



The Earth by the Book: Anthropocentric and Productivistic Sustainability in School Texts

Una Terra da manuale: Sostenibilità antropocentrica e produttivistica nei libri di testo scolastici

Daniel Boccacci

Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada – boccacci@correo.ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-6509-7865>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article explores the categories of sustainable development and on the environment, present in four school textbooks, published between 2015 and 2022 and inspired by the *2030 Agenda*, which have a great national diffusion in teaching geography. The analysis, which follows Michel Foucault's theory of discourse, highlights a compartmentalized language that delimits the idea of the Earth, corroborating an anthropocentric domination concern. This basic reasoning implicitly pushes to value the need for human performances whether it involves the environmental protection or the productivism. The suppression of the Earth's potential as "otherness" and the enhancement of the fully performing human subject can open up favourably to the functionalist-entrepreneurial domain of learning and strongly attenuate the ethical-relational educational development on which the democratic life is based.

L'articolo esplora le categorie di sviluppo sostenibile e ambiente, presenti in quattro manuali scolastici, che, pubblicati tra il 2015 e il 2022 e ispirati all'Agenda 2030, hanno grande diffusione nazionale per l'insegnamento della geografia. L'analisi, che segue la teoria del discorso di Michel Foucault, evidenzia un linguaggio compartimentalizzato che delimita l'idea di Terra, corroborando una preoccupazione di dominio di tipo antropocentrica. Questa logica spinge implicitamente a valorizzare la necessità di performance umane sia che si tratti di tutela ambientale che di produttivismo. La soppressione delle potenzialità della Terra come "alterità" e la valorizzazione del soggetto umano tutto performante possono aprirsi favorevolmente al dominio funzionalistico-imprenditoriale dell'apprendimento, viceversa attenuano fortemente lo sviluppo educativo di tipo etico-relazionale su cui si fonda la vita democratica.

KEYWORDS

Sustainable development, Foucault, Agenda 2030, Anthropocentrism, Productivistic performance
Sviluppo Sostenibile, Foucault, Discorso, Agenda 2030, Antropocentrismo, Performance produttivistica

Citation: Boccacci, D. (2023). The Earth by the Book: Anthropocentric and Productivistic Sustainability in School Texts. *Formazione & insegnamento*, 27(1), 3-10. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_02

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_02

Received: January 3, 2023 • **Accepted:** March 19, 2023 • **Published:** April 30, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

Le istituzioni internazionali promuovono il linguaggio ecologico, onnipresente nei pensieri e pratiche della vita quotidiana, nei media e nella ricerca. Il concetto di sostenibilità, coniato alla fine degli anni Ottanta del XX secolo (Redclift, 1987), è una delle colonne portanti del discorso *green* ed è ormai imprescindibile per pensare al futuro sviluppo globale. Per questo ha immensa fortuna l'espressione di sviluppo sostenibile. Lo testimonia *L'Agenda 2030*. Il documento, sottoscritto il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, è il programma più ambizioso a livello mondiale dell'alleanza tra sostenibilità e sviluppo, con 17 obiettivi generali (*Sustainable Development Goals*) e 169 traguardi, che i paesi intendono raggiungere entro il 2030 per garantire la sopravvivenza e il benessere dei popoli sulla Terra (United Nations, 2022). Anche l'OCSE (OECD, 2016) e l'UE (2019) hanno assunto la centralità dello sviluppo sostenibile, richiamando esplicitamente l'agenda dell'ONU (European Commission, 2019).

In linea con questi riferimenti internazionali la politica nazionale ha promosso numerosi provvedimenti, di cui quello sistematico del *Piano nazionale di ripresa e resilienza e transizione ecologica* (Governo Italiano, 2021).

Le agende governative internazionali e nazionali ripongono un ruolo strategico all'educazione per formare una cittadinanza futura ispirata alla sostenibilità e la scuola, in quanto istituzione di trasformazione sociale, è collocata al centro di questi progetti. Questa direzione della politica è accompagnata da un filone di ricerca, già consistente, che individua nella formazione degli insegnanti la chiave di volta per l'educazione sostenibile (Green et al., 2016; Collazo-Expósito & Geli De Ciurana, 2022).

Tuttavia, la logica di questo ragionamento deve fare i conti con la complessità del nesso educazione-sostenibilità.

Da una parte c'è bisogno di mantenere sempre alta la coscienza epistemologica e certamente non giova l'urgenza con la quale sono posti i problemi ambientali (catastrofi, sconvolgimenti climatici, esaurimento delle risorse, ecc.). Detto con parole diverse, bisogna sempre interrogare quali idee di fondo costruiscono il significato di sostenibilità e quindi porlo in relazione all'idea di natura, di uomo, di diritti e di società.

Dall'altra parte non bisogna ignorare che il linguaggio dell'educazione si forma nell'intreccio dinamico tra teorie, attori, media, organizzazioni e pratiche. Infatti, non funziona come un trasferimento materiale: la sostenibilità-oggetto, forgiato nelle istituzioni, verrebbe trasferito dagli esperti agli insegnanti, che a loro volta lo porterebbero agli alunni. Una parte centrale di questa complessità tra insegnanti, educandi, idee e prassi è rappresentata dal linguaggio del libro di testo, non solo *medium* per eccellenza nell'educazione moderna, ma tuttora grande potenziale strutturante che si interpone tra contenuti e orientamento delle norme curriculari ufficiali. Il libro di testo è tecnologia estremamente vincolante nel lavoro quotidiano degli insegnanti e un dispositivo che interagisce con le attese e i mandati della società.

Attraverso la prospettiva della teoria del discorso, ispirata all'idea performativa di linguaggio di Michel Foucault, il lavoro intende esplorare la rappresentazione della Terra che emerge in principi incentrati sullo sviluppo sostenibile, espressi in quattro libri di testo di geografia della scuola secondaria di primo grado, pubblicati per le importanti case editrici Zanichelli e Rizzoli-Fabbri tra il 2015 e il 2022 (Tondelli, 2015; 2020; Iarrera & Pilotti, 2021; Biggio, 2022).

La geografia, la cui parola deriva dalla lingua greca γεωγραφία (composta da *γῆ* cioè "terra" e da *-γραφία* ossia "descrizione") e poi dal latino *geographia*, campo storicamente centrato sulla scrittura e rappresentazione esplicita della Terra, è disciplina di ricerca e d'insegnamento particolarmente esplicita per esplorare l'attuale linguaggio ecologico nella scuola.

I manuali presi in considerazione hanno articolato il discorso sulla Terra dichiaratamente sulla base dei 17 *Obiettivi per lo Sviluppo* dell'Agenda 2030 (Tondelli, 2020; Iarrera & Pilotti, 2021; Biggio, 2022).

Queste mete si articolano su un insieme di questioni importanti tra cui: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico. L'agenda sottolinea la strategia di tipo globale: nessun individuo o paese deve essere escluso, così come nessun aspetto disciplinare (United Nations, 2022).

La lettura dei testi è stata sistematica, ma l'analisi si concentra su questo aspetto di complessità auspicato dall'Agenda 2030. Lo studio non intende mettere in discussione né onestà intellettuale né ricchezza, accuratezza e leggibilità delle rappresentazioni della realtà. I testi approfondiscono numerosissimi fenomeni, fatti e temi geografici, molti dei quali altamente complessi, con grande chiarezza ed intensità educativa. Viceversa, il lavoro sottopone a critica le logiche storico-linguistiche generatrici e strutturanti il modello di fondo della conoscenza sociale, che può anche trascendere le intenzioni degli specifici autori.

Quali qualità epistemologiche emergono dalla lettura di questi libri di testo di grande diffusione nazionale? Sulla Natura esprimono caratteri paradigmatici aperti e dialettici a un orientamento educativo trasformativo? E di che tipo: solidale oppure concorrenziale, olistico o funzionalistico economico?

2. Trasformazione e linguaggio

Gli *Obiettivi di sviluppo sostenibile* dell'ONU incorporano un'ampia ed eterogenea gamma di aree tematiche (ecologiche, educative, produttive, tecnologiche, sociali), che dovrebbe orientare le comunità internazionali nei prossimi anni. Non mancano critiche sulla possibilità di conciliare dimensioni e obiettivi così numerosi e diversi, se non opposti, come, ad esempio, tra la crescita di produzione e la sostenibilità (French & Kotzé, 2018). Proprio per questo un'agenda multilivello, che auspica una grande trasformazione della società, è impensabile senza una forma di paradigma che approfondisca relazioni di fondo tra diverse pratiche governative, azioni di vita, obiettivi e discipline del sapere.

In campo educativo anche le attuali *Indicazioni Nazionali per il curricolo* della scuola dell'infanzia e

dell'obbligo, promulgate nel 2012, aprono la stessa questione epistemologica delle relazioni tra più livelli di conoscenze e pratiche. Nel documento, in particolare, la proposta centrale della cittadinanza planetaria, accanto a quella personalistica e delle competenze, attiva impegni necessariamente multidimensionali. Questa esplicita indicazione cosmopolita è coerente con il pensiero di Mauro Ceruti, filosofo e membro della commissione che ha approntato le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012).

L'epistemologia di Ceruti è ispirata all'ecologia planetaria di Edgar Morin, che, come altre teorie filosofiche contemporanee (come le politiche della natura di Bruno Latour, la Biogea di Michel Serres, l'autopoiesi dei biologi cileni Humberto Maturana e Francisco Varela), incentiva una *svolta paradigmatica* del pensiero. Questa trasformazione cognitiva radicale è caratterizzata da *relazionalità sistemica* e comporta: costruire una stretta alleanza tra uomo e natura; promuovere una critica all'antropocentrismo che giustifica scopi e domini egoistici dell'uomo; celebrare l'unità dei saperi; ricercare interpretazioni aperte, complesse e solidali dei sistemi etici e di conoscenza (Maturana & Varela, 1987; Latour, 1999; Morin, 2005; Ceruti, 2009; Serres, 2016).

I recenti studi ispirati a queste teorie relazionali sottolineano l'ineludibile realtà di interconnessioni tra livelli culturali, economici, ambientali e sociali, relazioni talmente intensificate e rapidamente estese da non consentire più deroghe a ciascun attore del mondo sul proprio stile di vita e di conoscenza. Queste ricerche evidenziano anche come gli sconvolgimenti climatici degli ultimi tempi e gli anni di pandemia abbiano mostrato l'inadeguatezza degli apprendimenti e comportamenti tradizionali, mostrando fragilità, limiti e rischi di una razionalità unidirezionale, basata sul senso di superiorità dell'uomo e di un'etica dello sviluppo, fondamentale insensibile al tema dell'"altro", interculturale, intergenerazionale, ecologico (Gramigna, 2012; Estrada Ramos, 2021).

Già da tempo il paradigma relazionale è entrato in diverse discipline di ricerca, sconvolgendo teorie e configurazione dei contenuti disciplinari della modernità. Michel Serres, ad esempio, ha curato l'enciclopedia *Trésor* (Serres & Frouki, 1997), intrecciando i saperi delle scienze naturali tramite conoscenze a disposizione alla fine secolo. Questa *summa* della scienza è una realizzazione del grande progetto teorico dell'intellettuale francese di superamento degli steccati disciplinari anche tra saperi umanistici e saperi scientifici (Serres, 1992).

Anche all'interno delle singole discipline delle scienze "dure" si è assistito all'avanzamento del paradigma relazionale. Ad esempio, la fisica quantistica, fondata sugli studi di Werner Heisenberg ad inizio Novecento, oggi esaltata da illustri interpreti come Carlo Rovelli, sottolinea che «la realtà è fatta prima di relazioni che di oggetti» ossia l'oggetto stesso, la cui sostanzialità era esaltata nella teoria newtoniana, è un insieme di interazioni (Rovelli, 2020, p. 13).

Molti pensatori della relazionalità, come Bruno Latour, Michel Serres e Gregory Bateson, hanno denunciato come pensieri e pratiche di vita quotidiani e del mondo accademico attuali siano profondamente radicati entro una ragione dissociante, antropocentrica,

funzionalistica e rapace, che ha intensi legami con il pensiero moderno. Il linguaggio è agente e grande rivelatore di questa razionalità. Lo si può notare, in particolare nell'uso continuo di filtri cognitivi dualistici: natura e cultura, umanistico e scientifico, animale e umano, cuore e ragione, mente e corpo, dati e interpretazione, innato e appreso, quantitativo e qualitativo, soggetto e oggetto, testo e contesto, *ego* e *alter*... Queste parole dissocianti sono talmente radicate nel linguaggio e così rassicuranti di fronte alla paura della complessità e del nulla, che il loro automatismo, creato dall'uso, le fa credere insostituibili, indiscutibili, "naturali", e le pone come il contrassegno convenzionale a una sostanza reale, che così si presenta da sempre. Le parole, cioè, in questo modo vengono considerate un mero strumento che ci informa *distaccatamente* sulla realtà, neutra, originaria, sostanziale. Ignoriamo, invece, che quelle coppie linguistiche sono più intimamente compromesse nella creazione della "sostanza", che è essenzialmente idea di realtà, canalizzata e specializzata (frammentata) per uso e consumo dell'umanità o di sue parti al fine di esercitare un potere di controllo (Bateson, 1977; Latour, 1999; Bancquart et al., 2020).

Il lavoro di approfondimento epistemologico non può che assumere il compito di studiare criticamente il linguaggio. Foucault lo ha evidenziato unito al tema del potere. Nel corso dei suoi studi ha cercato di dimostrare la forza governamentale delle parole, che l'uso e la diffusione rendono "verità". La sua attenzione si è rivolta anche a unità ampie che l'impiego sociale del linguaggio ha reso tali e indiscutibili. È il caso delle discipline di ricerca e di insegnamento, su cui c'è una generale convinzione che siano realtà a sé, da sempre esistenti, compartimentalizzate, distanti da un'idea che tutto sia collegato a ogni altra cosa (Foucault, 2017). Il linguaggio di sostenibilità presente nei testi scolastici di geografia è dunque rivelatore di un'idea precisa di mondo, di una forma per conoscerlo e per educare.

3. Il libro come tecnologia discorsiva

Il libro di testo è dispositivo fondamentale tra il curriculum, l'organizzazione e le pratiche della scuola. Onnipresente nei sistemi educativi internazionali moderni e contemporanei, a livello storico-comparato internazionale non c'è accordo né sulla sua "idea" né sulla sua "forma". Certamente, oggi più che mai, per lo sviluppo digitale, il manuale scolastico si presenta come un sistema tra: testi del libro degli alunni, materiale dell'insegnante, risorse ipertestuali o multimediali, documenti complementari, formati da indicazioni, consigli, esercizi e soluzioni (Fuchs & Henne, 2018).

L'area degli studi sul libro di testo è ampia, multidisciplinare e sfaccettata per i diversi approcci, i campi di ricerca e le metodologie. Molto schematicamente il manuale scolastico può essere visto come: prodotto di mercato; punto di confluenza di scontri ideologici; strumento di una tecnica didattica; oggetto attivo dell'educazione; mezzo di espressione sociale. Ad inizio millennio Werner Wiater ha fornito una sintesi storica sul campo e i metodi utilizzati, sottolineando

il primato dell'interpretazione ermeneutica, a cui, a partire dagli anni Settanta, si sono affiancate procedure di raccolta e analisi di dati con metodi empirici, tratti dalle scienze sociali e dalle analisi linguistiche. Eckhardt Fuchs ha indicato quattro sviluppi metodologici generali particolarmente diffusi negli ultimi anni: l'analisi del discorso; gli studi iconografici; i metodi delle scienze sociali; gli studi culturali (Bock, 2018).

In Italia, negli ultimi decenni sono state condotte molte ricerche storiche, filologicamente accurate, che hanno valorizzato i manuali scolastici come importante risorsa educativa su valori, principi e indirizzi politici entro periodi definiti della storia nazionale. In particolare, per il XIX e XX secolo sono stati compiuti studi su: norme e legislazioni che hanno regolato il settore; editoria scolastica; manuali tematici, in particolare su grammatica e lingua nazionale, storia, geografia, lingue straniere e religione (Ascenzi, 2011, 2019). Tuttavia, nonostante questo importante insieme di ricerche, lo studio sul manuale scolastico è ancora un capitolo sostanzialmente trascurato per quando riguarda la metodologia dell'analisi del discorso che mira alla «storia del presente» ossia alla consapevolezza su idee, condizioni e pratiche attuali, storicamente formate. Fanno eccezione alcuni lavori sulla rappresentazione dei migranti e dell'inclusione, tra cui quello di Valente, Castellani e Caravita (2014), incentrato sui manuali di geografia, e quello di Agostino Portera (2004), focalizzato sui libri di testo di storia, geografia, religione e scienze sociali.

Il pensiero di Michel Foucault è riferimento fondamentale tra quegli studiosi dell'educazione (Popkewitz, 1994; Martínez Bonafé, 2002) e dei *textbooks studies*, che considerano il manuale scolastico una tecnologia discorsiva (Thoma, 2017; Höhne, 2008). Per il filosofo francese i discorsi devono essere considerati «come pratiche che formano sistematicamente gli oggetti di cui parlano», ossia sono costitutivi della realtà sociale stessa e del loro sapere (Foucault, 2017, p. 67). In questo modo Foucault ha studiato in particolare la follia, la sessualità e la normalità. I discorsi usano regole, come «definizioni, classificazioni, gerarchie, dualismi, priorità e oneri normativi che forniscono una specifica conoscenza, storicamente situata per interpretare il mondo» (Thoma, 2017, p. 6). Nella critica del linguaggio non ci si deve limitare a registrare un lessico specifico, ma bisogna saper ricostruire discorsi, intesi come «sistemi regolamentati di enunciati» che permettono a loro volta di ricostruire la logica profonda (epistemologia) che ordina il ragionamento (Bührmann & Schneider, 2008, p. 19).

La forza epistemica degli spazi di conoscenza creati dai discorsi in una data epoca è talmente condizionante che i singoli autori ne sono immersi e, anche con una coscienza epistemologica conquistata con lo studio, difficilmente si può sovvertire l'episteme sociale (Foucault, 1994). Lo scopo foucaultiano dell'analisi del discorso non è quello di scovare la disonestà né la falsa conoscenza di un autore, ma di far emergere come funzionano i meccanismi di produzione di «verità» di una data epoca. Da questo punto di vista il linguaggio dei libri di testo non è mai un'entità neutra: oltre ad essere espressione culturale specifica è una tecnologia, nel senso di un artefatto articolato, che contribuisce alla costruzione della ver-

sione ufficiale, corretta e degna di fiducia delle conoscenze, che la società si aspetta dagli studenti (Popkewitz, 1994; Martínez Bonafé, 2002). L'«effetto di verità» dei libri di testo è accresciuto dalla realtà didattica istituzionale, cioè dall'adozione di questo strumento da parte di insegnanti professionisti all'interno di un'istituzione pubblica per realizzare il curriculum formale prescritto. Il concetto di tecnologia discorsiva conferisce una qualità dinamica al linguaggio e allo sviluppo della sua verità. Il linguaggio di un manuale scolastico non è un contenuto preconstituito per un consumo successivo, ma qualcosa di vivo, performativo, interagente e trasformativo tra gli attori scolastici e, proprio per questo, la sua produzione di conoscenza si lega più strettamente ai mandati degli attori sociali e alle dinamiche di potere di una società. Chiedersi quale sia la rappresentazione della Terra espressa nei discorsi dei manuali di geografia non comporta solo ricercare un modo culturale di intendere il mondo, ma anche la direzione di potere che si vuole sviluppare sul mondo.

4. Discorsi antropocentrici e dissocianti

L'analisi dei discorsi di sostenibilità è stata condotta sul primo e sul terzo volume di manuali scolastici di geografia per la scuola secondaria di primo grado, scritti da Carla Tondelli (2015; 2020), da Francesco Iarrrera e Giorgio Pilotti (2021) e da Barbara Biggio (2022), per un *corpus* complessivo di otto libri, a cui si unisce il materiale digitale. Un tratto comune degli autori, oltre a quello di essere insegnanti (a livello scolastico e, solo nel caso di Pilotti, universitario), è l'esperienza divulgativa e inclusiva. Si è scelto di analizzare libri molto diffusi nel contesto nazionale e corrispondenti alle classi di ingresso e di uscita della secondaria di primo grado.

Il denso vocabolario geografico, presente in questi libri di testo, coagula principi generali, in cui quelli di sostenibilità, sviluppo sostenibile, consumo, ambiente, sono centrali e si intrecciano tra di loro, combinandosi con altri termini. Il primo concetto, ad esempio, è legato frequentemente dagli autori, sia in forma esplicita che implicita, alle espressioni di: limiti del pianeta, riciclaggio dei rifiuti, economia circolare, fonti inquinanti, conflitti e tensioni sociali, generazioni future e in parte anche a quelli di effetti a catena, cittadinanza e migranti climatici.

L'antropocentrismo e il linguaggio dissociante sono marcati, in forma implicita nelle spiegazioni, nei problemi e nelle soluzioni riportati da Tondelli (2015; 2020). Uomo e ambiente sono due entità a sé e i desideri, i bisogni e i fini di realizzazione del primo sono prioritari. Lo sviluppo sostenibile è il modello «rispettoso dell'ambiente», da perseguire attraverso una serie di azioni generali: ridurre i consumi energetici; produrre energia da fonti non inquinanti; riciclare i rifiuti; abbattere gli sprechi; debellare la cementificazione; evitare il disboscamento. Tuttavia, il centro dell'attenzione ambientale e di queste misure è la qualità dell'abitabilità della Terra per l'uomo (Tondelli, 2015, 2020).

Similmente anche il concetto di paesaggio non contempla la relazione complessa tra umano e non

umano, è considerato una «risorsa per tutti», dove il pronome si riferisce esclusivamente gli uomini. Inoltre i concetti di aree protette e di «tutela» corroborano la distinzione, la distanza e il diverso valore di fondo tra uomo e natura (Tondelli, 2015, pp. A42-A43; Tondelli, 2020, vol. 1, pp. A132-A133). Anche il tema del divario tra povertà e ricchezza economica nel mondo conferma l'uso strumentale della natura, essendo menzionata solo nell'espressione «conservazione dell'ambiente», ridotta a etichetta integrativa sui problemi dell'uomo (Tondelli, 2020, vol. 3, pp. E68-69).

Anche Iarrera e Pilotti (2021), esprimono un carattere antropocentrico in rapporto allo sviluppo sostenibile. Ad esempio propongono sempre l'idea della tutela degli ecosistemi, ma funzionale al bene umano. La sostenibilità non si lega ad un "altro", ma si sviluppa per «soddisfare i nostri bisogni senza compromettere quelli delle generazioni future» (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. 38).

Coerentemente la tesi che la «Terra è in crisi», espressa anche dal titolo «Salviamo il pianeta» non è approfondita da argomenti per l'interesse della natura: salvare la Terra o salvare noi stessi? Rimane l'ambiguità e permane ricca di dubbi la questione se la Terra (e l'Universo?) abbiano il tempo di vita contato (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, pp. 40, 48).

Inoltre, sempre nei volumi di Iarrera e Pilotti, è discutibile la rassegna storica dei popoli che hanno dimostrato «capacità di gestire l'equilibrio tra le risorse naturali e la popolazione»: le civiltà della Mezzaluna fertile del neolitico, gli imperi ellenistico e romano in età antica, quello cinese nel medioevo, quello europeo colonialista moderno, Usa e Cina, leader dell'attuale globalizzazione. Nessuno di questi ha sfruttato in maniera indiscriminata immense risorse naturali e umane? (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. 150).

Diversamente dai discorsi espressi nei precedenti volumi, l'immagine della Terra che rappresenta Biggio (2022) si discosta più nettamente dall'interesse antropocentrico, anche se non sono chiare linee di una teoria geografica definita, ad esempio come quelle dissenzienti internazionali (postumanista, ecologia postcoloniale, ecologia sociale, ecocritica), sviluppate negli ultimi anni (Gruenewald, 2004).

L'approccio alternativo a quello antropocentrico è evidente soprattutto nei paragrafi intitolati *Effetti a catena* e *Cittadini si diventa*, presenti in quasi tutti i capitoli dei volumi. Ad esempio, su quello che approfondisce il tema del clima e le responsabilità umane del rapido e radicale cambiamento, c'è preoccupazione per le condizioni e le sorti dell'uomo, ma viene data anche grande e autonoma importanza all'estinzione di specie vegetali e animali (Biggio, 2022). Un'altra testimonianza significativa dell'approccio non antropocentrico è rappresentata dal modo aperto con cui viene trattato il tema dell'economia circolare, il modello di sviluppo sostenibile, «che mette in atto una serie di strategie che riguardano l'intera storia del prodotto» con l'obiettivo di «risparmiare, condividere, riparare, riutilizzare e riciclare». Infatti, alla presentazione di questa forma economica, sintetizzata nel primo volume e approfondita nel terzo, Biggio associa l'esperienza del movimento internazionale *Fridays For Future*, guidato da Greta Thunberg e riporta un estratto del libro della stessa giovane attivista, *La casa in fiamme*, unito al video intitolato *Earth Day, effetto*

lockdown, che evidenzia il punto di vista della Terra, rigenerata dal silenzio, dalla libertà rispetto alle attività umane. Infine su tutti questi documenti l'autore chiede agli alunni di esprimere la propria opinione sui comportamenti individuali e su quelli globali dell'umanità (Biggio, 2022, vol. 1, pp. 86-89 e vol. 2, pp. 262-265).

Rispetto all'antropocentrismo, la compartimentalizzazione del sapere è un carattere ancora più evidente nei discorsi dei testi esaminati, presente anche nei volumi di Biggio (2022), anche se, in questo caso, non poche volte si scontra con un approccio più relazionale.

Diversi riscontri del linguaggio "di chiusura" disciplinare si possono evidenziare dalla lettura dei manuali scolastici di Tondelli (2020) e Iarrera e Pilotti (2021). Già è stato notato come i concetti di paesaggio e di ambiente sono intesi come «risorsa», secondo uno schema dualistico tra le potenzialità e gli incanti naturali da una parte e le esigenze dell'uomo e le sue azioni dall'altra. Questo filtro chiude alla possibilità di apertura sulle interconnessioni simboliche, immaginarie e identitarie, tra stili di vita, biologia, organizzazione sociale e produttiva. In particolare, nel primo volume di Iarrera e Pilotti (2021), la soluzione ai problemi ambientali ricade esclusivamente nell'istituzione di aree naturali protette, con un accenno all'uso delle fonti energetiche rinnovabili e alla rinuncia "virtuosa" per i prossimi anni alle risorse petrolifere da parte di alcuni paesi, come Islanda, Svezia e Norvegia. In generale, però, sia Tondelli che Iarrera e Pilotti tralasciano temi riguardanti etica, giustizia, società, politica. L'assenza è tanto più significativa per il fatto che i paragrafi sui problemi ambientali sono dedicati dichiaratamente all'insegnamento dell'educazione civica (Tondelli 2020, vol. 1, pp. A132-A133; Iarrera e Pilotti, 2021 vol. 1, pp. 64-65, 76-75, 90-91, 104-105 e 118-119).

Tuttavia, nei volumi di Iarrera e Pilotti, quando si occupano di approfondimento delle fonti energetiche, si può riscontrare anche qualche apertura indiretta alle questioni sociali. Ad esempio, le misure presentate e favorevoli allo sviluppo sostenibile sono di diversa natura, rientrano nell'investimento sulle fonti energetiche rinnovabili, negli stili di vita sostenibili (alimentazione, acquisto e consumo di vestiti e automobili poco inquinanti), e nel commercio equo-solidale. La loro sintetica descrizione lascia intendere una complessità multidimensionale, che, però, non è approfondita né resa esplicita, e la riflessione richiesta agli alunni sulle abitudini quotidiane a favore della sostenibilità non è guidata in modo da sottolineare senso critico di tipo sociale, culturale e civico, ma ridotto a misure "tecniche", come non sprecare, riciclare, contenere... (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, pp. 48-49).

Negli stessi manuali scolastici di Tondelli (2020) e Iarrera e Pilotti (2021) ci sono anche passaggi che scandiscono chiusure nette all'interno della stessa disciplina geografica (fisica, politica, demografica...). Ad esempio nei volumi del primo autore vengono rappresentate le disuguaglianze dei paesi del mondo attraverso l'uso esclusivo di dati statistici di tipo economico (Tondelli, 2020, vol. 3, pp. E68-69). Similmente nei testi di Iarrera e Pilotti (2021) la rappresentazione grafica della disciplina della geografia viene

data attraverso l'*Albero dei fondamentali*, ad inizio di ogni volume e nei materiali digitali: i diversi settori disciplinari sono raffigurati come rami autonomi senza che si possa stabilire una rete di connessioni interne né rivolte a forme extra-disciplinari (Iarrera & Pilotti, 2021, vol. 3, p. vii).

Nei volumi di Biggio (2022) c'è la volontà di aprire i temi ambientali su diversi saperi con lo scopo principale di arricchire punti di vista differenti, anche se non c'è approfondimento sui nessi disciplinari. Un esempio eloquente è la presentazione del tema della transizione ecologica, intesa come «trasformazione dell'economia per fare in modo che le attività umane siano sostenibili, cioè non inquinino terra, acqua e aria e mantengano le risorse naturali in modo che le generazioni future possano ancora utilizzarle». Biggio (2022) integra la presentazione con la risorsa digitale di un documento sul lavoro dignitoso (l'ottavo obiettivo dell'Agenda 2030), attento alla condizione dei lavoratori svantaggiati e alle forme di commercio equosolidale (vol. 3, p. 84).

D'altra parte, la settorialità è ancora ben presente quando Biggio affronta il tema delle disparità economiche a livello globale, pagine concentrate esclusivamente al dato statistico di produzione, che sembrano slegate ai temi di giustizia sociale e ambientale (vol. 3, pp. 80-81).

Anche la potenzialità di discorsi interculturali, posti alla fine di ogni capitolo del terzo volume, si esauriscono in testimonianze di bambini o adulti di diverse parti del mondo che raccontano la loro vita entro lo schema dualistico benessere-deficit. I testimoni o sono "benestanti" (per lo più "occidentali") o sono dei "bisognosi" a causa di povertà, migrazioni e razzismo. La varietà culturale non è rivolta a scoprire interpretazioni differenti sulla Natura, quindi sul consumo, le abitudini di lavoro, l'idea quotidiana di sviluppo.

5. La performance ambientalistico-produttivista

L'idea di Terra e l'agenda di sostenibilità che emergono nei discorsi esaminati spingono all'attivismo e alla -responsabilità incessanti del soggetto umano, totalmente teso in strategie e pratiche di cura e riciclo della Natura: tutelare, rinnovare, riconvertire, ricollocare, favorire rigenerazione, ripiantare, ecc.

Il soggetto performante ambientalista è anche produttivista, deve, cioè, mantenere come preoccupazione centrale quella della crescita economica. Tondelli dedica ampio spazio al rapporto tra quest'ultima e l'ambiente:

Lo sviluppo economico pone due grossi problemi ambientali.

1. Le risorse della Terra sono sempre più sfruttate, ma sono limitate; alcune di quelle oggi più richieste, come combustibili fossili, uranio, metalli, sono destinate a esaurirsi.

2. La natura è in grado di assorbire o degradare i rifiuti nel proprio ciclo biologico, ma oltre un certo limite non riesce più a recuperare un equilibrio.

A questo punto l'autrice trova la soluzione nel progresso tecnologico, che entro le seguenti condizioni conduce lo sviluppo economico in armonia con l'ambiente:

1. Il consumo delle risorse rinnovabili non deve superare la loro capacità di rigenerarsi: per esempio, la pesca è sostenibile solo se la quantità di pesce pescato non supera quella che si produce naturalmente.

2. Il consumo delle risorse non rinnovabili non deve superare lo sviluppo di risorse rinnovabili.

3. La produzione di sostanze inquinanti non deve superare la capacità di assorbimento e rigenerazione da parte dell'ambiente. (Tondelli, 2020, vol. 3, p. E104)

Nei volumi di Iarrera e Pilotti (2021), c'è invece il tentativo di includere maggiormente la crescita economica entro un più generale concetto di sviluppo e c'è anche più attenzione alle disegualianze di ricchezza di paesi, ma viene espresso un ottimismo acritico verso la tecnologia delle forme rinnovabili per l'equilibrio tra risorse naturali-produzione umana (vol. 3, pp. 150-151). Questo sentimento fiducioso si accompagna alla speranza che gli aiuti delle nazioni più ricche risolleveranno le sorti di quelle più povere: organismi internazionali e paesi più ricchi (Usa su tutti) hanno dimostrato attenzione ed elargizione di beni per «combattere le disegualianze più gravi e i ritardi nello sviluppo» (vol. 3, pp. 126-127).

Le proposte fiduciose nella tecnologia e nella filantropia espresse da Iarrera e Pilotti alimentano una narrazione di mobilitazione individuale, nazionale e planetaria, che esalta ancora una volta il soggetto performante ambientalista. Tuttavia, lo stesso discorso tradisce una mancanza di critica della logica produttivista di fondo.

Biggio (2022), ancora una volta, è più predisposto ad accogliere anche le posizioni critiche sulla produzione. Egli descrive due possibili strade di sviluppo: la prima è quella capitalistica che è fiduciosa nella tecnologia per «preservare l'ambiente e al tempo stesso mantenere i consumi nelle società più ricche e aumentarli in quelli in via di sviluppo, per garantire una qualità della vita elevata a tutta la popolazione mondiale»; la seconda strada è quella anticonsumista, che sostiene che la via tecnologica non basta. Bisogna cambiare mentalità, «per passare da una società che punta alla crescita a una società che, al contrario, punta a ridurre i consumi» (vol. 3, p. 85).

Al di là dell'eccezione di Biggio (2022) la soluzione tecnologica, tutta in mano umana, e che consiste nello sviluppare le capacità di rinnovarsi da parte della natura e di usare risorse rinnovabili da parte dell'uomo, è il cuore dell'attivismo.

La tecnologia fa sembrare la proposta educativa politicamente neutra, ma in realtà si distanzia nettamente dalle teorie che pongono criticità di un tale modello di fusione tra performance ambientalista e performance produttivista. Non a caso sono ignorate le posizioni della letteratura internazionale sulla giustizia ambientale e sociale.

Questi discorsi presunti neutri, inoltre, si collocano in uno spazio discorsivo che non è circoscritto ai manuali scolastici; interagiscono certamente con l'impegno nobile e non insignificante di ricercatori e insegnanti, ma si pongono entro un contesto educativo in cui cresce la presenza di metodi, strumenti e fini della cultura della performance produttivistica. Su questo punto un'autorevole e abbondante letteratura

denuncia come la politica educativa italiana degli ultimi trenta anni, al di là degli schieramenti governativi, si sia impegnata ad accogliere agende internazionali neo-liberiste, indirizzando prioritariamente l'educazione dei giovani a una partecipazione proficua alla vita economica (Grimaldi & Serpieri, 2012; Frabboni & Pinto Minerva, 2016; Baldacci, 2019). Vari studiosi dell'educazione hanno anche denunciato la forza di conversione del discorso economicista, capace di servirsi del lessico ecologico e anche della critica sociale per costruire slogan e retoriche a fini di legittimazione (Gruenewald, 2004; Rizvi et al., 2022).

6. Aperture

Il percorso di analisi ha evidenziato come l'uso del concetto di sviluppo sostenibile, in relazione ad altri macro-termini, tra cui ambiente, paesaggio, crescita, consumo, tende a un modello implicito antropocentrico, presente con diversa consistenza nei testi esaminati, e, in ogni caso, sempre espresso sulla base di una chiusura e dissociazione dei saperi disciplinari, che ha ridotto la complessità di concetti come quello di biodiversità, essenzialmente privo della relazione tra clima, politica, economia, biologia, tecnologia, etica...

L'urgenza sul mondo, spesso, è posta in modo concettualmente aproblematico, in realtà nasconde l'ego umano in rapporto alla grande paura per la propria estinzione. La questione è diversa in un'ottica terrestre globale, all'interno di un sistema di evoluzione dell'universo. Secondo questa lente avrebbero un trattamento meno funzionale l'estinzione di specie animali, la distruzione di ecosistemi, il degrado ambientale.

Il linguaggio sviluppato da Biggio (2022) si discosta da queste qualità epistemologiche, teso verso una diversa coniugazione uomo-natura e alla ricerca di un dialogo tra saperi, che, tuttavia, non viene approfondito e, a volte, è ridimensionato dall'opposta tendenza di compartimentalizzazione.

In generale la Terra antropizzata limita o esclude la forza naturale come "alterità" e diluisce, se non ostacola, un tipo di epistemologia dell'educazione ecologico-relazionale. Non a caso, salvo qualche accenno, i manuali di geografia tacciono sulle possibilità trasformative del presente attraverso l'apporto del patrimonio di popolazioni indigene o non moderne, che, invece, hanno sviluppato sistemi biotici, basati su intime connessioni con la terra e sulla reciprocità morale tra esseri umani e ambiente.

Viceversa, i discorsi dei testi presi in esame esaltano una performance ambientalista incessante che deve conciliarsi con l'obiettivo intoccabile di aumentare la crescita economica. La via per questa alleanza è indicata dallo sviluppo tecnologico, che appare falsamente neutro.

L'analisi critica del linguaggio dei libri di testo rivela questa apparenza trasformativa e può essere utile per un più ampio spazio di riflessione sull'epistemologia dell'educazione. In particolare può essere uno stimolo: a ricercare gli strumenti e percorsi con cui costruire la disciplina geografica come ricerca e come senso culturale di sapere, più intrecciato alle

atre discipline, soprattutto quelle maggiormente interessate alle relazioni con la società, che non alle "cose" del territorio; a concepire l'insegnamento della geografia come opportunità di riflessione identitaria, nel senso di sviluppo di consapevolezza della rappresentazione del mondo come costruzione culturale e come forma di potere; a concepire le condizioni di costruzione dell'apprendimento e le traiettorie didattiche, fondate sulla scoperta e interazione costante del concetto di "altro" (epistemologico ed etico), che alimenta l'incontro quotidiano tra educando e conoscenza; a definire metodologie di analisi, trasferibili a diversi temi e campi disciplinari, in relazione allo studio dei libri di testo e, in generale, agli strumenti di sviluppo del curriculum scolastico; a coinvolgere gli insegnanti a ripensare criticamente le proprie pratiche; ad approfondire le dinamiche e strategie dell'azione governativa educativa, impegnata in forme storiche su modi di produzione di conoscenza ufficiale e della veridizione che riguardano l'abitare la Terra; ad alimentare coscienza civica relazionale e a saper vivere l'incommensurabile, antidoto contro l'assolutismo del punto di vista che tutto ha già stabilito e che si oppone alle procedure democratiche del ragionamento, contro il quale si orienta l'abitudine a verità commensurabili e di mercificazione tecnocratica del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi, A. (2011). The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives. *History of Education and Children's Literature*, 6 (2), 405 – 423. Retrieved December 30, 2022, from <https://doi.org/10.1400/178833>
- Ascenzi, A. (2019). L'editoria scolastica e i libri di testo: bilancio storiografico e nuove prospettive di ricerca. In V. Bosna & A. Cagnolati (Eds.), *Itinerari nella storiografia educativa* (pp. 21 – 39). Bari: Cacucci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bancquart, S., Legros, M., Ortoli, S. & Guyader, H. (Eds.). (2020). *Michel Serres: Hommage à 50 voix*. Paris: Le Pommer.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biggio, B. (2022). *Il mondo a 360°*. Milano: Rizzoli Education.
- Bock, A. (2018). Theories and Methods of Textbook Studies. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 57 – 70). London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4
- Bühmann, A., & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.
- Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Collazo-Expósito, L.M. & Geli-De-Ciurana, A.M. (2022). Un modelo de formación del profesorado de educación secundaria para la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 40, 243 – 262. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3378>
- Estrada Ramos, Y. (Ed.) (2021). *L'educazione olistica: le radici epistemologiche e culturali*. Ferrara: Volta la carta.
- European Commission, Sceretary-General. (2019). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The European Green Deal* (COM/2019/640 final). Retrieved December 30, 2022, from [9](https://eur-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:-2019:640:FIN
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits I, 1954–1969*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2017). *L'archeologia del sapere: Una metodologia della storia della cultura*. Milano: Bur. (Original work published 1969)
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata: Nella Buona Scuola tramonta la Pedagogia*. Roma: Anicia.
- French, D., & Kotzé, J. (Eds.) (2018). *Sustainable Development Goals: Law, Theory and Implementation*. Cheltenham-Northampton: Edward Elgar.
- Fuchs, E., & Henne, K. (2018). History of Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25 – 56). London: Palgrave.
- Governo Italiano, Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). PNRR: Rivoluzione verde e transizione ecologica. *Governo.it*. Retrieved December 30, 2023, from <https://www.governo.it/it/approfondimento/rivoluzione-verde-e-transizione-ecologica/16703>
- Gramigna, A. (2012). *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico*. Milano: Unicopli.
- Green, C., Medina-Jerez, W., & Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, 27, 117 – 135. <https://doi.org/10.1080/10476210-2015.1043121>
- Grimaldi, E. & Serpieri, R. (2012). The transformation of the Education State in Italy: a critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 146 – 180. Retrieved December 30, 2022, from <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2012-1-7>
- Gruenewald, D. A. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 71 – 107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00281.x>
- Höhne, T. (2008). Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In R. Keller (Ed.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (pp. 389 – 419). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iarrera, F. & Pilotti, G. (2021). *Vivi la geografia*. Bologna: Zanichelli.
- Latour, B. (1999). *Le politiche della natura: per una democrazia delle scienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- MIUR. (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, 2012(30), pp. 1 – 76. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Morin, E. (2005). *Educare per l'era planetaria, il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma: Armando.
- OECD (2016). *Better Policies for 2030: An OECD Action Plan on the Sustainable Development Goals*. Paris: OECD Publishing. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.oecd.org/dac/Better%20Policies%20for%202030.pdf>
- Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: Research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, 15(3), 283 – 294. <https://doi.org/10.1080/1467598042000262572>
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, 305(4), 103 – 137. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html>
- Redclift, M. (1987). *Sustainable Development*. London-New York: Routledge.
- Rizvi, F., Lingrad, B. & Rinne, R. (Eds.) (2022). *Reimagining Globalization and Education*, London-New York: Routledge.
- Rovelli, C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. Il terzo istruito: l'educazione nell'era futura*. Venezia: Marsilio.
- Serres, M. (2016). *Biogea: il racconto della terra*. Trieste: Asterios.
- Serres, M., & Frouki, N. (Eds.) (1997). *Le tresor: dictionnaire des sciences*. Paris: Flammarion.
- Thoma, M. (2017). Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of 'global economic contexts'. *Critical Studies in Education*, 57(1), 19 – 35. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1111248>
- Tondelli, C. (2015). *La geografia per tutti*. Bologna: Zanichelli.
- Tondelli, C. (2020). *GeoAgenda*. Bologna: Zanichelli.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. (2022). *Sustainable Development Goals Report 2022*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>