sostenibilità (Teresa Grange); coscienza ecologica, educazione e responsabilità socioambientale (Alessandra Vischi); *Service Learning*, pedagogia dell'ambiente, cittadinanza solidale (Sara Bornatici); consumo tra responsabilità, benessere, stili di vita (Monica Parricchi).

La seconda sezione del libro, dedicata all'*Ecologia integrale*, traccia interessanti traiettorie su assi del pensare e agire educativo che caratterizzano le *linee di ricerca in, con e per l'ambiente*: dalle prospettive di *ecopedagogia* (Franca Pinto Minerva) al paradigma strategico di una *civilizza-*

ción terrestre (Paolo Orefice); dall'ecologia integrale nei diversi contesti educativi e lungo tutto l'arco della vita (Liliana Dozza), dall'infanzia (Andrea Bobbio) all'età adulta (Elena Marescotti), ai modelli e prassi di educazione e didattica all'aperto (Maria Tomarchio, Raffaella C. Strongoli); dalle linee di ricerca per un'ecologia integrale ed un'educazione ambientale (Luisa Santelli Beccegato, Gabriella Calvano) alle azioni educative diffuse per comunità sostenibili (Giovanna Del Gobbo); dal ruolo propulsore dell'educazione per uno sviluppo sostenibile (Orietta Vacchelli), alla sfida dell'ecologia integrale (Caterina Calabria) e della formazione alla sostenibilità ambientale (Floriana Bolsieri).

Si tratta di prospettive di ricerca e linee di azione che costituiscono l'ambito di esercizio di una fenomenologia educativa aperta e di ampio respiro che rivendica il ruolo di una pedagogia dell'ambiente "militante" ed emancipativa (p. 12), per vivere il benessere e educare alla qualità della vita (p. 57).

Atteso che non appare isolabile il terreno dei processi culturali da quello dei processi formativi, una rigorosa disamina epistemologica, ermeneutica, progettuale è necessaria per chiedersi quali teorie e modelli formativi, sempre culturalmente connotati, e quali buone prassi educative possono orientare e accompagnare i processi, le dinamiche evolutive dei recenti approdi scientifico-culturali nell'ambito del dibattito contemporaneo.

Una stretta circolarità di rapporto tiene assieme modelli educativi e d'istruzione, processi d'apprendimento e di maturazione degli individui in termini di capacità/possibilità di scelte responsabili, per azioni e stili di vita ad *alto valore ecologico* (Iavarone, p. 72), per la costruzione di società più eque e sostenibili, nell'ottica di un *umanesimo terrestre* (Paolo Orefice).

Riflettere per elaborare chiavi interpretative e strategie d'azione che possano porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della formazione, quale motore di produttivo cambiamento culturale, appare oggi compito ineludibile per promuovere uno sguardo e un pensiero diversi, "una politica, uno stile di vita, una spiritualità nel segno di un umanesimo nuovo" (Malavasi, p. 50).

In questa direzione d'impegno, quest'opera collettanea è davvero apprezzabile per la peculiare "postura riflessiva" e "di ricerca" e si presenta al lettore come un prezioso strumento, sia per ripensare orientamenti valoriali, scelte e azioni ispirate a modelli d'ecologia integrale, sia per mirati indirizzi e strategie di sviluppo progettuale per la sostenibilità della vita.

In questa prospettiva, ecco l'invito a ridiscutere l'intero statuto dell'*umano* in tutte le sue sfaccettature (sensibilità, immaginazione, intelletto), per proporlo nella sua forma più alta (Pinto Minerva, p. 178).

Bisogna assumere la responsabilità della Cura attiva e coraggiosa verso il Pianeta, prendere in carico le sorti

solo delle proprie singolarità, ma di una “comunità di destino”, codificando linguaggi nuovi che fanno appello all’etica e all’estetica dei comportamenti umani, promuovendo i valori del dialogo *intra* e *intergenerazionale*, della pace, della giustizia e dell’equità sociale, richiamando la cultura della legalità, della responsa-

bilità condivisa, della convivenza civile e della cittadinanza attiva. All’indirizzo di questa sfida culturale e *tras-formativa*, per la cura e il rispetto della Vita, in tutte le sue multiformi manifestazioni, va la *raison d’être* del volume.

Gabriella D’Aprile

Alessandra Rosa

Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica.

Un’indagine empirica nella scuola secondaria di I grado

Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013, pp. 312

Nel volume di Alessandra Rosa il concetto di efficacia e la sua misurazione, applicati al settore dell’istruzione e della formazione, costituiscono i nodi tematici centrali attorno a cui l’autrice concentra le sue argomentazioni teoriche e il percorso di ricerca presentato nella seconda parte del suo volume.

L’autrice circoscrive sin dall’inizio il campo entro cui indagare il concetto di efficacia nel sistema-scuola, escludendo la prospettiva di ridurlo ad un’idea di “produttività” intesa solo come qualità dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti.

Per l’autrice “[...] una scuola può definirsi efficace non tanto e non solo in quanto mostra livelli di *output* complessivamente elevati, ma in quanto consente ai propri studenti di

progredire nei livelli raggiunti più di quanto ci si potrebbe attendere, in base a variabili quali il loro ambiente di provenienza e la loro preparazione ‘in entrata’” (p. 5).

Appare, quindi, significativa l’intenzione di Alessandra Rosa di *coniugare eccellenza ed equità*, auspicando il superamento delle differenze sociali, economiche e culturali; riflettendo su come misurare l’efficacia scolastica, l’autrice prende in considerazione il concetto di “valore aggiunto” per integrare l’indagine sugli esiti raggiunti dagli studenti, in riferimento alle variabili relative agli individui e ai contesti in cui essi vivono; il rendimento pregresso e il background socio-culturale diventano gli elementi attraverso cui filtrare le performance degli studenti.

Nel volume viene offerto un qua-

dro chiaro e completo dei limiti e degli aspetti controversi delle misurazioni di valore aggiunto in relazione alla scelta degli *output*, a quella delle variabili di controllo, a quella dei modelli statistici e delle metodologie di indagine, a quella del *framework temporale* e alla questione della casualità.

L'approfondita rassegna teorica sviluppa, inoltre, il concetto di efficacia ripercorrendo la nascita e l'evoluzione della *School Effectiveness Research* e le influenze che ha esercitato sulla ricerca educativa, facilitando l'affermarsi dei filoni che l'autrice indica nei seguenti approcci: la ricerca sulla funzione di "produzione educativa", sulle scuole efficaci, sull'efficacia dell'insegnamento e gli studi di meta-analisi; nel testo vi si trova anche una ricostruzione teorica ampia, che prende in considerazione indagini empiriche internazionali.

Nella seconda parte del volume si trova la presentazione dell'indagine empirica che ha coinvolto 12 istituti situati nel territorio della provincia di Bologna (36 classi di scuola secondaria di I grado e 764 studenti).

A partire dal quadro teorico, e sulla scorta degli studi effettuati in altri Paesi, il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di esplorare opportunità e limiti nell'applicazione degli indicatori di valore aggiunto, per la misurazione dell'efficacia scolastica.

Le ipotesi sottoposte a verifica sono state così formulate:

1. una volta tenuto conto, mediante l'uso di indicatori di valore ag-

giunto, del rendimento pregresso e del *background* degli studenti, il posizionamento degli istituti e delle classi, nelle graduatorie di efficacia, si modifica e diventa indipendente dal livello socio-culturale dell'utenza scolastica.

2. L'effetto esercitato dalla classe di appartenenza, misurato in termini di varianza spiegata nei progressi degli studenti a parità di altre condizioni rilevanti (rendimento pregresso e *background* socio-culturale), risulta superiore a quello riconducibile all'istituto frequentato, misurato nel medesimo modo.
3. L'"effetto-scuola" e l'"effetto-classe" misurati su un periodo di due anni scolastici risultano superiori a quelli rilevati nell'arco di un solo anno.

Come evidenziato nel punto 3, l'autrice compie una scelta innovativa adottando un disegno di ricerca longitudinale, in grado di offrire molti vantaggi dal punto di vista dell'analisi dei dati; si tratta di una scelta ben ponderata e sostenuta in letteratura da molte ricerche che indicano come l'"effetto-scuola" e l'"effetto-classe" tendano a variare e a modificarsi nel tempo, confermando l'opportunità di ampliare l'arco di tempo considerato nella misurazione dei progressi degli studenti, per meglio comprendere la natura e l'entità degli effetti rilevabili a livello di scuola e di classe.

Riteniamo che il volume offra riflessioni teoriche e metodologiche molto accurate e innovative; le pun-

tuali considerazioni di Alessandra Rosa, ben organizzate nel testo, favoriscono l'analisi critica, aggiungendo significativi elementi di riflessione al dibattito sul valore aggiunto come indicatore di efficacia scolastica e sull'uso dei modelli di valore aggiunto.

Si tratta di un tema attuale e molto urgente anche nel nostro Paese che sembra, finalmente, dare sempre più valore alle procedure volte a definire la valutazione di sistema.

Roberto Dainese

Antonello Mura

Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte

FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 229

La Pedagogia Speciale è chiamata a continuare la sua opera di orientamento nella direzione prospettata, consapevole del fatto che il processo di inclusione rappresenta il “faro” a cui guardare, ma al momento è una realtà in fieri entro la quale è, ancora una volta, l'uomo che con le sue scelte individuali e collettive stabilisce le condizioni concrete di cittadinanza e, così, il senso della propria umanità (pp. 208-209).

Svelando la conclusione di questo testo ne scopriamo le direttrici principali che ne delineano il percorso. Protagonista del testo è la Pedagogia Speciale, quale disciplina che permette una “riflessione scientifica, itinerari di emancipazione e dialogo con le altre scienze”, come titola il paragrafo che viene dedicato a questa questione. Il

lettore viene guidato ad affrontare tali problemi attraverso un approfondito percorso storico che individua le principali tappe di un'evoluzione che ha accompagnato i significati di “diversità” e “inclusione”.

Il procedere lineare del testo, sostenuto da molteplici riferimenti pedagogici, permette uno studio particolarmente approfondito riguardo ai contenuti e l'ottica con la quale vengono offerti, volta ad evidenziare l'importanza della piena partecipazione di tutti alla vita sociale.

Nello scorrere il volume, il lettore potrà apprezzare i molti riferimenti alla letteratura e ai documenti internazionali. Questa dimensione diventa focale, in particolare, nel capitolo dedicato al dibattito internazionale dove due diventano i valori aggiunti per l'economia generale del testo. Da

una parte questo approfondimento permette di riscoprire i principali modelli concettuali e gli strumenti interpretativi della disabilità, dall'altra dà enfasi all'importanza che riveste il linguaggio. L'Autore, con forza, evidenzia come un errato uso del linguaggio "concorre ad incentivare una visione specialistica e tecnicistica degli interventi, siano essi educativi o socio-sanitari. L'interpretazione restrittiva che riconduce l'handicap entro una dimensione soggettiva, "[...] ha così determinato l'affermarsi di un modello essenzialmente medicalizzante nei confronti della disabilità" (p. 130). Ed è, invece, nell'approccio biopsicosociale che possono agire "le prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte" come recita il sottotitolo del volume.

Sottotitolo che sfida chi si occupa di educazione, formazione e istruzione, perché è proprio su questi aspetti che debbono essere costruiti progetti e percorsi educativi se si vuole che abbiano un'efficacia lunga nel tempo. Il testo, infatti, per la sua ampia lettura del tema e per la sua apertura a molteplici connessioni educative si rivolge a tutte le figure educative, non solo quelle dedicate alle persone con disabilità, perché "la sfida lanciata dall'educazione inclusiva impegna i docenti, per un verso, a garantire a ciascun allievo identità, conoscenza e co-

scienza, in modo che a una 'testa ben fatta' corrisponda anche il senso della comprensione, della reciprocità e della comune appartenenza nella diversità" (p. 187).

Ed ecco che un testo, fondato scientificamente, si apre a riflessioni più ampie che toccano le politiche che si possono intraprendere per agevolare e favorire azioni inclusive; il volume si conclude proprio con un capitolo il cui titolo recita: *Un orizzonte pedagogico di riferimento per le professioni d'aiuto* (p. 195).

Considerare sempre la persona nella sua interezza e, quindi, adottare atteggiamenti che per prima cosa implicano una consapevolezza del proprio sé e una disponibilità all'incontro, è sicuramente il filo rosso che accompagna questo interessante lavoro e che aiuta il lettore a lasciarsi stimolare dai numerosi riferimenti teorici e normativi con cui viene affrontato il tema dell'inclusione.

Il testo, dunque, risulta utile per chi vuole intraprendere un approfondimento rispetto all'evoluzione che i concetti di diversità e di inclusione hanno avuto nel corso della storia occidentale, ma anche e soprattutto a chi, occupandosi di educazione, vuole riflettere intorno ad azioni che permettano a tutti la reale partecipazione sociale.

Valeria Friso

Cristina Birbes (a cura di)

Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 307

Sulla scia degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030, il libro curato da C. Birbes interpreta la prospettiva della sostenibilità come trama di elementi molteplici e interrelati.

Sostenibilità, tra le nozioni che più ricorrono nel dibattito culturale odierno, configura processi e dinamiche che coinvolgono l'ambiente e la persona nella sua globalità, i territori e le società, nella complessità dei rapporti sistemici che le attraversano.

All'origine del crescente interesse per la sostenibilità si situa la grave crisi ecologica planetaria, profilandosi oggi quale sfida sociale, economica, ambientale ed educativa per la sopravvivenza delle generazioni future.

L'elaborazione euristica, nel segno della riflessività pedagogica, è attraversata dal comune riferimento ad un'antropologia che, nel confronto tra valori e culture, si costituisce sulla specificità stessa dell'umano, contrastando visioni relativiste e strumentali della sostenibilità.

I contributi che compongono le quattro sezioni tematiche del volume assumono criticamente il concetto di sostenibilità e ne concorrono ad esplorare la rilevanza fisico-naturale, scientifico-tecnologica, politico-istituzionale, nella prospettiva di una

cultura educativa per la sostenibilità come atto di *cura* di sé, dell'altro, del pianeta (F. Bolsieri, V. De Angelis, R. Casadei, T. Giovanazzi, M. Clerici); nel dialogo tra le *generazioni* (S. Bornatici, L. Zannini, P. Garista, S. Landonio, G. Rossi, M. Benetton, L. Comerio); nei territori e nelle *città* (C. Birbes, A. De Vita, C. Braga, A. Borgogni-M. Arduini, S. Lotrionte, P. Galeri); nella *legislazione* nazionale ed europea (L. Salvemini, O. Vacchelli, M. Viadana Piovesan, S. Sandrini, S. Caponetti).

In stretta continuità con il volume *Pedagogia dell'ambiente 2017* (a cura di M.L. Iavarone, P. Malvasi, P. Orfice, F. Pinto Minerva), *ambiente e educazione* sostanziano la trama e l'ordito su cui corrono i fili degli ideali e dei valori da condividere per la sostenibilità, in un rinnovato orientamento delle coscienze rivolte alla scoperta del senso, nel *tessere* sguardi, azioni, conoscenze e sentimenti nel generare la comunità terrestre.

Il mondo accademico, e quello degli studiosi delle discipline pedagogiche in particolare, ha una responsabilità rilevante nella ricerca e nell'elaborazione della sostenibilità.

È nel dialogo tra diversi punti di vista che è possibile configurare quel rinnovamento etico che la sostenibili-

tà richiede. Nella molteplicità di luoghi e tempi di vita, l'istanza della formazione integrale chiama in causa percorsi di ricerca per co-costruire un terreno fecondo *per l'ambiente e per l'umanità*, nella reciproca interdipendenza.

La sostenibilità è un processo, un banco di prova della capacità umana di adattarsi ai cambiamenti futuri con responsabilità e impegno, nel segno della complessiva tenuta morale delle società.

Trame di sostenibilità per educare ed educarci ad abitare la Terra nella consapevolezza della potenza creatrice della vita, riappropriandoci della meraviglia del nostro "essere in relazione", tra economia circolare, ecologia integrale e progettazione pedagogica.

Nel volume curato da Birbes, gli autori convergono nell'orientamento verso un nuovo umanesimo, nel designare la sostenibilità quale progettazione pedagogica in, con e per l'ambiente, sviluppo integrale e responsabilità sociale.

Nel testo, la *pedagogia dell'ambiente*, come ambito di discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra formazione umana e ambiente, emerge quale autonoma partizione del sapere nell'enciclopedia delle scienze dell'educazione, contribuendo ad esplorare percorsi critici e ad individuare emblematiche prospettive di ricerca e di azione.

Sviluppo umano e ambiente, valori e scelte politiche sono congiunti in modo inestricabile. Per essere orientato alla promozione dell'umano, per

incrementare quelle energie educative e morali di cui ogni civiltà ha bisogno per crescere socialmente, culturalmente ed anche economicamente, lo sviluppo sostenibile riconduce all'esigenza di nuovi stili di vita, alla *responsabilità* individuale e collettiva, alla promozione del benessere.

La tutela dell'ambiente è inseparabile dalla tutela dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, potenziali laboratori di sostenibilità, di là da ogni forma di tecnocrazia e di scientismo. Nel libro, ispirato dal gruppo di *Pedagogia dell'ambiente* della Società Italiana di Pedagogia (Siped), la svolta ecologica è connessa con la significanza delle scelte pedagogico-educative, che chiamano in causa l'umanizzazione del progresso tecnologico, l'equità nei rapporti di produzione e la dignità del lavoro.

La trama sistemica e relazionale del mondo della vita impone di adottare una prospettiva ecologica integrale (p. XIV). *L'ecologia integrale* diventa il paradigma capace di tenere insieme fenomeni e problemi ambientali con le questioni della crescente disuguaglianza socioeconomica, del *food safety* e *food security*, della mobilità, della effettiva vivibilità e *bellezza* degli spazi urbani. "La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare" (Papa Francesco, 2015, n.13).

La Terra è una "trama" vitale di cui gli esseri umani sono parte integrante.

Tutto è connesso, né i problemi del pianeta né quelli dell'umanità possono essere risolti senza tenere pienamente conto di questa interconnessione. “La grande visione sistemica del mondo ci aiuta a riconoscere la nostra ‘immersione’ nella natura, supera la nostra alienazione dal resto della creazione, e modifica il modo in cui noi

possiamo fare esperienza di noi stessi” (Naess, 1989, p. 29), scuote *in primis* le nostre coscienze per imparare a veder il mondo come soggetto e non come oggetto, per prendersene cura e sentirsi responsabili della vita, al servizio dell'umano.

Pierluigi Malavasi

Giuseppe Zago (a cura di)

L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento

FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 256

L'*educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento* è un pregevole, articolato e ben bilanciato lavoro collettaneo, coordinato con perizia e con capacità progettuale da Giuseppe Zago.

Il volume è diviso in due parti composte ognuna da cinque contributi: la prima dedicata a “Luoghi istituzioni e agenzie dell'educazione extrascolastica” e la seconda intitolata “Editoria media e prospettive dell'educazione extrascolastica”. I dieci densi saggi, corposi e fra loro complementari, compongono un mosaico che rispecchia un'idea progettuale manifestata già nell'omonimo convegno padovano del 15 novembre 2016 a cui parteciparono molti degli autori presenti nel volume. Idea che non trova però il suo compimento finale e definitivo nella pubblicazione, ma

che semmai con l'uscita del libro ne esaurisce solo una tappa per poi aprire a nuovi spunti di ricerca. Andiamo però per gradi.

Il cuore e l'asse portante del libro appaiono evidenti fin dalle primissime righe del saggio introduttivo di Giuseppe Zago in cui il curatore sottolinea, appunto, l'ultra decennale marginalità del settore extrascolastico negli studi storico-educativi, concentrati al contrario prevalentemente sul sistema scolastico.

D'altro canto, più in generale, l'oggetto di indagine degli stessi studi pedagogici ha ruotato a lungo, fino a tempi recenti, intorno alla scuola, con sporadici momenti di rottura in parte favoriti dalla prospettiva storico sociale, la quale, dai primi anni ottanta, ha tentato, con limitato successo, di affermarsi nella storiografia

educativa. Una dimensione scuola-centrica, insiste il curatore, tradita anche dalla stessa denominazione “extrascuola”, piuttosto diffusa fra il dopoguerra e gli anni ottanta e ancora oggi, a parere di chi scrive, ancora non di rado usata; espressione che ha comportato di conseguenza la divisione fra tempo scolastico e tempo dedicato a ciò che sta fuori da questo “circuito” (p. 10).

Il rapporto tra il tempo e l’educazione nei primi trent’anni dell’Italia repubblicana è infatti un altro grande tema che attraversa buona parte dei saggi, rimanendo sullo sfondo o emergendo in modo esplicito. Tempo di volta in volta intrecciato con i luoghi pensati (come gli Oratori moderni) o ripensati (come i musei) per avere uno scopo educativo. Troviamo così il tempo extrascolastico organizzato dall’associazionismo cattolico e da quello laico, nei saggi di Luciano Caimi e Pietro Causarano, il tempo dei bambini passato davanti alla tv o a leggere (Simonetta Polenghi, Giordana Merlo, Marnie Campagnaro e Hans-Heino Ewers), oppure il tempo organizzato nelle istituzioni integrate con la scuola o ad essa parallele, come quelle educativo-assistenziali nel corposo saggio dello stesso Zago, quelle per l’infanzia da 0 a 6 anni nel contributo di Monica Ferrari, quelle culturali e museali nella proposta di Fabio Targhetta.

Infine, e non è un caso, a che chiudere il volume è il saggio di Carla Callegari il quale riflette sulle varie forme educative assunte dall’educa-

zione continua e/o permanente nei documenti internazionali.

La discussione sul rapporto fra il tempo di scuola, il tempo cioè organizzato e il tempo libero ha in effetti caratterizzato il dibattito pedagogico a più livelli, coinvolgendo fra gli anni sessanta e ottanta alcuni fra i più importanti pedagogisti dell’epoca. A procurare qualche preoccupazione al mondo pedagogico fu soprattutto il tempo libero, ovvero una delle grandi novità di allora, un tempo in rapida crescita a partire dagli anni cinquanta grazie ai processi di scolarizzazione i quali, tra le altre cose, liberarono mano mano i bambini e i più giovani dal lavoro donando loro un’inedita organizzazione dei tempi di vita quotidiani. Il tempo libero così, sempre a parere di molti pedagogisti, andava razionalizzato, governato, impiegato in qualcosa di utile e non “sprecato” in occupazioni effimere o di solo e puro svago.

Ecco che le attività extra-scolastiche proliferarono e assunsero nuove forme e si accese pure il dibattito pedagogico. Tuttavia, come già ricordato, lo sguardo degli storici dell’educazione è stato a lungo distratto su questi temi, considerati di fatto attività compensative rispetto alla scuola. Questo volume curato da Giuseppe Zago offre invece un’occasione di rinnovato slancio alla prospettiva di ricerca storico educativa sull’extrascuola e più in generale sui tempi e sugli spazi propri dell’educazione. In altre parole *L’educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento*,

oltre ad indicare diverse occasioni di indagine nei singoli contributi che raccoglie, invita anche a scavalcare il recinto dentro al quale spesso si sono auto-confinati gli studi storico-educativi per andare ad indagare in modo più ampio e approfondito altri territori magari in prospettiva sociale o culturale. Giuseppe Zago d'altro canto è uno studioso attento ormai da tempo ai temi di storia sociale e alla dimensione dell'extra-scuola. Per esempio è uno fra i pochi in Italia ad aver mostrato interesse di ricerca per la storia dell'educazione artigiana, altro argomento a dir poco trascurato nel panorama storico-educativo e che può al contrario vantare piena cittadinanza nell'ambito extra-scolastico e storico-sociale.

Insomma i dieci saggi che compongono il libro offrono, da una parte, occasioni di rilettura di alcuni spazi dell'extrascolastico già studiati in passato, come quelli del mondo associativo (Caimi, Causarano) o delle strutture educative per l'infanzia (Ferrari), con efficaci, attente e documentate sintesi.

Dall'altra aprono scenari in campi meno frequentati dalla storiografia

educativa, come le istituzioni educativo-assistenziali (Zago) e i musei (Targhetta). Nella seconda sezione del volume invece i temi e le trasformazioni della letteratura per l'infanzia nei primi decenni post bellici occupano ben tre contributi (Merlo e Campagnaro sull'Italia e Ewers sulla Germania Ovest), seguiti da un puntuale e piacevole viaggio (di Polenghi) fra la diffidenza e le contraddizioni che emergono dalle pagine dedicate al cinema e alla TV del "Corriere dei Piccoli" negli anni della modernizzazione del nostro paese. Infine, come accennato, una diligente analisi comparativistica (di Callegari) di alcuni documenti internazionali sull'educazione extrascolastica chiude e sigilla perfettamente il volume.

Nel loro insieme i contributi dei vari autori costituiscono in definitiva un'ottima occasione di approfondimento e una stimolante riflessione per gli specialisti ma anche una buona lettura esplorativa per chi muove i primi passi nel campo della storia dell'educazione come studente o da neo-ricercatore.

Stefano Oliviero

Carlo Pancera

*La forza del mito: l'eroico viaggio di J. Campbell
attraverso la mitologia comparata*

Moretti & Vitali, Bergamo 2017, pp. 490

È questo il primo libro italiano su J. Campbell (1904-1987) che ripercorre l'insieme della sua vita, le sue idee e le sue opere. Egli fu studioso di mitologie comparate e andò controcorrente occupandosi più di similitudini e parallelismi, che non di differenze. Ha sostenuto l'unità di fondo del genere umano non solo per certi aspetti culturali, ma anche sotto il profilo psichico.

Molto noto e apprezzato per il suo studio del paradigma universale del viaggio dell'Eroe, approfondì l'analisi delle figure ricorrenti nell'immaginario mitico, e l'analisi semiotica.

Riteneva che la fase mitopoietica fosse della stessa essenza del sogno, in particolare dei Grandi Sogni e delle visioni. "L'immaginifico – scriveva – specie quello dei sogni, è la base della mitologia". L'atto creativo mitopoietico per J. Campbell è inarrestabile – e dunque riguarda anche le epoche recenti e il presente – in quanto è conaturato ai processi cognitivi dell'essere umano. Perciò egli è andato alla ricerca di un messaggio profondo universale nelle molteplici mitologie di base strutturate nelle epoche proto-storiche e preistoriche, poi variamente modulate ed espresse secondo le culture locali dei differenti gruppi etnici e delle varie civiltà.

Nei suoi studi ha incluso anche le

fiabe del folklore, le favole e le leggende, soprattutto nei loro aspetti iconici. Questi prodotti dell'immaginario vengono socializzati tramite narrazioni, riti, cerimonie, canti, ritmi, danze, che han da sempre costituito le forme basilari della comprensione del mondo e della comunicazione. In esse gli elementi metaforici e simbolici trasmettono valori di riferimento identitario.

Campbell sottolineava che il neonato d'uomo sin dalla sua nascita precoce è "esposto" al mondo, e, nello specifico che qui interessa, alle influenze e impressioni esercitate dai suoni, dalla voce, dai ritmi, dalla musica, dalla danza, dai canti, dai segnali del linguaggio corporeo e espressivo, e anche dai racconti dei miti e delle fiabe. Di cui coglie il *pathos*. Poi, cresciuto fisicamente abbastanza da potersi comportare come un cucciolo della nostra specie, questi elementi divengono presto parte costitutiva del suo sentimento di identità personale e di gruppo (con l'identificazione delle singole figure di riferimento), e le impronte che essi lasciano sono praticamente indelebili.

Inevitabilmente attraverso la rappresentazione che tali elementi forniscono del mondo, viene reso possibile al singolo individuo (e al singolo gruppo o comunità) interpretare il mondo. Non appena il piccolo è in

grado di decodificare messaggi verbali complessi come quelli del nucleo semplice di una fiaba o di un mito, essi servono anche per affrontare gli eventi, e i nuovi problemi che si presentano, per i quali essi indicano alcune modalità per superarli. A volte essi portano più tardi anche alla ricerca di formule espressive nuove in cui incanalare la creatività e la immaginazione di segni e di simboli inediti o che dotano di nuovi significati, e di nuove narrazioni.

Così la mitologia si rinnova. Comunque alla base ci sono quegli *imprinting* sopracitati, impressi nella psiche e nella mente dalle esperienze compiute più significative.

Le sue opere presentano dunque un punto di vista interessante e affascinante, in cui si valorizza una forte componente multidisciplinare e una metodologia interdisciplinare.

Negli anni Settanta J. Campbell sottolinea che una delle funzioni fondamentali della mitologia è quella “pedagogica, che dà all’individuo un modo per connettere il mondo interno psicologico, al mondo esterno fenomenico. Come ho tentato di suggerire – scriveva Campbell – la pedagogia delle tradizioni da noi ereditate, oggi però non funziona più per tutti; pertanto, dobbiamo elaborare una nostra specifica pedagogia” (adeguata alla realtà odierna, parallelamente ad una nostra nuova mitologia).

Fu poliglotta, uomo “di multiforme ingenio” e vasta cultura. Certe sue indicazioni sulla struttura delle narra-

zioni hanno ispirato anche l’ideazione delle trame di noti film. Infine fu un grande raccontatore di storie e comunicatore, instancabile conferenziere, sia dal vivo che per radio e televisione. Infine si consideri che Campbell oltre che ricercatore, fu anche un importante e attivissimo promotore di una *educazione aperta e sperimentale basata sul dialogo*, nei quasi 4 decenni in cui fu insegnante in un prestigioso College femminile, e tenne corsi per adulti al Forum di cultura popolare *Cooper* a New York, e all’Istituto di formazione permanente *Esalen* in California, entrambi frequentati da persone di ogni origine e livello socio-culturale, e formazione religiosa.

In definitiva, per J. Campbell, la narrazione mitologica svolge almeno quattro fondamentali funzioni: in primo luogo quella *pedagogica, e psicologica*, per modellare il mondo dell’interiorità secondo le concezioni delle rispettive culture; quella di *convalidare* lo specifico ordine sociale in cui si vive; quella di *restituire* una nostra immagine del mondo; e quella di mantenere vivo nella coscienza il senso della meraviglia e la curiosità della scoperta, ovvero la *creatività*.

Questo libro di Carlo Pancera vuole essere oltre a una rassegna complessiva, anche uno stimolo, un invito a leggere direttamente J. Campbell, almeno quel che è stato tradotto in italiano dei suoi ben 105 titoli di pubblicazioni.

Simonetta Polenghi

