

Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica

The Facets of sustainability as a pedagogical proposal

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento, Lecce – piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

L'analisi della documentazione degli esiti della pandemia Covid-19 sul sistema Italia, rappresenta oramai un punto di non ritorno per la ri-partenza: e interroga profondamente la questione della materia pedagogica, come scienza prima della formazione (Margiotta, 2015). Ed è ancor più evidente come dopo questa crisi nulla sarà più come prima (Margiotta, 2012).

La povertà assoluta riguarda oggi quasi dieci milioni di persone in Italia (Istat, 2021), operando una sorta di ri-allineamento al ribasso tra le regioni, e riposizionando gli indicatori al livello del 2005. Un salto all'indietro – contenuto per ora solo dalle misure emergenziali introdotte dal Governo a sostegno dei cittadini e imprese – che ha cancellato i faticosi tentativi di ripresa dell'ultimo quadriennio. Le famiglie numerose sono tra le più colpite, le disuguaglianze sono una forbice in costante aumento, le stabilità sono fragili, mediaticamente si fa largo l'etichetta del privilegio. Ai dati di povertà economica, si affiancano quelli della povertà educativa. In termini di apprendimento, le riduzioni sono segnalate sia nell'area socio-emotiva (Ofsted, 2020), sia nelle competenze (STC, 2021) dove è aumentata del 25% la popolazione di ragazze e ragazzi della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. L'equivalente degli esiti di 0,6 anni di scuola. In generale – pur con gli enormi sforzi operati da insegnanti e istituzioni scolastiche (Lucisano, 2020) – i bisogni di comunicazione e aumento – colpevole – del digital divide, di sostegno allo studio, di necessità di inventare nuove forme per seguire la DAD in emergenza (STC, 2020) sono emersi come grido di aiuto delle famiglie, per altro in crescente condizione di svantaggio socio-economico. La privazione prolungata dell'"effetto scuola" si somma alle intrinseche difficoltà del sistema scolastico pre-pandemico: la dispersione scolastica esplicita e quella implicita (Invalsi, 2019), che riguarda fasce sempre più ampie di studenti della scuola secondaria che pur terminando gli studi hanno soglie di competenze minori di quanto richiesto; la difficoltà del sistema educativo e formativo ad esprimere coesione sociale e opportunità; l'iniquinà sociale. Una sintesi – tra le possibili – è presentata da OpenPolis-Fondazione con i bambini (2021): l'emergenza Covid rischia di compromettere ancora di più il diritto alla scelta degli adolescenti. L'aumento dei divari (sociali, territoriali, tecnologici, culturali, economici) ha già compromesso diritto e opzioni di scelta ad adolescenti e giovani. Il virus ha messo in evidenza tutte le problematiche già presenti da tempo nella scuola italiana e in fondo nell'intera comunità nazionale, mettendo in luce i limiti che noi stessi abbiamo posto alla nostra democrazia (Bianchi, 2020, p. 127).

Se crisi e opportunità sono facce della stessa medaglia, come trasformare la crisi in opportunità?

Molto dipenderà dai modelli interpretativi che avranno forza collettiva per emergere ed affermarsi oltre al mainstream, proponendo nuove vie e percorsi. Il che porterebbe a considerare – nella categoria Ricerca-Educativa-Formativa – alcuni "nuovi" paradigmi, che affondano le loro radici in una nota e documentata cultura ancora incompiuta: le avanguardie ecologiste, le economie cooperative, la lotta alle disuguaglianze, i sistemi integrati o connessi, le arti e i linguaggi multi-alfabeti, i diritti e la democrazia sostanziali. L'insieme, può essere racchiuso nella "sostenibilità" come definita dall'ONU (1987, p. 15): le azioni per uno sviluppo che assicurano la soddisfazione dei bisogni della generazione attuale, senza compromettere il soddisfacimento dei bisogni delle generazioni future. Questa prospettiva è ampiamente nota e indagata dagli Human Development Reports, che a partire dall'anno novanta del secolo scorso hanno inteso proporre una visione profondamente umanista dello sviluppo umano, come alternativa alle politiche liberiste dello sviluppo. Per gli estensori del primo rapporto, Sen e ul-Haq (UNDP, 1990, p.2), lo svi-

luppo umano andava inteso come il processo di espansione delle possibilità di scelta assegnate alle persone. La rilettura odierna in relazione alla sostenibilità come assunto, permette di comprenderne l'attualità della visione di premessa, della prospettiva, delle conseguenti. E dunque che la trasformazione della crisi in opportunità poggia sulla tridimensionalità sviluppo umano, espansione delle possibilità di scelta, sostenibilità, determinandone la traiettoria pedagogica. La cui scia fa emergere il pensiero innovativo della scuola del Capability Approach, che ha messo in evidenza come il diritto delle persone a realizzarsi sia la base per uno sviluppo sostenibile nel tempo, ancorché partecipato dall'intera comunità (Bianchi, 2020, p. 91). Assumere il paradigma della sostenibilità oltre la retorica e il mainstream, significa scrivere nuove narrazioni pedagogiche: reali, realistiche, storiche, e di portata transculturale e interdisciplinare. Transculturali poiché, abbiamo visto e oramai lo sappiamo, con i virus ci dobbiamo convivere. Così è la transculturalità, piuttosto che la globalizzazione, che diviene un riferimento per le connessioni tra persone, popoli, culture e nazioni. Al centro non la scambietà delle relazioni economiche, ma le relazioni tra e con le persone. Interdisciplinari poiché – è storia che abbiamo appreso, ma forse già lo sapevamo – il Covid-19 dimostra che i problemi della vita non sono monotematici e monodirezionati, connettono simultaneamente più discipline. E hanno bisogno dell'apporto di più discipline per essere risolti efficacemente.

Ma la sostenibilità – come esito del processo di azioni di responsabilità, di politiche per il bene comune, di economie civili e fondamentali, del *learnfare* e dell'apprendimento lungo largo di tutta la vita – è multiprospettica.

Sostenibilità dell'istituzione scolastica

Se si investe in istruzione, formazione e ricerca, vi sono crescita economica e sviluppo. L'Italia non ha investito in educazione, anzi dal 2009 ha disinvestito e quindi sono state inevitabili le conseguenze di divergenze territoriali e disuguaglianze sociali con un crollo del nostro tasso di crescita (Bianchi, 202, p. 157). In sintesi: difficile immaginare un vino nuovo in otri vecchie. Educare per lo sviluppo umano richiede una prima sostenibilità istituzionale: nuove forme organizzative, nuovi curricula, nuovi ordinamenti, e una visione di educabilità non più del capitale umano, bensì della "risorsa umana" (Bianchi, 2020, p. 161). Occorre riscrivere il principio dell'equità in educazione (Benadusi, Giancola, 2021), sottratto alle finalità del sistema educativo dalle politiche neoliberaliste, i cui effetti estrattivi non compensano i presunti vantaggi sul registro della qualità/efficacia; ma nel contempo l'equità non è ancora assunta in forma generalizzata come principio-guida nella prassi di insegnamento-apprendimento-valutazione. A ciò si aggiunge la necessità di de-burocratizzare la scuola e la professionalità docente, sempre più ingabbiate in norme amministrative che determinano, di fatto, il "pedagogico" a cui riferirsi. Relegando in modo subalterno anche i risultati collettivi (ARAN-CCNL, 2018, art. 40), che per esempio interpretano ed esprimono la scuola come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. La scuola è dunque da considerare come un'organizzazione complessa, un contesto al cui interno si intrecciano molteplici interazioni e relazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e trae senso (Dozza, 2006, p. 57). La sostenibilità istituzionale si esprime nella cura delle relazioni e di sé. Una cura di sé intesa come una pratica spirituale di lavoro sul proprio modo di essere, per cercare di sbrogliare quel filo della coerenza nella ricerca di qualche frammento di verità esistenziale, che già nel processo è trasformativo (Mortari, 2019, p. 32).

Sostenibilità educativa e formativa

Lo sviluppo umano è una prospettiva che pone al centro ognuna e ognuno. L'educazione, per coltivare e custodire i beni affidati alle generazioni attuali, assicurandone la soddisfazione dei bisogni senza comprometterne il soddisfacimento alle generazioni future, è coscienza critica, invocazione e progetto (Malavasi, 2017, p. 31). Educazione come "prassi educativa orientata alla differenza" (Bertin, 1983, p. 160), capace di decentrare da sé stessi per approssimarsi alle Alterità: richiede un impegno costruttivo-esistenziale, come processo dialogico di continue scelte da operare – da educare o formare – per comprendere l'esistente e l'esistenza. Dalla prospettiva del capability approach, viene attribuita rilevanza esistenziale sia alla formazione che all'acquisizione di funzionamenti per essere e fare (competenze), con valore relazionale ed intrinseco. Ovvero, se le persone elevano le proprie possibilità di agire e di funzionare – come bene in sé, come sviluppo della risorsa umana in sé – come potenzialità per il solo fatto di dirigere il proprio progetto esistenziale unico, irripetibile, irrinunciabile, inviolabile, ne consegue che la misura è la relazio-

nalità fondata sulle possibilità di scelta, piuttosto che un capitale di scambietà. Ciò permette di attribuire all'educazione, nel contempo, una dimensione etico-sociale - in chiave curricolare - una prospettiva di coerenza e aderenza alla progettazione esistenziale, argine alla deriva imposta dalle tendenze all'individualismo egoistico e all'edonismo legate all'attuale ideologia neoliberista (Baldacci, 2020). La formazione scolastica può dare un contributo importante, orientato in senso democratico ed ecologico (Bateson, 1972). Un'ecologia integrale, etico-sociale, in grado di riconoscere le ricchezze naturali e culturali, indica altresì il carattere dinamico della cura alla casa comune e il valore degli attori sociali locali (Malavasi, 2017, p. 32). Analogamente è il tema dell'agentività a guidare educazione e formazione verso il compiersi del potere di pensare, di essere e di fare, insieme, evitando disuguaglianze ed iniquità. La scuola delle capacitazioni è riassumibile in cinque elementi: libertà reali delle possibilità di scelta che la persona ha; differenze individuali nella capacitazione di trasformare risorse in attività di valore; differenziare le forme di attività che danno felicità alle persone; bilanciamento fra fattori materiali e non materiali nella valutazione del benessere umano; equa distribuzione delle opportunità all'interno della società (Margiotta, 2018, p.233). La scuola delle capacitazioni è una scuola della cittadinanza, che fa perno sulla comunanza di un nucleo di caratteristiche precipuamente umane condiviso da ogni singolo essere umano al di là delle latitudini e differenze contingenti, dove gli stessi concetti di vita virtuosa che hanno caratterizzato il portato ideale e istituzionale delle civiltà occidentali sono riconoscibili anche in altre culture e tradizioni del pianeta (Baglieri, 2019, p. 121).

Ma la sostenibilità educativa e formativa deve fare i conti con almeno due aspetti; il primo, l'apprendimento che Bateson (1977) ha definito di terzo livello - metacognitivo - per lo sviluppo di intelligenze critiche in grado di abitare nelle complessità, ha bisogno di tempo per formarsi; il secondo, come conseguenza, esprime la necessità di ricalibrare il modello didattico, che attualmente chiede agli studenti l'onere dell'adattamento alle caratteristiche della proposta didattica, pensata unicamente secondo la logica della disciplina come eredità della scuola d'élite (Baldacci, 2020, p. 345). Dunque, per una scuola dell'apprendimento sostenibile, occorre un ripensamento degli ordinamenti scolastici, necessità ancorata sia agli esiti di ricerca sugli apprendimenti, sia alle emergenze educative derivate. Occorre riportare al centro il diritto all'istruzione e all'apprendimento in chiave lifelong (Benadusi, Campione, p. 15), estendendo la massima - per altro ancora incompiuta, considerando solo i dati della dispersione - dal non uno di meno al nessuno sia lasciato indietro nemmeno quelli che sono già rimasti indietro. Considerata in questa luce, oggi, la riforma degli ordinamenti dovrebbe essere ispirata a un'idea di scuola democratica, il cui scopo sia quello di realizzare una crescita culturale, intellettuale e morale di massa dei nostri giovani, e quindi di formare tutti come cittadini capaci e agentivi (Baldacci, 2020, p. 343). È anche il senso della sostenibilità dell'apprendimento.

Sostenibilità del capitale territoriale: patti di comunità ed economia di prossimità

In questa prospettiva appare pertinente correlare l'interpretazione dei territori come learning city(land) con l'altra corrispondente, emergente, di generazione di capitale territoriale. La sostenibilità è parte integrante della vitalità stessa dei territori. Il lavoro di Stefano DeRubertis e colleghi (2019) orienta al riconoscimento di quattro grandi caratteristiche di fattori costituenti il capitale territoriale: quelli immateriali, materiali, ambientali e di attrattività. Nel riconoscere che ai fattori socio-culturali immateriali è ascrivibile la qualità assunta da tutte le altre componenti materiali e immateriali del capitale territoriale, appare rilevante osservare come esse si coagulino attorno ai fattori di interdipendenza, interconnessione, e coevoluzione della matrice culturale comune: le relazioni interpersonali, le istituzioni locali, le competenze diffuse e il patrimonio architettonico, artistico, in-frastrutturale sedimentato nel tempo risentono del riconoscimento, della valorizzazione, del riverbero della matrice culturale comune. Analogamente, è da considerare "culturale" la modalità con cui la popolazione percepisce e rappresenta il proprio contesto fisico-ambientale e, quindi, il modo in cui interagisce con esso. Il che - nel suo farsi dimensione relazionale - ci avvicina all'altra forma di capitale, quella sociale. Partecipare allo sviluppo dell'immaterialità conoscitiva, agentiva di trasformatività, permetterebbe di rappresentare l'impegno alla "cittadinanza", così che possa formarsi il livello di consapevolezza e di apprezzamento in grado di rendere esplicite le indicazioni circa le possibilità che le risorse territoriali trovino utilizzo in una prospettiva di sviluppo. Il capitale territoriale risulta definito come una delle possibili modalità di rappresentazione del territorio finalizzata ad individuare il sistema di risorse che la comunità riconosce utili al perseguimento dei propri obiettivi. E quando la pandemia sarà finita, avremo bisogno di trovare un nuovo equilibrio, più lontano dalla logica dell'economia competitiva, e più vicino all'economia fondamentale, ovvero a quello spazio economico, per lo più protetto dalle dinamiche della concorrenza, nel quale si producono e si rendono disponibili i beni e i servizi essenziali per la vita quotidiana, che alimentano la qualità della vita e la sostenibilità

(CEF, 2020; 2019). Lo sviluppo di economie civili e di prossimità diviene sostanziale nello sviluppo sostenibile dei territori. Attraverso il principio di reciprocità, il soggetto guarda non solo a quello che l'altro soggetto ha effettivamente fatto, ma anche a cosa poteva fare e non ha fatto, rispetto alle alternative che aveva a disposizione (Bruni, 2017, p. 44). È in questa prospettiva che si inseriscono i Patti educativi di comunità (Bianchi, 2020, p. 114) come strumento di educazione alla sostenibilità dell'ambiente in cui si vive insieme, aprendo la scuola a spazi reali di arricchimento formativo esterni e, nel contempo, rendere la comunità corresponsabile. Si tratta di ripristinare la fiducia nelle proprie comunità, attraverso il recupero e la valorizzazione di un territorio da considerare "amico".

Sostenibilità e resilienza trasformativa

La capacità di una società di ritornare alle precondizioni di un evento traumatico viene definita come resilienza. La capacità di assorbimento e adattamento della resilienza fa sì che, nonostante alcune perdite iniziali inevitabili dopo uno shock, una società resiliente tenda a ripristinare il suo benessere originario e garantire la normale funzionalità (Manca, Benczur, Giovannini, 2017, p. 8). Le società che sono più resistenti ai disturbi saranno anche in grado di garantire un livello di benessere più elevato. Il problema si pone quando una certa situazione o un evento traumatico – come la pandemia – diventa insopportabile ed è necessaria una trasformazione, poiché non possono più essere sostenuti il ritorno al benessere e alle funzionalità originarie. Continuare lungo il percorso di sviluppo precedente porterebbe quindi a un collasso futuro, implicando un calo del benessere sociale e imponendo una netta differenza tra il benessere delle generazioni vissute prima e dopo l'evento traumatico. Si tratta allora di progettare una trasformazione a livello di sistema, al fine di proteggere e preparare i cittadini ad affrontare le avversità del futuro. Essere resilienti dipende principalmente dai soggetti e dai loro livelli di aggregazione (delle comunità, delle città, dei paesi), ma coinvolge anche le istituzioni e le politiche, attraverso vari interventi: preparazione, prevenzione, protezione, promozione e di progettazione/ attuazione di politiche di trasformazione (resilienza trasformativa). È comprensibile come la progettazione della resilienza trasformativa debba dunque contare sul principio generale di sviluppo umano sostenibile come espansione delle libertà sostanziali delle persone che oggi compiono sforzi ragionevoli per evitare di compromettere seriamente quelle delle generazioni future (UNDP, 2011). Se da una parte la resilienza trasformativa ha bisogno del sostegno delle politiche – di trasformazione –, dall'altro l'apporto di educazione e formazione è fondamentale nella costruzione della resilienza come preparazione, prevenzione, protezione e promozione. Questo richiede alte cifre di una pedagogia ecologica intrisa di relazione, solidarietà, comunicazione e cooperazione – intergenerazionale, interculturale, interprofessionale – e di un'intenzionalità di scuola che superi i confini delle aule, capace di ridisegnare gli spazi educativi dell'informale, affinché siano al servizio delle proposte didattiche anche fuori dai perimetri dei confinamenti del formale, dove flessibilità e possibilità coniugano le opportunità delle esperienze attive e vitali, estese e molteplici.

Settembre 2020 è stata la prima Summer School Siref con una differente presenza di Umberto Margiotta. L'assegnazione della prima edizione del Premio per le tesi di dottorato, istituito dalla Siref e dalla Fondazione Umberto Margiotta, ha avviato una delle forme – che auspichiamo articolate, ampie e ancora inesplorate – per lo studio del pensiero pedagogico di Margiotta, disseminato nei territori nazionali e internazionali.

Sul tema della Summer, un'ulteriore prospettiva pedagogica della sostenibilità: la filigrana dell'educazione contemporanea coincide ormai con gli interrogativi, non solo antropologici o solo biologici o solo morali, sulla logica della vita. Fu invero questa la grande domanda che Gadamer propose a questo programma di ricerca: tutti cercano i fondamenti dell'esistenza nella logica o attraverso la logica, ma chi studia la logica della vita? [...] Sicché il nodo della ricerca e delle pratiche educative e formative si rivela assai più complesso che per il passato, configurandosi come circoscritto all'interno di una triangolazione difficile, quello segnato dal rapporto tra psicologia cognitiva e dell'apprendimento, critica e crescita della conoscenza, sviluppo della relazione educativa e formazione dei talenti; antropologia fondamentale ed ecologia dei sistemi viventi; economia della conoscenza e ricerca operativa; neuroscienze cognitive post-classiche e neurofenomenologia. Insomma, la formazione della mente non può più essere divisa dalla formazione del cuore (Margiotta, 2015, p. 254-255). Un pensiero tutto da esplorare.

Riferimenti bibliografici

- ARAN (2018). Contratto Collettivo Nazionale Lavoro comparto scuola e ricerca. In https://www.aranagenzia.it/attachments/article/9178/CCNL%20Istruzione%20e%20Ricerca%20del%2019_4_2018%20firmato%20SNALS%20il%2006_9_2018.pdf
- Baglieri, M. (2019). Amartya Sen. Welfare, educazione, capacità per il pensiero politico contemporaneo. Firenze: Carocci.
- Baldacci, M. (2020). Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica. Firenze: Carocci.
- Baldacci, M. (2020). La scuola la fanno gli insegnanti? Sì, ma anche gli ordinamenti. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, (2), 341-347.
- Bateson, G. (1977). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
- Bertin, G.M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Benadusi, L., Giancola, O. (2021). Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche. Milano: Franco Angeli.
- Benadusi, L., Campione, V. (2020). Ripensare gli ordinamenti scolastici e in particolare la secondaria. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, (1), 3-16.
- Bianchi, P. (2020). Nello specchio della scuola. Bologna: Il Mulino.
- Bruni L. (2020). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Bologna: Marietti 1820.
- CEF (2020). Cosa accadrà dopo la pandemia? Una piattaforma in dieci punti per rinnovare l'economia fondamentale, in <https://foundationaleconomy.com/>
- CEF (2019). *Economia Fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana*. Milano, Einaudi.
- DeRubertis, S., Mastromarco, C., Labianca, M. (2019). Una proposta per la definizione e valorizzazione del capitale territoriale in Italia, *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, (165), 24-44.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola. Il lievito e gli ingredienti*. Trento: Erickson.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2011). *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*. New York: UN.
- United Nations Development Programme (UNDP) (1990). *Human Development Report 1990*. New York: Oxford University Press.
- INVALSI (2019). La dispersione scolastica implicita. In https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- ISTAT (2021). https://www.istat.it/it/files/2021/03/STAT_TODAY_stime-preliminari-2020-pov-assoluta_spese.pdf
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, pp. 3-25
- Malavasi, P. (2017). *Ecologia integrale, educazione!* In (a cura di) C. Giuliadori, P. Malavasi, *Ecologia integrale*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Manca, A.R., Benczur, P. Giovannini, E. (2017). Building a scientific narrative towards a more resilient EU society. Part 1: a conceptual framework. *JRS: UE*.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, i talenti non sono un dono*. Milano, FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci, p.151.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori, p.125.
- Mortari, L. (2019). *Avere cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ofsted (2020). *Covid-19 on Schools*. In www.gov.uk/government/publications/covid-19-series-briefing-on-schools-october-2020
- ONU. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. New York, UN.
- OpenPolis-Fondazione con i Bambini (2021). *Scelte compromesse*. In https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/02/Scelte_compromesse_sintesi.pdf
- Save The Children (2021). *Conseguenze di un anno di pandemia sull'istruzione in Italia e nel mondo*. In <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo>
- Save The Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulle povertà educative*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf