



Educare alla cura del sé
in senso ecologico e sostenibile
Education for ecological
and sustainable self-care

Sara Baroni

Libera Università di Bolzano - sara.baroni@education.unibz.it

Sara Bornatici

Università Cattolica del Sacro Cuore - sara.bornatici@unicatt.it

Andrea Ceciliani

Università di Bologna - andrea.ceciliani@unibo.it

Teresa Giovanazzi

Libera Università di Bolzano - teresa.giovanazzi@unibz.it

Matteo Segafreddo

Università Ca' Foscari di Venezia - matteosegafreddo@unive.it

ABSTRACT

Numerous studies in the field of early childhood education show that children play an active role in their own development and, interacting with the environment, they get to know themselves, experience the joy of living and the responsibility of taking care of their surroundings. This contribution, without any pretense of being exhaustive, focuses on the value of self-care, moving, in an ecological and sustainable perspective, from listening to the inner self and the artistic-musical language to the discovery of otherness.

Within this interpretative horizon, educators are asked to take care of themselves in order to design and offer, according to a reflective-transformative logic, environments, experiences and sustainable educational paths that allow the child to strengthen his or her own self and, at the same time, make a significant contribution to the construction of the greater good.

Numerosi studi nell'ambito dell'educazione dell'infanzia attestano che il bambino è attivo protagonista del proprio sviluppo e, nell'interazione con l'ambiente, conosce sé stesso, sperimenta la gioia di vivere e la responsabilità di prendersi cura di ciò che lo circonda. Il presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, pone a tema il valore della cura di sé muovendo, in una prospettiva ecologica e sostenibile, dall'ascolto del sé interiore e del linguaggio artistico-musicale per arrivare alla scoperta dell'alterità.

In tale orizzonte interpretativo, a chi educa è richiesto di aver cura di sé per progettare ed offrire, secondo una logica riflessivo - trasformativa, ambienti, esperienze e percorsi educativi sostenibili che consentano al bambino di potenziare il proprio sé e di dare al contempo un significativo apporto alla costruzione nella ricerca del bene comune.

KEYWORDS

Self-Awareness; Care Ethics; Sustainability, Environment, Service-Learning. Consapevolezza di Sé; Etica della Cura; Sostenibilità, Ambiente, Apprendimento-Servizio.

Introduzione¹

La *cura del sé in senso ecologico e sostenibile*, in un'ottica di connessione e interazione con il mondo delle sonorità e rumoristiche ambientali, si attua attraverso una *introspezione psicologica* che agisce, anche attraverso l'aspetto ritmico-fisiologico del corpo, del movimento, dello yoga, verso *l'ascolto del sé interiore* e del linguaggio artistico-musicale. A tale consapevolezza di sé si collegano anche gli aspetti senso-motori per i loro naturali collegamenti con il ritmo, l'espressione corporea e gli aspetti emotivo-affettivi ad essi connessi. Da sempre, ritmo e musica, accompagnano il movimento umano, non solo nella danza o negli ambiti artistici, ma in tutte le espressioni ad esso connesse.

Questa operazione ci permette di effettuare una sorta di *congiunzione tra il sé soggettivo, l'altro e il gruppo del noi* in un mondo sostenibile ed ecologicamente adatto alle possibilità e visioni umane conformi alle prospettive future. Dalla serena consapevolezza del sé corporeo e dell'agire motorio, nell'interpretazione unitaria del corpo-mente, nasce la possibilità di aprirsi agli altri, al noi, e all'ambiente che ci ospita.

Una prima forma di tale percorso attivo, sia in senso formativo sia soggettivo-oggettivo della personalità, è data, ad esempio, dal tipo di audizione proposta da Edgar Willems (Allorto & Schnirlin, 1997), il quale suggeriva, tramite le sue ricerche, un'educazione dell'orecchio triplice: *affettiva, sensoriale, mentale*. Tale educazione si estende, ovviamente, al corpo e movimento, impegnandoli in una cornice densa di emozioni e sensazioni che tutti noi ben conosciamo quando ascoltiamo o danziamo liberamente seguendo una produzione musicale.

Infatti, egli sosteneva che tale tipologia di percezione umana, non solo avviene attraverso il linguaggio artistico-musicale essendo la musica anche implicitamente una disciplina scientifico-artistica formativa ed interdisciplinare, ma in un contesto globale caratterizzato dalla totale dimensione articolatoria del mondo circostante, composto di suoni, rumori, gesti, direzioni rumoristico-sonore. Spazio e tempo sono vissuti, in tali contesti, a livello motorio attraverso espressioni che, dal libero movimento, giungono a forme elevate e tecnicamente evolute come la danza.

Tale concezione, pertanto, permette alla persona di mettersi in contatto col mondo sonoro, per mezzo di una ricezione soprattutto di tipo sensoriale; Willems (Allorto & Schnirlin, 1997) confermava l'importanza di *"toccare sensorialmente"* ciò che viene udito. Il vissuto senso-motorio può essere una cornice elettiva in cui il toccare sensorialmente si attua anche concretamente attraverso la propria corporeità.

1 Attribuzione delle parti. L'introduzione è a cura di Matteo Segafreddo e Andrea Ceciliani, il primo paragrafo di Teresa Giovanazzi, il secondo di Sara Baroni, il terzo di Sara Bornatici.

Tale strategia *metodologico-motivazionale*, infine, accompagna una tipologia di insegnamento-apprendimento che si articola attraverso i seguenti passaggi:

- *ricerca-azione analitico-laboratoriale*;
- *insegnamento-apprendimento cooperativo*;
- *approccio induttivo-deduttivo o produttivo-riproduttivo* (Zeng & Gao, 2012)

1. Infanzia. Educare alla cura dell'ambiente

La ricerca pedagogica è chiamata a promuovere nell'infanzia lo sviluppo di una *cultura della sostenibilità* volta alla salvaguardia del creato, incoraggiando ogni bambino ad acquisire un ruolo attivo e di protagonismo nella società di appartenenza. La relazione di interdipendenza tra l'uomo e la natura, maestra educativa e fonte imprescindibile di ogni forma di esistenza, consente di ripensare il proprio modo di abitare la Terra. Promuovere nel bambino un interesse per la natura tale da trasformarsi in abitudine alla domanda e alla scoperta implica avvalorare un'educazione orientata a sviluppare lo spirito di osservazione, a stimolare il pensiero critico-riflessivo, investigativo e di ricerca e la consapevolezza del limite in relazione agli effetti dell'agire quotidiano di ciascuno, inducendo un senso autentico di responsabilità nei confronti del mondo attorno a noi. «Ogni bambino è portatore di una sorta di 'sensibilità ecologica' che gli permette non solo di attribuire senso alle esperienze che vive con gli altri e nell'ambiente, ma anche di stare attivamente e costruttivamente all'interno di queste esperienze interattive» (Amadini, 2020, p. 20).

Si tratta di riconoscere al bambino la capacità di essere esploratore e osservatore profondo che si lascia stupire dalla meraviglia della natura: ne coglie la bellezza, la perfezione delle forme, l'infinità dei colori, i sorprendenti profumi e la varietà dei suoni. «Immergersi nella natura consente di recuperare quell'integrità ecologica della vita e di educare le giovani generazioni a vivere la Terra come un grande 'essere vivente', un bene comune da proteggere e di cui aver cura» (Giovanazzi, 2018, p. 96). Secondo un approccio ecologico, l'educazione ad aver cura (Mortari, 2013, p. 39) non deve essere intesa esclusivamente in senso individualistico come un occuparsi solo di sé, ma «dev'essere interpretata come promozione di un orientamento di cura dilatato al mondo di cui si è parte» rispettando la «consistenza relazionale» dell'essere umano, mettendosi in ascolto per ascoltare i messaggi che esso ci invia. Nell'atteggiamento di ascolto, si contribuisce a sviluppare una modalità diversa di relazionarsi con il mondo, quale premessa per il formarsi di una disposizione etica al dialogo costruttivo con l'altro, ad aver cura delle relazioni che ci legano a ogni essere vivente, a ciò che è altro da sé in modo da conservare la ricchezza ecosistemica nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile.

La relazione con la natura consente di accostare l'infanzia a situazioni inedite che possono costituire risorse ineguagliabili tese a realizzare esperienze di senso significative, affascinanti e occasioni di apprendimento uniche e irripetibili per lo sviluppo del soggetto. Le potenzialità educative del legame tra infanzia e natura emergono in modo significativo dalle riflessioni di M. Montessori (1999b), nelle quali la natura assume un ruolo fondamentale nel percorso educativo e di crescita del bambino. «Le cure premurose verso gli esseri viventi sono la soddisfazione di uno degli istinti più vivi dell'anima infantile. Perciò si può organizzare facilmente un servizio attivo di cure alle piante e specialmente agli animali. Nessuna cosa è più capace di questa di risvegliare un'attitudine di previdenza nel piccolo bimbo

che vive il suo attimo passeggero, senza cure per il domani. Ma quando sa che quegli animali hanno bisogno di lui, che le pianticelle si seccano se non le innaffia, il suo amore va collegando con un filo nuovo l'attimo che passa col rinascere del giorno seguente» (p. 78). Il valore formativo della cura delle piante e degli animali permette di connettere pensiero e azione, intelletto e mano, favorendo il senso di appartenenza del bambino al suo ambiente e di poter sperimentare concretamente la partecipazione di ogni organismo vivente al mantenimento della vita.

Educare alla cura dell'ambiente naturale, a partire dai primi anni di vita (Dozza, Ulivieri, 2016), implica suscitare nel bambino l'interesse per l'ambiente esterno: alimentare ed accrescere il sentimento della natura, come attenzione, rispetto, curiosità verso ciò che è vivente. Il bambino comprende che ogni cosa è strettamente collegata su questo pianeta e ogni particolare diventa interessante per il fatto di essere collegato agli altri, in un rapporto di interdipendenza.

«Fare esperienza dei beni naturali significa imparare dall'ambiente e nell'ambiente» (Malvasi, 2020, p. 10). Una validità pedagogica significativa in quanto permette al bambino di saper attendere, a prendere consapevolezza che lo svolgersi dei cicli della natura ha tempi propri da rispettare: osserva, studia e riflette sui fenomeni naturali, sulla biodiversità e su dinamiche e azioni della realtà che lo circonda. Assecondando i propri istinti, il bambino è stimolato ad agire nell'ambiente sollecitato da interessi e curiosità, da una modalità attiva di relazionarsi con la realtà. Emerge la possibilità non solo di contemplare l'elemento naturale tenendo vivo il desiderio di comprenderne l'essenza, ma anche di cercare, scoprire e inventare, dando spazio alla creatività che consente di cogliere l'immensa ricchezza che il materiale povero offre a disposizione per un rapporto diretto con le cose al fine di conoscerle.

È un'esperienza vitale, può costituire l'iter verso una forma di apprendimento autentico, consentendo al bambino, lontano da forme di sapere astratto, di essere posto in condizione di imparare dalla realtà in cui vive, per penetrare fino al cuore della natura. «È tanto della natura quanto nella natura. Non è l'esperienza che viene esperita, ma la natura: pietre, piante, alberi, animali, malattie, salute, temperatura, elettricità, ecc. Cose che interagiscono in certi modi sono l'esperienza» (Dewey, 1951, p. 21).

Il discorso sull'educazione, nel considerare il valore inestimabile della natura, induce alla ricerca di principi educativi per la creazione di pensieri che consolidino i cardini di una *cultura dell'incontro con l'ambiente*, sollecitando un rinnovamento etico ed antropologico per costruire un terreno fecondo nella reciproca interdipendenza, affinché conduca il bambino a prendersi cura di esso per prendersi cura di sé e del proprio sviluppo.

2. Il ruolo di chi educa per la cura di sé e dell'ambiente

Con il presente contributo ci si propone di individuare quale ruolo debba assumere il/la docente della scuola dell'infanzia e primaria affinché i bambini e le bambine possano apprendere a prendersi cura di sé e dell'ambiente. Per rispondere a tale interrogativo, di cui in molti si sono occupati, si è voluto rileggere criticamente le opere di una delle più grandi pedagogiste italiane, sicuramente la più conosciuta all'estero: Maria Montessori (1870 - 1952). Come noto, fu una delle prime donne italiane a conseguire la laurea in Medicina e ormai più di 150 anni fa, riuscì ad elaborare un complesso pensiero pedagogico in grado di far dialogare numerosi ambiti disciplinari tra cui la psichiatria, l'antropologia, la filosofia e l'eco-

logia e forse, proprio per questo, in grado di risultare ancora oggi estremamente attuale per orientare l'agire pedagogico (Tornar, 2007).

La cura è un principio ontologicamente connesso all'esistenza umana, che è caratterizzata dalla fragilità poiché nessuno potrebbe vivere, sopravvivere e realizzare sé stesso senza cura (Mortari, 2006). È sempre necessario infatti coltivare il desiderio di *esserci*, dunque decidere di esistere; quando ci si sottrae all'impegno talvolta gravoso di attribuire un senso alla propria esistenza, si può venire sopraffatti dalla sofferenza e dunque essere portati ad un ripiegamento su di sé che induce a sentirsi estranei a sé stessi. In questo consiste la fragilità: nell'imprescindibile necessità di ricevere cura (Mortari, 2006).

La pratica educativa si deve assumere in tal senso l'importante compito di stimolare l'altro alla scelta di esistere, unica possibilità che conduce ad una buona vita (Mortari, 2006). Pertanto, il compito di chi educa è quello di mettere l'altro nella condizione di "assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci" (Mortari, 2009, p.46) e stimolarlo ad intraprendere così un processo di autoformazione che lo porta ad apprendere ad avere cura di sé e degli altri.

Anche gli antichi si interrogavano su come promuovere la *cura di sé* nell'altro, Socrate sosteneva che avere cura di sé significa sostenere la propria anima "affinché assuma la migliore forma possibile" ed è qui che si situa il celebre "conosci te stesso" come principio guida per riuscirci. Mortari a differenza di Foucault, ritiene che conoscere le attività della propria mente e dunque sé stessi sia un imprescindibile presupposto per mettere in atto la cura di sé (2009).

Anche per Maria Montessori l'insegnante deve costantemente riflettere su di sé e sul proprio agire affinché riesca a mettere in pratica i principi che permettano al "bambino di rivelarsi attraverso il lavoro" e di realizzare pienamente il suo potenziale (1999a, p.275).

Se oggi, le pratiche educative mutate dall'attivismo pedagogico sono sempre più presenti nelle nostre scuole, bisogna immaginare che a quell'epoca non fosse così, i banchi erano fissi e l'insegnante era l'unica custode della conoscenza che la impartiva a scolari pressoché immobili. Per questo, la grande rivoluzione fu l'introduzione di un approccio pedagogico in cui il bambino diveniva attivo, al posto dell'insegnante. Quest'ultima pertanto, doveva intraprendere un percorso di trasformazione che doveva essere prima di tutto *spirituale*:

«La maestra (...) diventa prudente, delicata, multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorre o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere secondo i casi e i bisogni. Essa deve acquistare una agilità morale, che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, pazienza, di carità e di umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione» (1999b, p. 165).

Nella "nuova educazione" il ruolo che era precedentemente affidato all'insegnante, ovvero quello di "essere maestro", viene ora trasferito all'ambiente, nel quale il bambino deve essere lasciato libero di muoversi in accordo con i suoi bisogni interiori affinché egli possa dischiudere le proprie energie interiori (1999b). Montessori infatti, avendo potuto osservare nel bambino un'innata capacità ed energia, in grado di espandersi e permetterne uno sviluppo in modo autonomo, aveva potuto concludere che la libertà è una delle condizioni adeguate a favorire tale impulso (Montessori 2000). Nel testo "L'autoeducazione nelle scuole elementari" (2000) scrive infatti: «Per avanzare tale espansione, il bambino lasciato libero nelle sue attività, deve trovare nell'ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto diretto con la sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali.» (p.63). Montessori paragona il fanciullo ad un essere "affamato" che, placa

la sua “fame interiore” appropriandosi e “alimentandosi” di quanto l’ambiente gli offre. Solamente trovando nell’ambiente quanto gli è necessario per la sua fase di sviluppo, potrà formare sé stesso organizzando la propria intelligenza (Montessori, 2000, p.64).

Ed è proprio a partire da tali consapevolezza che l’insegnante agisce il suo compito di *cura*: preparando accuratamente l’ambiente di apprendimento, predisponendo il materiale, rendendolo bello e piacevole per fare in modo che il bambino ne sia attratto e possa così realizzare sé stesso in connessione con i propri bisogni.

Montessori, accogliendo i bambini che oggi chiameremmo “a rischio” nelle Case dei Bambini, osserva come sia proprio l’ambiente così “scientificamente preparato” a favorire la comparsa di un “bambino nuovo” ovvero un essere in grado di dimostrare gentilezza, cura, ordine, responsabilità e concentrazione. Inoltre, se l’insegnante si limita ad indicare ai bambini i materiali di cui fare uso, «i bambini si rinforzano, diventano individualità di robusto carattere, di profonda disciplina, e acquistano una salute interiore che è appunto il brillante risultato di liberazione dell’anima» (1999b, p.166).

L’insegnante stesso è parte dell’ambiente di cui i bambini “si nutrono”, pertanto deve presentare le medesime caratteristiche, quali cura e ordine. Montessori scrive a proposito: «Se l’ambiente fosse trascurato, i mobili polverosi, il materiale scorticato ed in disordine e soprattutto se la maestra fosse trasandata nella sua apparenza e nei suoi modi – e fosse sgarbata verso i bambini – verrebbe a mancare la base essenziale del compito che si prefigge» (Montessori, 1999a, p.277).

Per questo, si ritiene che chi educa debba operare una costante opera di riflessione professionale per avere cura dell’ambiente e delle opportunità di apprendimento che propone ai bambini e alle bambine, oltre che avere cura del suo aspetto - esteriore quanto interiore - per fare sì che anch’essi apprendano a fare altrettanto. La celebre frase *dobbiamo essere educati se desideriamo educare* potrebbe diventare così un invito per insegnanti e educatori a prendersi cura di sé per favorire la cura di sé nei bambini e nelle bambine, in modo che possano poi rivolgere tale *virtù* all’altro, inteso tanto come ambiente sociale quanto naturale e fiorire come individui responsabili.

3. Tra Cura del sé e partecipazione sostenibile e solidale

«La singolarità come tensione alla libertà, orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie» (Frabboni, 2018, p. 21) dice dell’originalità, unicità e irripetibilità della persona la quale si sperimenta pienamente nel rapporto con l’alterità, nell’impegno ad accogliere e riconoscere la differenza, mostrando disponibilità e facendosi testimone.

Si tratta di una prospettiva dialettica, in quanto l’identità di ciascuno si realizza solo nella tensione, nella responsabilità e nello stupore per quanto l’altro da noi ci consegna; il processo di costruzione del sé trova la sua completa attuazione nella dimensione dialogale e nella sollecitudine a condividere (Malavasi, 1998). Il mancato riconoscimento dell’alterità non consente infatti di far emergere pienamente l’istanza della singolarità, ossia la necessità di guidare e progettare percorsi che dicano della tensione formativa volta alla definizione del sé, alla conoscenza profonda della propria identità culturale, condizione imprescindibile per generare processi di sviluppo nella comunità umana.

La cura della singolarità ha il potere di conferire nuove direzioni di senso,

esprime l'originalità esistenziale propria di ogni essere umano e allude alla modalità peculiare che ognuno ha nel suo essere nel mondo e al contributo che può dare nel restituire speranza all'umanità. La soggettività di ciascuno, la sua storia di vita, le risorse personali, i talenti individuali, segnano in profondità la possibilità di riconoscere e avvalorare l'altro, la cui ricerca non può prescindere da un compito formativo teso a recuperare il senso della propria esistenza. In questa prospettiva Maritain (1963) indica che il principale impegno «consiste nel diventare ciò che siamo, niente è più importante per ciascuno di noi che divenire un uomo» (pp.13-14).

Risulta a questo proposito necessario potenziare le valenze formative dei luoghi in cui si realizza la vita sociale, politica e culturale, quali volano per arricchire l'esperienza personale: la possibilità pedagogica di intervenire in modo progettuale può trovare una feconda forma di espressione nel dispositivo del *service learning*. Esso «richiede all'essere umano di esercitare l'intenzione, di fare pratica di volontà, di effettuare scelte» (Costa, 2016, p. 137) assiologicamente orientate, mettendo a servizio del bene comune la propria soggettività così da moltiplicare le opportunità di crescita di ciascuno. Elemento caratteristico di questo approccio è la forte connessione fra apprendimento e servizio, pensati come unicum di un'attività educativa così da consentire lo sviluppo delle proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità e al contempo di consolidare, agire e arricchire il processo di apprendimento, potenziando i valori della cittadinanza attiva (Tapia, 2006).

Di fronte a una società in profonda trasformazione, che ci chiede al tempo stesso di «mondializzare e demondializzare, crescere e decrescere, sviluppare e involuppare, conservare e trasformare» (Ceruti & Bellusci, 2020 p. 159) permane vitale e significativa l'esigenza di costruire una cultura educativa condivisa, aperta al presente e al contempo in continua tensione verso il futuro, fondata sull'impegno e sul vivere sostenibile. Si tratta di aiutare a rendere ogni soggettività protagonista del proprio vivere con gli altri, consapevole della significatività del ruolo di ciascuno nell'ambito della comunità. Come suggerito da Delors (1997), l'educazione, utopia necessaria, assume il compito di costruzione continua di un processo di «formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze, delle sue attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire», (p.17) incoraggiando ogni persona a svolgere il proprio compito sociale nella comunità di appartenenza.

Il *service learning* chiede di costruire il sé individuale mettendo a disposizione degli altri le proprie conoscenze, vivendole direttamente sul campo, scoprendone di nuove attraverso il confronto e la condivisione, per poi ritornare a sé più arricchiti e competenti. La riflessione pedagogica può riconoscere nell'apprendimento-servizio un utile dispositivo per formare cittadini impegnati per il benessere del Pianeta e la sostenibilità delle risorse, consapevoli della globalizzazione e dell'interdipendenza. Prendere parte a progetti di *service-learning* che pongano a tema la sostenibilità significa mettere nelle condizioni le giovani generazioni di progettare con la comunità il proprio futuro e di potenziare competenze tra cui il pensiero critico, la capacità decisionale, il lavorare in gruppo.

In particolare, la sostenibilità reca in sé saperi, conoscenze, valori atti a far fiorire solide relazioni educative che si esplicano in apprendimenti, comportamenti e competenze.

Sviluppare solidarietà, socialità, reciprocità rientra tra le nuove missioni a cui la scuola, insieme alla famiglia e alle altre istituzioni educative, può contribuire; richiama la cura per la sacralità della vita, indirizza a un nuovo sguardo ermeneutico sul quotidiano, allude alla speranza per un'ecologia dell'ambiente strettamente connessa all'ecologia umana.

Ascoltare la voce dell'altro sollecita nel disporsi all'ascolto dell'inatteso, andando oltre la misura del già noto e del già dato per ridefinire processi capaci di generare sviluppo umano.

Far comprendere le profonde connessioni tra questioni ambientali, economiche e socio-culturali, mettere in risalto l'interdipendenza tra uomo e natura, avvalorare la necessità di fare scelte informate e responsabili e di adottare comportamenti che tengano conto di questi equilibri sono solo alcuni dei possibili orientamenti atti a generare conoscenza ed implementare soluzioni migliorative. La riscoperta del valore e della generatività del *service-learning*, quale risorsa emancipativa e di crescita personale configura un'importante dimensione del divenire umano: nel segno dell'incontro e del dialogo esso si qualifica come via per abitare in modo inedito la nostra casa comune e per promuovere nuove istanze formative fondate sulla cura, la solidarietà e la responsabilità, invitando ciascuno ad essere al contempo testimone e responsabile di sé e del proprio agire.

Conclusioni

La volontà di interrogarsi sulla natura e sulle dimensioni delle forme della "cura del sé in senso ecologico e sostenibile" porta ad assumere tale realtà complessa e multiforme, insita nell'essere umano, quale divenire etico, profondo e inesauribile, orizzonte di senso per tutti coloro che si occupano di educare e di educare chi educa.

La cura di sé insegnata, rivolta agli altri e all'ambiente, si realizza prendendo anzitutto le mosse da sé stessi; è proprio ponendosi in ascolto di sé che si raggiunge la consapevolezza del proprio corpo, del movimento, delle emozioni e delle cognizioni, permettendo di avvalorare l'inscindibile legame tra corpo e mente, condizione necessaria per aprirsi all'altro e all'ambiente.

La pedagogia, nel segno di un nuovo cammino educativo, invita a progettare in modo competente inedite esperienze di incontro rivolte alla maturazione di uno sviluppo umano etico ed ecologico.

L'educatore pertanto è colui che stimola l'altro a prendersi la responsabilità di realizzare sé stesso, attivando inediti processi autoriflessivi che non possono tuttavia prescindere dalla pratica di cura verso sé stesso, l'altro e verso l'ambiente. In questa direzione, l'apprendimento servizio può configurare un dispositivo emblematico per *insegnare l'umano* (Malavasi, 2020) e per riflettere criticamente sulle modalità di costruzione dell'identità personale.

Riferimenti bibliografici

- Allorto, R. & Schnirlin, V. D. A. (1977). *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa. Problemi e metodi*. Milano: Casa Ricordi. 2 edizione.
- Amadini, M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Ceruti, M. & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.

- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (trad. dall'inglese). Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (Eds.) (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2018). L'educazione tra emergenza e utopia. In Cerrocchi, L. & Dozza, L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. progettualità professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 15-25). Milano: Franco Angeli.
- Giovanazzi, T. (2018). Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-99). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio* (trad. dal francese). Brescia: La Scuola.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino. Mente Assorbente*. Milano: Garzanti (ediz. originale in inglese 1949).
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (ediz. originale in inglese 1948).
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti. (ediz. originale in inglese 1946)
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Conoscere sé stessi per avere cura di sé*. Studi Sulla Formazione, 11(2), 45-58.
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zeng, Z. H. & Gao, Q. (2012). Teaching Physical Education Using the Spectrum of Teaching Style: Introduction to Mosston's Spectrum of Teaching Style. *China School Physical Education*, 1, pp. 65-68.