

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2022/1

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketela, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachèle Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajske, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibillo, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 80 (2022/1)

Sostenibilità e Educazione



E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 80 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaevida@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2022 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARED, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2022

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5224-2

Abstracts

Sostenibilità e Educazione

Tommaso Farina, *Educare alla concretezza del reale nell'era del virtuale*, pp. 172-183

I ritmi frenetici a cui si muovono le moderne società occidentali, unitamente all'anomia e ai processi di disintermediazione che caratterizzano i mercati a livello globale, si configurano al tempo stesso quali cause ed effetti di un diffuso disorientamento antropologico. Neppure la pandemia, a quanto pare, è riuscita a insegnarci che è possibile “rallentare”, modificando il nostro *habitus* consumistico e tornando a una vita scandita da tempi più distesi. All'interno di questa cornice, le nuove generazioni, nate in un pianeta di cui non faticano a percepire la vulnerabilità e immerse in una società che produce incertezza, tendono a rifugiarsi nella dimensione *alter-nativa* ed eterea del *word-wide-web*, frequentando mondi virtuali in cui i rischi delle ferite narcisistiche inferte dall'incontro con l'altro sono ridotti o annullati. Il contributo, da un lato, intende adottare una prospettiva pedagogicamente orientata al superamento della dilagante visione tecno-centrica e *media-mediata*, affinché si torni alla concretezza dei luoghi informali di incontro tra giovani, riappropriandosi del significato della realtà; dall'altro, propone di insistere su un'educazione all'uso competente e cosciente della dimensione virtuale e delle tecnologie digitali: non già “rifugi” in cui cercare il riparo che la realtà non è più in grado di offrire ma “fonti” di informazione e conoscenza che contribuiscano a valorizzarne le potenzialità non ancora espresse.

The rush which moves contemporary societies, together with the anomie and disintermediation processes within markets at a global level, seem to be both causes and effects of a widespread anthropological disorientation. Not even the pandemic, apparently, taught us that it is possible to “slow down”, changing our consumerist habits and returning to a more relaxed life. Within this framework, the new generations, born on a planet whose vulnerability they do not struggle to perceive, and part of a society that produces uncertainty, tend to take refuge in the alternative and ethereal dimension of the word-wide-web. They attend virtual worlds where the risks of narcissistic wounds inflicted by the encounter with other individuals are reduced or eliminated. This paper aims to adopt a pedagogically oriented perspective to overcome the “techno-centric” and “media-eld” vision, so that we can return to the concreteness of informal meeting places between young people, regaining possession of the meaning of reality. It also wants to insist on education towards a conscious use of the virtual dimension and digital technologies: not “refuges” in which to seek the shelter that reality is no longer able to offer but “sources” of knowledge that contribute to enhance its unexploited potential.

Parole chiave: disintermediazione, internet, relazionalità, digitale, tecnocentrismo.

Keywords: *disintermediation, internet, relationality, digital, technocentrism*.

Emanuela Guarcello, *Ripensare la formazione della coscienza ecologica. Dalle capacità di pensiero e di giudizio critici al senso del limite nella scuola primaria*, pp. 94-107

Se è vero che la attuale emergenza planetaria pone in primo piano la questione non nuova dell'educazione alla sostenibilità, per avere quel mordente e quella incisività sul reale ormai irrinunciabile e non procrastinabile deve essere concepita in modo organico e unitario, ricollocando al centro del processo la formazione della coscienza dell'uomo. Questa formazione di una coscienza ecologica integrale e quindi di uno stile di vita durevolmente improntato alla sostenibilità, sebbene ormai frutto di alcuni decenni di elaborazione e di sperimentazione, richiama la riflessione pedagogica a un importante lavoro di ripensamento. Un ripensamento a favore del quale si intende argomentare partendo da una rilettura e da una riattualizzazione della lezione di Hannah Arendt sulla facoltà del pensare e del giudicare e proponendone una promozione precoce, sistematica e interdisciplinare a partire dalla scuola primaria.

If it is true that the current planetary emergency puts in the foreground the well-known problem of sustainability education, in order to have a sufficient bite and incisiveness on reality, which is indispensable and impossible to procrastinate, the education of sustainability has to be intended in an organic and unitary way, putting the education of man's conscience in the centre of the process. This education of an integral environmental consciousness and, therefore, of a life style durably oriented towards sustainability, even if it is now the result of several decades of elaboration and experimentation, recalls the pedagogical reflection to an important work of rethinking. A rethinking in favour of which the paper aims to argue, starting from the reading and the revitalization of Hannah Arendt's lesson on the faculty of thinking and judging, and proposing an early, systematic and interdisciplinary promotion starting from primary school.

Parole Chiave: coscienza ecologica, pensiero critico, giudizio critico, limite, scuola primaria.

Keywords: *environmental consciousness, critical thinking, critical judgment, limit, primary school.*

Silvia Guetta, Silvia Iossa, «*Exponi le tue idee*»: una ricerca-azione partecipativa sull'uso del debate per l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza consapevole, pp. 150-160

L'emergenza sanitaria del Covid-19 ha evidenziato malfunzionamenti a livello globale dell'attuale sistema economico e sociale e l'importanza del rispetto per l'ambiente per evitare non solo epidemie, ma anche disuguaglianze sociali. All'interno di questo contesto di criticità e incertezza, è stata condivisa la necessità di comprendere quali possano essere gli strumenti e gli approcci pedagogici che permettono di vivere la situazione di emergenza mantenendo un ruolo attivo, di condivisione e di intervento. È stato dunque progettato di dedicare una parte del corso magistrale di pedagogia generale per la formazione docente ad un'esperienza formativa in grado di integrare la costruzione

di strumenti pedagogico-sociali idonei ad analizzare la contemporaneità ambientale, utilizzando il *debate method*. L'articolo presenta quindi, partendo da alcune riflessioni sull'educazione alla sostenibilità ambientale e sul contributo pedagogico del metodo, il quadro concettuale metodologico dell'esperienza formativa, realizzata in collaborazione con il progetto «Exponi le tue idee» di WeWorld Onlus. A seguire, in base dei *self report* inviati dagli studenti, si evidenzieranno le modalità hanno sviluppato personali competenze di analisi critica, ascolto reciproco impegno personale per l'educazione alla sostenibilità ambientale.

The Covid-19 health emergency highlighted global malfunctions in the current economic and social system and the importance of respect for the environment to avoid not only epidemics but also social inequalities. Within this context of criticality and uncertainty, it was agreed that there was a need to understand which pedagogical tools and approaches could be used to live through the emergency while maintaining an active, guiding and intervening role. It was therefore planned to devote a part of the master's course in general pedagogy for teacher training to a training experience capable of integrating the construction of pedagogical-social tools suitable for analyzing contemporaneity, through the debate method. Starting from some reflections on education for environmental sustainability and on the pedagogical contribution of the method, the article then presents the methodological conceptual framework of the training experience, carried out in collaboration with the «Expose your ideas» project of WeWorld Onlus. Following this, on the basis of the self-reports sent in by the students, it will highlight the ways in which they have developed personal skills of critical analysis, mutual listening and personal commitment to education for environmental sustainability.

Parole chiave: educazione civica, educazione allo sviluppo sostenibile, *debate approach*, ricerca-azione partecipativa, formazione docente.

Keywords: *civic education, education for sustainable development, debate approach, participatory action-research, teacher training*.

Ivonne Lopez, *L'educazione tra sostenibilità necessaria e sfide insostenibili*, pp. 74-93

Il contributo propone una riflessione sull'educazione e la sostenibilità attraverso uno sguardo letterario che scruta la problematica della produzione e della gestione dei rifiuti nella nostra società, anche alla luce dell'emergenza pandemica e dei conseguenti cambiamenti nei consumi. La proposta considera la prosa di Italo Calvino come prezioso richiamo intellettuale per riflettere sulle sfide pedagogiche e sulle azioni educative volte a sollecitare la consapevolezza della comune responsabilità per la salvaguardia degli equilibri ambientali e sociali.

Following the pandemic emergency and changes in consumption behaviours brought by it, this contribution proposes a reflection on education and sustainability through a literary view that examines the issue of waste production and management in our society. Leveraging on Italo Calvino's prose as a precious intellectual inspiration, this proposal reflects on pedagogical challenges and educational actions aimed at raising awareness of the common responsibility for safeguarding environmental and social balances.

Parole chiave: ambiente, cittadinanza, educazione alla sostenibilità, letteratura, pedagogia.

Keywords: *environment, citizenship, education for sustainability, literature, pedagogy.*

Elena Marescotti, *Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica*, pp. 41-51

L'articolo affronta, in riferimento all'attuale dibattito sulla sostenibilità, i concetti di limite e di saggezza. Entrambi sono costrutti complessi, che chiamano sempre in causa una dimensione educativa, di significazione delle attività umane, di orizzonte di senso circa il "verso dove" dirigere scelte e condotte e, quindi, la stessa realizzazione umana. La trattazione si focalizza quindi su alcuni saggi classici della cultura della sostenibilità (ad esempio, i lavori di Carson, Commoner, Leopold, Lovelock, Tiezzi), in prospettiva pedagogica, evidenziando argomentazioni, concetti, idee guida che si richiamano ad una visione di limite anche nella sua accezione di saggezza, ovvero di conoscenza, consapevolezza, etica, e viceversa, quale criterio ineludibile per la gestione ambientale complessivamente intesa, nel segno di una sempre migliore qualità della vita.

Within the framework of current debate on sustainability, this article addresses the concepts of limit and wisdom, as complex constructs which are always regarding education, meaning of human activities, ideal purposes of our choices and behaviors, and human fulfillment itself. Therefore, in an educational perspective, the discussion focus on some classic essays of the culture of sustainability (e.g. the writings by Carson, Commoner, Leopold, Lovelock, Tiezzi), highlighting thought, concepts, guidelines which are referring to a vision of limit as wisdom, in the sense of knowledge, awareness, ethics, and vice versa. They are essential criteria for environmental management as a whole, in the name of better quality of life for all.

Parole chiave: educazione, sostenibilità, limite, saggezza, letteratura ambientalista.

Keywords: *education, sustainability, limit, wisdom, environmental literature.*

Emmanuele Massagli, *Dalla "istruzione verde" alla cultura della sostenibilità*, pp. 184-192

Le competenze c.d. verdi sono di natura tecnico-specialistica o trasversale? Dietro questo quesito, apparentemente confinato al dibattito tra gli esperti di processi di apprendimento, si nasconde un bivio di centrale importanza per il rapporto tra educazione e transizione ecologica: da una parte vi è la costruzione di percorsi di istruzione sulla sostenibilità (logica di breve periodo); d'altra il tentativo di edificazione di una vera e propria cultura della sostenibilità (attivazione di un processo di "conversione ecologica").

Are 'green' skills hard or soft skills? This question – which only apparently concerns experts of learning processes – is key to understanding the relationship between education

and the ecological transition. On the one hand – and in the short run – there is the structuring of educational paths on sustainability. On the other hand, the attempt to build a proper sustainability culture (the activation of ‘ecological conversion’).

Parole chiave: competenze verdi, transizione ecologica, educazione, istruzione verde, cultura alla sostenibilità.

Key words: ‘green’ skills, ecological transition, education, educational paths on sustainability, sustainability.

Sara Nosari, *L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo*, pp. 63-73

La pagina di storia che l'evento pandemico sta disegnando mette l'umanità di fronte a una grande sfida che deve essere colta come grande occasione: quella di riconfigurare integralmente il profilo umano. La riconfigurazione richiesta è infatti generale: nessun tratto deve rimanere escluso da tale revisione. La posta in gioco riguarda ogni aspetto dell'esistenza. Nel riconfigurare occorre osare e rilanciare l'idea di umanità, facendone un “nuovo” principio di azione in grado, nello stesso tempo, di resistere e di rispondere a un cambiamento fuori controllo. La novità può essere riconosciuta in una misura etica inedita: quella della responsabilità illimitata. A partire dalle suggestioni filosofiche di Simon Critchley per un'etica dell'impegno e una politica della resistenza, il contributo intende avanzare la proposta di un'idea di essere umano come *Soggetto di Responsabilità Illimitata*. La possibilità di tale SRI può essere riconosciuta come la via per convertire l'inesauribile tensione verso l'infinito che caratterizza l'essere umano: da continuo superamento del limite, secondo la logica produttivistica della novità per la novità, a promozione di una “operatività diffusa” che sia continua affermazione e prova della capacità umana di creare relazioni di senso. La possibilità di questo soggetto di responsabilità illimitata sarà consegnata all'agire educativo quale compito per il quale esporsi e impegnarsi nel prossimo futuro.

The page of history that the pandemic event is drawing places humanity in front of a great challenge that must be seized as a great opportunity, that is completely reconfiguring the human profile. The required reconfiguration is in fact general: no traits must be excluded from this revision. At stake is every aspect of existence. In reconfiguring, it is necessary to dare and relaunch the idea of humanity, making it a “new” principle of action capable, at the same time, of resisting and responding to a change out of control. The novelty can be recognized in an unprecedented ethical measure, the one of unlimited responsibility. Starting from the philosophical suggestions of Simon Critchley for an ethics of commitment and a politics of resistance, the contribution intends to advance the proposal of an idea of a human being as a Subject of Unlimited Responsibility. The possibility of such SRI can be recognized as the way to convert the inexhaustible tension towards infinity that characterizes the human being: from the continuous overcoming of the limit, according to the productivist logic of novelty for novelty, to the promotion of a “widespread operativity” which is a continuous affirmation and proof of the human capability to create meaningful relationships. The

possibility of this subject of unlimited responsibility will be given to educational action as a task to which one should expose and commit oneself to in the near future.

Parole-chiave: cambiamento, complessità, umanesimo, responsabilità, situazione

Keywords: change, complexity, humanism, responsibility, situation

Isabella Pescarmona, Federica Matera, Giulia Gozzelino, *New educational connections and sustainable social spaces. A dialogical research for a situated pedagogical proposal*, pp. 137-149

Partendo dal Progetto di Ricerca “Povertà educativa e Covid-19: linee di riflessione pedagogica e di advocacy per i minori” sviluppato negli anni 2020 e 2021 in un servizio educativo non formale 0-6 nella Città di Torino, il contributo fornisce un’analisi critica del discorso sui diritti dei bambini al tempo della pandemia da Covid-19, indagando la prospettiva degli educatori e delle mamme che partecipano alle attività di tale servizio e presentando un *Soft educational model* come proposta per sostenere il cambiamento, la riflessione e un nuovo orientamento pedagogico. La metodologia di ricerca adottata e la proposta educativa emersa mirano a promuovere una *alfabetizzazione ecologica comunitaria* per elaborare una nuova epistemologia pedagogica *situata e sostenibile* nel periodo emergenziale e post-pandemico.

Starting from the research project “Educational poverty and Covid-19: lines of pedagogical reflection and advocacy for children” developed in the years 2020 and 2021 in a non-formal educational service 0-6 in the City of Turin, the contribution provides a critical analysis of the discourse on children’s rights at the time of the Covid-19 pandemic, investigating the perspective of educators and mothers who participate in the activities of this service and presenting a Soft educational model as a proposal to support change, reflection and a new pedagogical orientation. Both the research methodology adopted and the educational proposal that emerged aim to promote community ecological literacy in order to elaborate a new situated and sustainable pedagogical epistemology in the emergency and post-pandemic period.

Parole chiave: Covid-19, educazione prima infanzia, povertà educativa, ricerca educativa, cittadinanza attiva.

Key words: *Covid-19, early childhood education, educational poverty, educational research, active citizenship.*

Raniero Regni, *Per una pedagogia del limite*, pp. 20-40

L’Antropocene, la nuova era geologica caratterizzata dall’azione umana sul pianeta, è il nuovo nome proprio del nostro tempo. Uno sviluppo illimitato in ambiente finito non è più possibile. Dobbiamo uscire dalla prospettiva dell’integralismo della crescita e dall’ossimoro dello sviluppo sostenibile, per entrare in una nuova epoca consapevole dei limiti. Tra Dio e la natura, l’antropocen-

trismo deve essere ridimensionato. Quella che ci aspetta è una civiltà capace di riscoprire il limite, la misura, la prudenza, ma anche l'equilibrio e un'armonia rispettosa della biosfera, la nostra casa comune. È necessario un pensiero che faccia della compatibilità ambientale e dell'ecologia il paradigma con cui giudicare ogni azione umana. Questa è anche la priorità educativa per una grande pedagogia sociale. È necessario educare gli adulti al potere e le giovani generazioni potenziando l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza ecologica. Una pedagogia del limite per evitare la pedagogia della catastrofe.

Anthropocene, the new geological era characterised by human action on the planet, is the new name for our time. Unlimited development in a limited environment is no longer possible. We have to get out of the perspective of the fundamentalism of growth and of the oxymoron of sustainable development, to enter a new age aware of the limits. Between God and Nature, anthropocentrism must be redefined. What we expect is a civilisation capable of rediscovering limits, moderation and prudence, but also balance and harmony respectful towards the biosphere which is our common home. We need a way of thinking that can make Environmental Sustainability and Ecology the paradigm by which all human actions should be judged. This is also an educational priority for a serious social pedagogy. It is necessary to educate both decision-making adults and the younger generations by enhancing naturalistic and ecological intelligence. A pedagogy of limit to avoid a pedagogy of catastrophe.

Parole chiave: ecologia, antropocene, limite, sostenibilità, educazione, pedagogia sociale.

Key words: ecology, anthropocene, limit, sustainability, education, social pedagogy.

Nicoletta Rosati, *Ecological identity and Education: a research study in pre-primary and primary school*, pp. 108-123

Questo contributo presenta alcune riflessioni sulla responsabilità dell'umanità nello sviluppare una “consapevolezza ambientale” per affrontare i problemi del cambiamento climatico e le sue sfide. A cominciare dalla prima infanzia, è possibile favorire lo sviluppo di un atteggiamento di rispetto e di cura per la terra o, come la definisce Papa Francesco, per la nostra “casa comune”. L'articolo descrive un percorso di apprendimento in tre fasi per aiutare i bambini della scuola dell'infanzia e gli alunni della scuola primaria a sviluppare un'identità ecologica. Il percorso di apprendimento è stato sperimentato in due scuole dell'infanzia e in due scuole primarie in Italia. Lo sviluppo dell'identità ecologica è anche legato alla formazione degli insegnanti che possono progettare attività a supporto dello sviluppo di una consapevolezza ambientale. Ricerche recenti hanno dimostrato come gli atteggiamenti verso l'ambiente possano cambiare quando i contenuti scientifici sono collegati ai valori morali. Un programma di formazione per gli insegnanti è stato, in tal senso, predisposto da un gruppo di ricercatori europei, tra i quali l'autrice di questo contributo, per la formazione dei futuri insegnanti di religione Cattolica in Spagna, Italia e Polonia. L'aspetto innovativo di questa proposta è basato sulla pratica didat-

tica che mette in relazione i contenuti della disciplina di religione con quelli delle discipline scientifiche per educare la coscienza ecologica dei bambini e far sviluppare atteggiamenti di rispetto e cura per la terra. L'indagine descritta in questo articolo illustra come i futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria possano promuovere lo sviluppo di un'identità ecologica attraverso l'ottica dei valori religiosi.

This contribution presents reflections on mankind's responsibility to develop an environmental awareness to address the issues of climate change and its challenges. Starting from early education, it is possible to facilitate the development of an attitude of respect and care for the earth or, as Pope Francis defines it, our "common home". The article describes a learning path in three stages that may help pre-primary and primary children to develop an ecological identity. This learning path was tested in pilot groups in two pre-primary and primary schools in Italy. The development of an ecological identity is also linked to the formation of teachers who are able to plan activities that support environmental awareness. Recent research has demonstrated how personal attitudes toward the environment may change when scientific concepts are linked to moral values. A teacher training programme was drafted by a group of European researchers, among whom is the author of this contribution, for the formation of the future teachers of Catholic religion in Spain, Italy and Poland. The innovative aspect of this proposal is based on the notion that the words of religion linked to scientific knowledge can educate children's minds and affect their actions. The survey described in this article illustrates how future teachers of pre-school and primary schools can foster environmental awareness through the lens of religious values.

Parole chiave: ecologia integrale, identità ecologica, scuola dell'infanzia e scuola primaria, valori morali, discipline scientifiche.

Keywords: *integral ecology, ecological identity, pre-primary and primary school, moral values, scientific disciplines.*

Vincenzo Salerno, *Cambiare strada, cambiare l'educazione. Il 'paradigma sostenibile' e le sfide educative del post-Corona nell'antropologia pedagogica di Edgar Morin*, pp. 52-62

La pandemia ha prodotto crisi sistemiche e globali che sembrano irreversibili. Davanti a quella che appare una evidente impossibilità per la struttura socio-economica occidentale di fronteggiare e ripristinare le condizioni di vita precedenti, da più parti è stata invocata la ricerca di un nuovo paradigma sociale, civile e produttivo. Questo comporta evidentemente anche la ricerca di un nuovo paradigma culturale ed educativo che lo propizi e lo sostenga. Per questo appare strategico approfondire le proposte antropologiche di E. Morin riguardo alla qualità del rapporto *complexus* e dell'interdipendenza tra individuo-comunità-mondo. Concentrandosi strategicamente sulle pubblicazioni del biennio Covid (2020-21), l'articolo risponde alla domanda: quale antropologia pedagogica stiamo cercando per iniziare e sostenere la trasformazione di paradigma desiderata?

The pandemic has produced systemic and global crises that seem irreversible. Faced with what appears to be an evident impossibility for the Western socio-economic structure to face

and restore the previous living conditions, the search for a new social, civil and productive paradigm has been invoked by many parties. This obviously also involves the search for a new cultural and educational paradigm that propitiates and supports it. For this reason, it seems strategic to deepen E. Morin's anthropological proposals regarding the quality of the complexus relationship and the interdependence between individual-community-world. Strategically focusing on publications in the Covid two-year period (2020-21), the article therefore aims to answer the question: what pedagogical anthropology are we looking for to initiate and support the desired paradigm transformation?

Parole chiave: fraternità, complessità, paradigma, antropologia pedagogica.

Keywords: *fraternity, complexity, paradigm, pedagogical anthropology.*

Simona Sandrini, *Transizione ecologica. Opportunità educativa di crescita umana e sociale*, pp. 161-171

La transizione ecologica, scenario ambizioso e leva progettuale per la ripresa e la resilienza post-pandemica, può essere sostenuta da una coscienza ecologica integrale, che deve farsi inclusiva, poiché cambiamenti sostanziali richiederanno la collaborazione di tutti e ciascuno. La riflessione pedagogica è interpellata da questo processo trasformativo molteplice, perché sappia interpretarne le ambiguità e i riduzionismi, orientando la fiducia dei molti verso forme di vero bene comune. Transizione ecologica come sviluppo, fraternità, possibilità educativa. Dinnanzi alla crisi ecologica e alla minaccia del global warming, dell'inaccessibilità ai servizi ecosistemici essenziali, dell'insicurezza sanitaria, dell'ingiustizia e della povertà, l'educazione lungo tutto l'arco della vita deve ambire ad innescare processi di crescita umana e di trasformazione sociale in grado di generare apprendimenti per la vita buona. Rialacciando la stretta connessione che esiste tra la sostenibilità dello sviluppo, il paradigma antropologico soggiacente e gli habitus nel quotidiano, "realizzare" la vita personale e comunitaria oggi implica imparare ad ancorare la cultura materiale delle scelte individuali e collettive – dal cibo alla mobilità, dall'energia all'abitare, dal consumo al lavoro – ad aspetti valoriali oltre che tecnici, per un futuro green più umano e fraterno.

The ecological transition is an ambitious scenario and a stimulus for post-pandemic recovery and resilience. It must be inclusive and will require the collaboration of each and every one to produce substantial changes. This multiple transformative process can be supported by an integral ecological consciousness and by the pedagogical reflection, which is challenged to interpret ambiguities and reductionisms of it, to guide the trust of the many towards the authentic common good. Ecological transition can be a sustainable development, a fraternity aspiration, an educational opportunity. Humanity is faced with multiple threats including ecological crisis, global warming, inaccessibility to essential ecosystem services, global health insecurity, spread of injustice and poverty). In the context, lifelong education must trigger processes that promote human development, social transformation and in so doing generating learning for the good life. "To realize" an authentic life both in personal and within

communities, it's essential to re-establish the connection between the sustainable development, the underlying anthropological paradigm and everyday habits. In the material culture, where choices both individual and collectives need to be made from food to mobility, from energy to living and from consumption to work, a learning anchored in values as well as technical aspects for a human and fraternal green future is required.

Parole chiave: sostenibilità, transizione ecologica, educazione, bene comune, progettualità pedagogica.

Keywords: *sustainability, ecological transition, education, common good, pedagogical planning.*

Beate Weyland, Giusi Boaretto, *Ambienti educativi con la natura: una didattica di Terzo paesaggio*, pp. 124-136

È dimostrato da molteplici studi che il contatto con la natura - naturale o artificiale - ha un impatto positivo sulla salute e il benessere umano e può promuovere l'educazione alla sostenibilità. Il presente contributo attinge alle riflessioni promosse in ambito educativo dai concetti di Giardino planetario e Terzo paesaggio e all'esperienza del progetto in fase di sperimentazione Eden, *Educational Environment with Nature* per avanzare una proposta concreta all'interrogativo: è possibile imparare dalle piante e con le piante? Per tornare a una società di "giardinieri", per promuovere un'educazione realmente ecologica, sostenibile, civica è necessario divenire consapevoli del potere pedagogico di creare contesti fisici-spatiali, che offrano esperienze significative anche in termini emotivi. La proposta è quella di riconfigurare non solo gli spazi educativi e di apprendimento bensì anche l'agire didattico introducendo le piante negli spazi indoor nell'ottica di rendere la Scuola un "soggiorno educativo", un Giardino Planetario Scolastico, che si qualificherebbe così per il suo essere naturalmente promotrice degli obiettivi promossi dall'Agenda 2030, dalla GreenComp. *The European sustainability competence framework* e dalla legge sull'educazione civica del 2019. Attraverso l'incontro attivo con una diversità, come quella dei vegetali, in continua trasformazione e che "inventa" nuove modalità di risoluzione dei problemi, la scuola può sperimentare un modo differente di guardare al mondo: creativo, resiliente e generativo di nuove idee e proposte. Un modo sostenibile ed ecologico che si pone come fondamento di qualsiasi azione di cambiamento.

It has been demonstrated by numerous studies that contact with nature - natural or artificial - has a positive impact on human health and well-being and can promote education for sustainability. This contribution draws on the reflections promoted in the educational field by the concepts of the Planetary Garden and the Third Landscape, and on the experience of the experimental project Eden, Educational Environment with Nature, to make a concrete proposal to the question: is it possible to learn from plants and with plants? In order to return to a society of "gardeners", to promote a truly ecological, sustainable and civic education, it is necessary to become aware of the pedagogical power of creating physical-spatial contexts that

Abstracts

offer meaningful experiences, also in emotional terms. The proposal is to reconfigure not only educational and learning spaces but also teaching activities by introducing plants into indoor spaces with a view to making the school an “educational living room”, a School Planetary Garden, which would thus qualify as a natural promoter of the objectives promoted by the 2030 Agenda, by the GreenComp. The European sustainability competence framework and the Civic Education Act 2019. Through the active encounter with a diversity, such as that of plants, which is constantly changing and “inventing” new ways of solving problems, schools can experience a different way of looking at the world: creative, resilient and generating new ideas and proposals.

Parole chiave: didattica dei Terzi paesaggi, indoor green education, green classroom, didattica sensoriale ed emozionale.

Key words: *third educational landscapes, indoor green education, green classroom, sensory/emotional didactic.*

Hanno collaborato

Giusi Boaretto, *dottoressa in Scienze della Formazione Primaria*, Università degli Studi di Padova

Tommaso Farina, *dottorando di ricerca in “Formazione, patrimonio culturale e territori”*, Università degli Studi di Macerata

Giulia Gozzelino, *assegnista in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Torino

Emanuela Guarcello, *ricercatrice in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Torino

Silvia Guetta, *associata in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Firenze

Silvia Iossa, *ricercatrice in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Firenze

Ivonne Lopez, *dottoressa di ricerca in “Cultura, Educazione, Comunicazione”*, Università degli Studi di Roma Tre

Elena Marescotti, *associata in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Ferrara

Federica Matera, *dottoressa di ricerca in “Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell’Educazione”*, Università degli Studi di Torino

Sara Nosari, *ordinaria in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Torino

Isabella Pescarmona, *ricercatrice in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di Torino

Raniero Regni, *ordinario in Pedagogia generale e sociale*, LUMSA (Roma)

Nicoletta Rosati, *associata in Didattica generale*, LUMSA (Roma)

Simona Sandrini, *ricercatrice in Pedagogia generale e sociale*, Università Cattolica del Sacro Cuore

Vincenzo Salerno, *docente stabile in Filosofia dell’educazione*, Istituto Universitario Salesiano (Venezia)

Beate Weyland, *associato in Didattica generale*, Libera Università di Bolzano

Editoriale

Venti di guerra. Ancora una volta, come sempre. Vengono in mente poesie e canzoni che speravamo di non dover mai ridestare dalla memoria. Sembra un brutto sogno ma siamo ancora quelli “della pietra e della fionda”, “ancora tuona il cannone, ancora non è contenta di sangue la belva umana”. Davvero la storia, come diceva Camus, è l’incubo da cui non ci è dato di svegliarci. Perché la guerra? Ancora la domanda che si posero un secolo fa Freud e Einstein, in un famoso carteggio, dopo la fine della Prima guerra mondiale: *Warum Krieg?*

Chi scrive è un pedagogista, questo non vuol dire che sia un idealista, nel senso di una persona che si illude, che ignora il male e la durezza del mondo o i tempi di ferro che ci attendono. Ma chi, per studio e professione, si occupa in modo particolare del meglio dell’umanità, ovvero di bambini e giovani, nutre una visione diversa del mondo ed è forse sorretto da una speranza più forte. Come tutti gli esseri umani miei contemporanei non sono che una goccia d’acqua nell’oceano del XXI secolo. E che cosa ne sa una goccia d’acqua dell’immenso mare? Anche se fossi una goccia pensante non potrei comunque confrontarmi con l’immensa complessità del mondo contemporaneo e dei suoi problemi. E poi, nessuno può più parlare a nome dello “spirito del tempo”. Ma la prospettiva pedagogica mi fa guardare alla terribile guerra in Ucraina da una visuale un po’ diversa.

Come osservava profeticamente e saggiamente M. Montessori, la politica può al massimo evitare la guerra, solo l’educazione può costruire la pace. La politica, neanche questa volta, è riuscita ad evitare la guerra. Siamo di nuovo con la violenza alle porte e chiamiamo pace quando la guerra è altrove. E lo sappiamo, la prima vittima della guerra è la verità, ma la seconda vittima sono sempre i bambini. Questi sono i più deboli ma la loro infanzia, segnata dalla guerra, potrebbe riprodurre la guerra, quando saranno diventati a loro volta adulti. Così si rinfor-

za la catena intergenerazionale del male. Bisogna interromperla perché, come ha scritto Dostoevskij, nessun impero vale le lacrime di un bambino. Nessun impero, neanche quello più giusto può permettersi di pagare questo prezzo, perché sulle lacrime non si edifica niente di buono.

Sono davvero stanco di tutti i raffinati ragionamenti realisti che condividono cinicamente l'opinione di Hegel secondo il quale la storia sarebbe simile ad un banco di macellaio che gronda sangue, dove non c'è posto per le anime belle dallo stomaco debole. Nell'Antropocene, ogni politica di potenza, come ogni forma illimitata di potere, ci porta alla distruzione. Dobbiamo ritrovare un limite all'azione umana. Dobbiamo ridurre ed eliminare la competizione anche nell'educazione, lasciandola solo nello sport dove, alla fine della gara, si ritrova sempre l'amico nell'avversario. Dobbiamo soprattutto disarmare l'essere umano nella sua smania illimitata e insensata di potere, altrimenti saremo tutti perduti in una demenziale politica di potenza che, alla fine, avrà solo perdenti.

Ma quello che si presenta con questo editoriale è un numero di una rivista scientifica che non dovrebbe fare concessioni al rumore assordante dell'attualità, anche quando si tratta di un argomento che coinvolge tutti come la guerra. Il tema, scelto prima che iniziasse il conflitto che ci angoscia oggi, ha però a che fare forse con le radici profonde di quello che sta accadendo, che noi chiamiamo attualità e che non riusciamo a pensare con categorie adeguate, perché inseguiamo gli avvenimenti in superficie e non scaviamo alle radici.

Il tema è quello del rapporto degli umani con la Terra, del rapporto tra sostenibilità e educazione. Sostenibilità, l'uso retorico che si fa oggi di questa parola la rende però oramai quasi impronunciabile. I maggiori responsabili della distruzione dell'ambiente e della catastrofe ambientale corrono ai ripari, ma solo linguisticamente, con forme davvero vergognose di *green washing*, diventando protagonisti di quelle tipiche soluzioni non soluzioni che ci esporranno ancora di più ai pericoli del cambiamento climatico. Questo slittamento semantico e sociale del termine è così grave che, per non essere complici della colpevole ambiguità del suo uso, avremmo voluto cambiare titolo a questo numero monografico. Sarebbe forse stato meglio intitolarlo *Educazione e ecologia*, ma oramai non era più possibile. Niente di più appropriato per una rivista che si chiama *Pedagogia e vita* che il rapporto con una disciplina che si occupa

di tutto il vivente, dell'ecosistema vivente. Anche se il termine ecologia è spesso usato anch'esso in maniera distorta e limitata per etichettare l'azione di una minoranza impegnata. Siamo convinti invece che il tema riguardi tutti e urgentemente. Il problema della sostenibilità non è "un" problema ma "il" problema, quello della sopravvivenza della nostra specie assieme alla vita sul nostro pianeta. Avremmo dovuto trovare un altro termine: verde, green, ecologia, ambiente, natura, da abbinare all'educazione. Avremmo dovuto trovare un sinonimo migliore per sostenibilità, ma non è stato possibile.

La sostenibilità è strettamente connessa con temi epocali come il limite dello sviluppo illimitato dell'economia e della tecnica, della sovrappopolazione, della diseguaglianza, del cambiamento climatico e della convivenza pacifica tra gli esseri umani. Per certi versi il tema è così radicale, comporta un cambiamento così profondo dei paradigmi con cui pensiamo e con cui viviamo, che persino la guerra è contenuta in una riflessione su di una più generale distruttività dell'azione umana sulla Terra. Persino la guerra è contenuta in esso e il timore che la guerra, che è sempre una giustificazione del peggio, porti ad un arretramento a tutto campo sul piano ambientale, rende ancora più urgente e attuale affrontare il tema della sostenibilità. Ma questi problemi sono così grandi e così inediti, che la nostra mente sente quasi una specie di ronzio, di rumore bianco, non riesce a concettualizzare tutto questo. Quando un sistema crolla, il linguaggio quasi perde la sua presa sul reale e le parole rischiano di girare a vuoto. E proprio per provare ad articolare l'inarticolato, a pensare l'impensato anche sul piano pedagogico, che abbiamo messo assieme questo numero.

Gli articoli selezionati analizzano aspetti che vanno dalla pedagogia del limite all'*out door education*, dall'antropologia pedagogica letta in chiave ecologica alle valenze educative dell'ambientalismo, dalla progettazione di ambienti educativi a contatto con la natura al giardino planetario, dall'alfabetizzazione ecologica alla costruzione di una coscienza ambientale all'altezza della sfida epocale che coinvolge oggi l'intero pianeta e tutti i suoi abitanti, umani e non umani. I testi forniscono anche una serie di riferimenti ad autori ed opere oramai indispensabili, trasversali, per ogni riflessione educativa.

Raniero Regni

Raniero Regni

Per una pedagogia del limite

Lo stile di vita attuale, essendo insostenibile, può sfociare solamente in catastrofi

Papa Francesco, *Laudato si'*¹

Darsi dei limiti è il gesto che distingue la civiltà dalla barbarie

S. Latouche²

Non saranno né Narciso né Prometeo a guidarci fuori della condizione in cui ci troviamo. Fratelli nell'intimo, essi ci condurranno soltanto un po' più lontano su quella stessa strada di cui abbiamo già percorso un tratto fin troppo lungo

C. Lasch³

1. La fine del mondo, come l'abbiamo conosciuto?

Gli esseri umani hanno inventato i simboli per rendere in qualche maniera visibile l'invisibile del nostro universo mentale. Simboli per interpretare quello che accade fuori e dentro di noi. Di simboli sono pieni i libri sacri come quello misterioso dell'*Apocalisse*, dove si parla dei famosi quattro cavalieri. I simboli sono fatti per essere interpreta-

¹ Papa Francesco, *Laudato si'*, Shalom Editrice, Ancona 2015, p. 166. Ci si riferisce qui al testo papale come riferimento culturale di grande importanza, al di qua o al di là della sua autorevolezza per i credenti, come ferma presa di coscienza e di posizione, che ha molto da dire al mondo contemporaneo e che la Chiesa stessa, sia detto per inciso, sembra non avere recepito completamente.

² S. Latouche, *Limite*, Bollati-Boringhieri, Milano 2012.

³ C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985, p.11.

ti, non sono univoci come i segni, possono avere molti significati. A proposito dei quattro cavalieri dell'Apocalisse ci sono interpretazioni addirittura opposte. La più corrente e ovvia è che tre rappresentino i tre flagelli peggiori che si abbattono sugli umani: la pestilenza, la guerra, la carestia. Ma poi un quarto cavaliere potrebbe essere addirittura il Salvatore.

Fuori dalla simbologia apocalittica, sull'umanità si sono abbattuti in questi due anni prima la pandemia e ora la guerra. Ora, mentre gli altri due sono ancora all'opera, arriva il terzo cavaliere, la carestia, ovvero la crisi economica, che comincia a mordere. Ma dove c'è il pericolo, diceva un poeta, sorge anche ciò che salva. La durezza dei tempi che stiamo vivendo potrebbe portare in sé anche l'annuncio di un cambiamento di prospettiva. La sensazione apocalittica segnala che un vecchio mondo scompare e ne può sorgere uno nuovo. Si può pensare che davvero il mondo come l'abbiamo conosciuto sta finendo e forse si annuncia un nuovo inizio⁴.

In fondo, apocalisse vuol dire letteralmente manifestazione, rivelazione. Che cosa si sta manifestando attraverso questi terribili segni? Vuol dire che stiamo entrando in un'era post-globalizzata e di nuovo assetto mondiale⁵. Il vecchio mondo fatto di combustibili fossili, di sfruttamento e di privatizzazione selvaggia dei beni comuni, di inquinamento e di produzione di rifiuti di ogni tipo, sta tramontando. Una nuova era delle energie rinnovabili, dello zero rifiuti, della gestione democratica dei beni comuni, a partire dal clima, potrebbe sorgere. A questo nuovo scenario energetico e climatico, corrisponde un nuovo scenario geopolitico dove il potere legato ai combustibili fossili tramonta e ne sorge uno nuovo, non più imperiale ma reticolare e diffuso, sicuramente multipolare. L'Europa, l'Unione Europea è spinta a diventare energeticamente indipendente, militarmente autonoma e attrezzata per la propria difesa, politicamente democratica e

⁴ F. Cardini, R. Nencini, *Dopo l'apocalisse. Ipotesi per una rinascita*, La Vela 2020.

⁵ Su questo mi permetto di rinviare al mio *Le avventure dell'educazione. Per una pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, 2019.

sempre più unita verso gli Stati Uniti d’Europa. Più interessata alla pace che alla guerra, più alla collaborazione che alla sopraffazione e al dominio. Questo potrebbe essere l’esito positivo dei tempi tragici che stiamo vivendo.

Il quarto cavaliere potrebbe essere il Salvatore, quello che propone una via di uscita dalla crisi, da un modo di vita distruttivo e autodistruttivo che sta mostrando tutti i segni di una crisi irreversibile. Oppure, il quarto cavaliere potrebbe essere quello che dà il colpo definitivo. Infatti la pandemia, la guerra e la crisi economica potrebbero spingere noi europei o semplicemente gli esseri umani a dare il peggio di se stessi. Già alcuni tra i più “realisti” e regressivi dicono infatti: dobbiamo ritornare indietro, torniamo al carbone e al nucleare, torniamo alla competizione sfrenata per il dominio delle materie prime e per le energie non rinnovabili, torniamo allo scontro di civiltà e alla politica di potenza. Oppure, la crisi potrebbe davvero persuaderci che un cambiamento di stile di vita ma anche di paradigmi scientifici comprese le visioni del mondo, di rapporti tra gli umani e degli umani rispetto al resto del mondo naturale.

È convinzione di chi scrive che la pandemia abbia rappresentato qualcosa di più e di diverso dalla terribile minaccia e tragedia sanitaria che è stata ma che abbia una portata mitica, nel senso con cui ne ha parlato A. Baricco⁶. Qualcosa che è servito per dare un volto ed articolazione ad un grido. Quel conato di denuncia, inarticolato fino a questo momento, per gli errori collettivi commessi. Il mito è la modalità che gli esseri umani hanno creato per far fronte ad eventi che li trascendono e li travolgono. Il mito è l’effetto del grido umano di fronte all’inaspettato che diventa storia. Quello che il mito che stiamo vivendo intende dirci è che non possiamo più vivere la vita di prima. L’organizzazione del mondo nella quale siamo vissuti deve cambiare. Ecco che cosa è venuto a dirci l’evento mitico, che “spezza le catene dell’inevitabile” e pensa l’impensabile.

È la consapevolezza a cui ci richiama da tempo uno dei più grandi

⁶ A. Baricco, *Quel che stavamo cercando. 33 frammenti*, Feltrinelli, Milano 2021.

scrittori indiani come Amitav Ghosh⁷. Studiando gli effetti catastrofici che il surriscaldamento globale provoca su vaste zone costiere dell'India, che minaccia l'esistenza stessa di numerose zone costiere della terra, ha spinto la sua analisi domandosi come mai la cultura ed anche la letteratura contemporanea non aprano gli occhi sul cambiamento climatico⁸. Quando verrà scritta la storia del nostro tempo, ci si domanderà stupiti come la stessa arte non abbia saputo denunciare ma anzi abbia contribuito ad occultare quello che stava accadendo al mondo. «E allora – scrive Ghosh – questa nostra epoca, così fiera della propria consapevolezza, verrà definita l'epoca della Grande Cecità»⁹. Un'epoca in cui noi tutti guardiamo quello che sta accadendo ma è come se non lo vedessimo, guardare ma non vedere. Anche allo scopo di far convergere questi due atti umani che deve indirizzarsi l'educazione alla sostenibilità o educazione ecologica.

Mi si consenta ancora un'ultima osservazione introduttiva relativa sempre alla difficoltà di pensare e di dire la minaccia che abbiamo davanti. Secondo gli scienziati di diversi settori siamo di fronte ad un cambiamento di tale portata al quale è stato dato da poco un nome: Antropocene¹⁰. Questo termine, suggerito nel 2000 dal premio Nobel per la chimica P. Crutzen, sta ad indicare il periodo attuale della Terra caratterizzato dall'impatto trasformativo sull'intero sistema pianeta per opera delle attività umane. Un'epoca geologica distinta dal precedente Olocene in cui l'azione umana diventa forza geologica. Abbiamo un nome per l'insieme dei fenomeni di riscaldamento globale, di acidificazione dei mari, di innalzamento del loro livello, di perdita di biodiversità, di esaurimento delle risorse naturali. Abbiamo anche moltissimi dati scientifici settoriali, un volume immenso di informazioni molto specialistiche fatto di numeri e di istogrammi. Ma credo che abbia ragione

⁷ A. Ghosh, *La grande cecità. Il cambiamento climatico*, Neri Pozza, Milano 2017.

⁸ Un testo di riferimento fondamentale sul cambiamento climatico è M.E. Mann, *La nuova guerra del clima. La battaglia per riprenderci il pianeta*, Edizioni Ambiente, Milano 2021.

⁹ *Ibi*, p. 18.

¹⁰ Su questo vedi F. Gemenne, A. Rankovic A., *Atlante dell'Antropocene*, Mimesis, Milano 2021.

lo scrittore islandese A. N. Magnason, che ha cercato in maniera magistrale di usare il pensiero narrativo per aiutarci a prendere coscienza di quello che ci sta accadendo, quando osserva che «i cambiamenti che abbiamo davanti sono molto più grandi di quelli cui la nostra mente è abituata, più impegnativi di qualsiasi nostra esperienza precedente, più complessi del nostro linguaggio e delle metafore che utilizziamo per orientarci nella realtà»¹¹. Il pensiero e il linguaggio diventano quasi impotenti, e noi tutti finiamo per sentire quasi una specie di ronzio, di rumore bianco quando usiamo l'espressione "cambiamenti climatici". Infatti, «quando un sistema crolla, il linguaggio perde ogni presa sul reale. Le parole, invece di catturare cose e concetti come dovrebbero, restano sospese nel vuoto»¹². Se comprendessimo davvero quello che gli scienziati stanno cercando di dirci, quelle conoscenze avrebbero un impatto immediato sul nostro comportamento e sulle nostre decisioni, ma la nostra mente rimane come incapace di comprendere le dimensioni del problema. Forse il primo concetto da ripensare e rendere attuale è "limite".

2. Civiltà e limite

La parola limite può avere molti significati e può alludere a diversi aspetti. Limite può voler dire confine, sia nel senso della chiusura della frontiera che in quella dell'apertura, della soglia che si incontra sulla porta d'ingresso. Limite è differenza, oltre ogni tirannia dell'eguale, ogni confusione dell'identità, ogni liminalità permanente che rende liquidi e confusi tutti i confini. Limite significa qualcosa di sacro che non deve essere oltrepassato né modificato arbitrariamente. Limite significa anche qualcosa che contiene, perché l'illimitato, l'infinito non è contenuto da niente. Limite può avere anche il connotato di tragico, ovvero un punto che se viene oltrepassato provoca

¹¹ A. S. Magnason, *Il tempo e l'acqua*, Iperborea, Milano 2020, p. 13.

¹² *Ibi*, p. 12.

conseguenze tragiche. Ma limite può significare anche senso della misura, equilibrio, senso della sfumatura, qualcosa che non si impone ma che cerca la conciliazione con ciò che gli si oppone. Limite vuol dire anche contenimento e auto-contenimento di ogni *libido dominandi*, di ogni desiderio illimitato di potere e di ogni volontà di potenza. Limite, come vedremo, vuol dire anche ragionevolezza, prudenza, contro ogni tentazione di razionalità assoluta, che è l'altro nome del controllo assoluto.

Secondo S. Latouche, «la condizione umana è iscritta dentro dei limiti»¹³ e non dovrebbe essere neanche necessario ricordarcelo con una citazione, tanto è evidente questa idea. Non è un concetto nuovo ma questa idea del limite e dell'autolimitazione, ancorché incerta e arbitraria, faceva parte della saggezza che caratterizzava in passato ogni civiltà. Anzi, darsi dei limiti è «il gesto che distingue la civiltà dalla barbarie»¹⁴. Eppure, la civiltà moderna, occidentale prima e globale poi, ha pensato e agito come se questi limiti non esistessero. Le principali ideologie del XX secolo si basavano infatti sul convincimento implicito che la natura fosse un giacimento inesauribile di materie prime a basso costo, all'interno del quale la produzione di beni e di rifiuti fosse illimitata.

Diciamo che la lotta contro i limiti viene da lontano, è il programma dell'intera età moderna. Dal XVII in avanti, in Occidente prima e poi nel resto del mondo, si è lottato faticosamente contro l'ignoranza con la rivoluzione scientifica, contro le ingiustizie con le rivoluzioni politiche, contro la povertà con le rivoluzioni industriali. Demitizzando e secolarizzando le fedi storiche rivelate si è poi costruita un'altra fede, un altro mito, quello del Progresso. La salvezza non era più nelle mani di Dio ma in quelle degli uomini, il Regno dei cieli non era più trascendente ma immanente, il Paradiso in terra era nel futuro. La molla segreta era un certo tipo di libertà impegnata a spezzare tutte le catene che volevano imprigionare l'umanità. La

¹³ S. Latouche, *Limite*, cit., p. 11.

¹⁴ *Ibi*, p. 114.

miseria, la malattia, la brevità della vita, la servitù, la paura. Non senza battute di arresto e contraddizioni, questo programma è andato avanti con successo per più di tre secoli. Nel XX secolo, dopo la Seconda guerra mondiale, che assieme alla prima grande guerra e ai regimi totalitari che ne sono seguiti hanno rappresentato clamorose e disumane battute d'arresto di questa marcia trionfale, la fede nel Progresso ha dispiegato le sue ali. La libertà si è lanciata persino contro i limiti dell'appartenenza terrestre con le imprese spaziali. Con la contestazione giovanile, che si è lanciata contro l'autorità e le proibizioni, si è pensato di risolvere una volta per tutte il problema edipico della tirannia dei padri, anche se la generosa lotta studentesca per l'emancipazione ha finito per trovare il suo paradossale esito nella società dei consumi.

L'idea forte era “di tutto e di più”. Il produttivismo e il consumismo sono diventati dominanti. Nella moltiplicazione dei beni si è vista la realizzazione della libertà dai limiti della penuria. Nell'aumento del benessere e della salute si è dimenticata la Salvezza. Il punto più alto è stato raggiunto alle soglie del fatidico Duemila, preceduto dal crollo di ciò che è uno dei simboli del limite: il muro, il crollo del muro di Berlino e la fine della guerra fredda e della politica mondiale bipolare. Alle soglie del Duemila la globalizzazione ha raggiunto il suo picco più alto con un'economia senza frontiere. I mercati mondiali muovevano denaro e merci, ma anche individui. Si parlò di uccisione di un altro dei limiti classici, quello della distanza. Grazie alla velocità delle vie di comunicazioni, alle reti elettroniche e commerciali, il mondo si era rimpicciolito, il lontano era diventato vicino. Certo, la distanza fisica sembrava sconfitta, ma rimaneva quella culturale e quella sociale, ma ci si stava lavorando. Anche la distanza etica (chi è il mio prossimo?) sembrava resistere, ma era vista come un effetto collaterale dello sviluppo. Rimaneva la distanza temporale nei confronti delle generazioni future, ma quelle non ci sono ancora! Sì, lo sviluppo era diventato sinonimo di progresso. Anche se lo sviluppo produceva armi o pesticidi o sostanze inquinanti, si pensava che lo si sarebbe poi curato con ancora più sviluppo. Alla domanda

“come far fronte ai problemi creati dalla tecnica e dalla produzione?”, si rispondeva, “con più tecnica e più produzione”. Questa era la logica dello sviluppo illimitato. Ma al culmine del suo successo, lo Sviluppo si è mostrato non più identificabile con il Progresso. Da sinonimi, oggi, questi due concetti stanno diventando contrari¹⁵.

Svoltati gli anni Duemila, già nel 2001 abbiamo l'attacco alle Torri gemelle, il terrorismo e la guerra al terrorismo, nel 2008 la grande crisi finanziaria, la più grave nella storia del capitalismo, poi nel 2019 la paurosa pandemia con la spaventosa crisi post-pandemica che si annuncia, e ora la guerra in Europa.

Un'altra divaricazione era in corso, quella tra natura e super-natura. Riprendo questa espressione da Maria Montessori che nella seconda parte della sua vita l'aveva messa al centro della sua riflessione come parte integrante della sua proposta di «educazione cosmica»¹⁶. Secondo lei c'era la necessità di far convergere l'azione umana con quella di tutti gli altri esseri viventi per creare una superiore armonia capace di arricchire la biosfera. La proposta montessoriana era, anche in questo caso, straordinariamente preveggente. Infatti mentre lei proponeva un approccio di tipo ecologico, una forma di superiore ecologia umana come centro vitale per l'educazione, la super-natura, il mondo dell'artificiale, il mondo della tecnologia frutto dell'incessante trasformazione della natura da parte del lavoro umano, cominciava ad a entrare in tensione e poi in conflitto aperto con la biosfera.

Si è scoperto che lo sviluppo infinito in ambiente finito era impossibile. Lo segnalarono per primi alcuni studiosi nel 1972 nel famoso *Rapporto del Club di Roma* e poi l'hanno confermato tutte le successive conferenze mondiali sul clima fino al 2015, quando Papa Francesco pubblicò la straordinaria Enciclica *Laudato si'*. La civiltà industriale ha raggiunto e superato il suo limite e si è avvicinata al *typping point*, al pun-

¹⁵ Forse il primo a imporre questa distinzione, facendolo in maniera tragicamente urgente, è stato P. P. Pasolini nei suoi memorabili articoli raccolti poi negli *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975.

¹⁶ M. Montessori, *Lezioni di Londra 1946*, Il leone Verde, Torino 2021.

to di non ritorno, per questo è urgente agire a favore di un *turning point*. Forse è ancora possibile un Antropocene positivo. Ma questo sarà possibile solo se sapremo riorientare il tragitto dell'umanità nell'ambito dei limiti. Ma quali sono questi limiti? Gli studiosi J. Rokstrom e M. Klum parlano dei nove confini planetari: cambiamento climatico, riduzione della fascia di ozono stratosferico, perdita di biodiversità, inquinamento da sostanze chimiche, acidificazione degli oceani, utilizzo di acqua dolce, cambiamento nell'uso dei suoli, inquinamento da azoto e fosforo, inquinamento atmosferico e diffusione di aerosol. Cose complesse ma che dovremmo sapere tutti. Questi sono i nuovi limiti da non superare nell'ambito globale, ma anche e da subito, nell'ambito locale.

Ecco che la tarda modernità riscopre il limite che le si presenta sotto forma di minaccia ecologica ma anche di incapacità strutturale dell'antropocentrismo di pensare la convivenza tra esseri umani e esseri viventi non umani. L'antropocentrismo ha perso le due sponde che lo contenevano in passato, ovvero Dio e la Natura. La volontà di potenza umana sembra ergersi solitaria, terribile e autodistruttiva, espandendosi anche nel post-umano.

La saggezza greca aveva colto l'essenza del limite e ne aveva fatto il centro della sua massima espressione poetica e filosofica che è la tragedia. Come ci ha sempre ricordato A. Camus, «il tema costante della tragedia è quindi il limite che non deve essere oltrepassato»¹⁷. I Greci ne avevano fatto il fulcro della loro saggezza. “Chi conosce il proprio limite, non teme il proprio destino, “niente di troppo”, “il meglio è nemico del bene”, queste erano alcune delle massime più care alla loro cultura. Misura ed equilibrio erano il loro ideale. Persino il famoso detto “conosci te stesso” poteva essere interpretato come l'invito a stare al proprio posto non pensando di essere Dio. Il limite è tragico perché è sacro, chi lo supera scatena Nemesi che non è la dea della vendetta ma della misura, fatale agli smisurati¹⁸. Promete-

¹⁷ A. Camus, *Conferenze e discorsi*, Bompiani, Milano 2020, p. 223.

¹⁸ Su questo mi permetto di rinviare al mio *Il sole e la storia. Il messaggio educativo di Albert Camus*, Armando, Roma 2013, p. 150.

teo, che supera i limiti, viene punito e incatenato. La modernità lo ha scatenato nella rivoluzione industriale, prima, seconda e terza. Forse lo scontro tra la storia (economia e tecnica) e la natura, la minaccia della catastrofe ecologica, è oggi tragica. Il limite è un confine e una soglia che non vanno varcati.

L'idea di limite è legata ad un altro aspetto complementare che è la visione del tempo e della storia innescata dalla modernità, ovvero dell'idea del tempo come sviluppo lineare che si contrappone alla idea invece del tempo come ciclicità. Siamo ad un bivio, quello tra la linea e il cerchio. Lo sviluppo lineare è oramai, a tutti i livelli, impossibile. L'idea che spinge sull'avere e produrre di tutto e di più non è possibile e neanche giusto. Forse, come sostiene U. Galimberti, è l'eredità indiretta delle religioni secolari rivelate che ponevano la salvezza nel domani e alla fine dei tempi che, una volta secolarizzate, ci fanno pensare la salvezza non nell'al di là ma nell'al di qua¹⁹. La trascendenza diventa il futuro e Dio diventa la Storia e il Progresso. Questa idea del tempo lineare era estranea alla cultura classica che percepiva la vita umana e quella del cosmo come dentro un cerchio limitato e ritornante. Forse dobbiamo tornare a questa idea anche per quanto riguarda la produzione e il consumo. Un'idea che possiamo tradurre anche in termini biologici come ci suggerisce uno dei maestri del pensiero ecologico, F. Capra, secondo il quale «la natura è ciclica, mentre i nostri sistemi industriali sono lineari»²⁰. Ecco perché è necessario un cambiamento di paradigmi, ovvero modi di pensare e di vedere il mondo, ma anche e soprattutto modi vivere.

La condizione umana è inscritta dentro dei limiti. Oggi questi limiti, che la modernità ha forzato in ogni direzione, stanno riproponeendosi in ogni settore. Siamo entrati nell'era dei limiti, non c'è dubbio. Limiti fisici e politici vengono annientati. L'imperialismo della crescita economica abolisce anche le frontiere tra morale, politica ed

¹⁹ U. Galimberti, *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e di Jaspers*, Feltrinelli, Milano 2021.

²⁰ F. Capra, *La rete della vita*, Sansoni, Firenze 1998.

economia. Ieri si controllavano a vicenda, imponendosi dei limiti, oggi non più. L'Occidente istituisce una cultura dell'illimitatezza e appare sempre più urgente invece un'educazione al limite capace di limitare l'illimitatezza.

3. Una ragionevole de-accelerazione

Il benessere, oltre un certo livello, non coincide più con il benessere. È evidente che la nostra non è una società né felice né sostenibile, come sostiene un economista come Stefano Bartolini²¹. Anzi, forse le due cose sono opposte. L'infelicità è il motore della crescita economica illimitata. Più si punta sulla ricchezza, più si inquina e meno si è felici. Persone ansiose, che competono per sfuggire al degrado come persone sole, infelici e che distruggono l'ambiente. Ciò che ci rende felici è condividere e condividere non inquinante. La nostra ricchezza e la nostra felicità stanno nelle relazioni. Anche per questo dobbiamo cambiare il nostro modo di vivere su questo pianeta.

Nella prospettiva neoliberista che ha dominato sin qui il processo di globalizzazione, i beni comuni, come le matrici ambientali, sono stati considerati e usati come beni privati. I beni comuni come l'ambiente e le relazioni umane sono stati degradati dall'azione economica privata e individuale. Tutto diventa privato e senza soldi non si ha accesso a niente. La riduzione del ruolo della politica a scapito di un'economia di rapina in cui l'individualismo egoistico è andato a svantaggio dell'azione collettiva. Questo modello è entrato in crisi ma non è stato ancora cambiato, anzi si è puntato su quello che Bartolini chiama la “crescita difensiva”. Ovvero la convinzione che ci si potrà sottrarre al degrado inevitabile dell'ambiente e delle relazioni attraverso un accumulo privato sempre più forte di denaro. La crescita difensiva innesca un circolo vizioso, «da crescita genera distruzioni

²¹ S. Bartolini, *Ecologia della felicità. Perché vivere meglio aiuta il pianeta*, Aboca, Arezzo 2021.

sociali e ambientali che a loro volta generano crescita»²². Con la rivoluzione industriale, abbiamo avuto la grande accelerazione dell'economia e della società. Se all'inizio della industrializzazione l'orario di lavoro era molto alto, esso è andato progressivamente diminuendo fino agli anni '80 del secolo scorso. In quel momento ha ripreso a risalire. Inizialmente il tempo libero era cresciuto, oggi è fortemente diminuito e questo a tutto scapito della felicità. L'approccio neoliberista è quello del massimo profitto con il minimo dei costi. Se, come sosteneva M. Friedman, “la responsabilità sociale delle imprese consiste nell'aumentare i profitti”, questo comporta, come osserva D. Goleman, «la necessità etica di non fare cambiamenti – non importa quanto possano essere virtuosi – se danneggiano il profitto»²³.

Anche da questi brevi accenni economici appare evidente che, “se vogliamo la sostenibilità dobbiamo ridurre le nostre ambizioni di crescita”²⁴, senza però infilarci in quella che, sempre Bartolini chiama, la “crescita difensiva” che affida sempre all'equazione più lavoro-più denaro- più consumo-più inquinamento la risposta al declino delle relazioni umane e del degrado ambientale. Una società che punta sull'aumento dei beni relazionali, sulla diminuzione delle ore di lavoro e sul miglioramento della qualità dell'ambiente è oggi possibile auspicabile.

Il cambiamento a cui si pensa è un cambiamento di portata epocale, si tratta di recuperare la ragionevolezza di un nuovo umanesimo contro l'umanismo razionalistico. Secondo alcuni miti la vergine scontrosa, la dea greco-latina Minerva, dea della ragione, aveva due figli spirituali. La primogenita è *Phrōnesis*, la ragionevolezza, la prudenza e poi, il secondogenito, il *Logos Epistemonikòs*, ovvero la ragione geometrica, la scienza, ovvero il razionale. *Phrōnesis* è la saggezza pratica, che poi è diventata la prudenza latina, che è anche una delle virtù cardinali del Cristianesimo.

²² *Ibi*, p. 20.

²³ D. Goleman, *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009, p. 282.

²⁴ S. Bartolini, *Ecologia della felicità. Perché vivere meglio aiuta il pianeta*, cit., p. 14.

Nella storia occidentale, la *Prudentia* e la *Ratio*, queste due forme di ragione hanno proceduto affiancate ma, come è avvenuto per molti altri aspetti della nostra cultura e della nostra società, alle soglie dell'età moderna, nel XVI secolo si sono separate e, per molti versi, sono divenute opposte. La razionalità geometrico-scientifica è diventata la razionalità economica e questa, a sua volta, è diventata la razionalità tecnica. La felicità è stata ridotta alla ricchezza, la ricchezza all'utilità, l'utilità al denaro, il denaro ai mezzi tecnici per ottenerlo. Produrre di più per consumare di più.

La razionalità tecno-economica è diventata l'unica forma di ragione, spingendosi alla conquista del mondo, perseguiendo quello sviluppo illimitato del potere e del sapere su cui si è basato il progresso moderno. E questo è continuato fino ai nostri giorni. La razionalità tecnica è stata lasciata a se stessa e si è avvitata in una forma di folle accelerazione autodistruttiva. Il razionale diventa il calcolabile, quello che non si può calcolare non vale niente e forse non esiste. Ma qual è l'utilità dell'utilità? La tecnica, ovvero l'universo dei mezzi per fare le cose, ha bisogno dei fini che le sono però strutturalmente estranei. E ne vuole fare a meno, mostrandosi così una forza nichilistica. L'utilità è tale se è sottomessa ad uno scopo nobile e buono, ovvero a dei valori. Pur volendo eliminare le passioni, la razionalità assoluta finisce invece per sottomettersi all'ingordigia egoistica, ovvero la più irrazionale delle passioni. Facendo apparire irrazionali ed antieconomiche la generosità e l'altruismo.

L'aristotelica prudenza, il buon senso, il ragionevole della saggezza greca, sono stati sopraffatti dai successi dello sviluppo della scienza, della tecnica, dell'economia. Sono stati sopraffatti proprio da quello che gli antichi greci temevano di più, ovvero la *Hubrys*, la tracotanza, l'eccesso di successo, che viene innescato dagli dei, quando gli umani pensano di essere dio. Chi supera il proprio limite prepara così la propria rovina. Lo sviluppo è diventato fine a se stesso. Ci si è mossi nella prospettiva del principio della massima efficienza, nel cercare in ogni cosa il metodo più efficace in assoluto, al servizio della vita come al servizio della morte, Dire efficacie vuol dire massi-

mo risultato con il minimo sforzo, un principio economico e tecnologico. Il tutto in una forma di indifferenza rispetto ai fini, agli scopi. Il “come” ha preso il sopravvento sul “perché”. Come nella storiella del rasoio elettrico. Viene inventato un rasoio elettrico per risparmiare tempo al fine di potersi impegnare nella ricerca di un rasoio con migliori prestazioni, che farà guadagnare ancora più tempo, al fine di creare un rasoio ancora più rapido, e così via. Questo, si badi bene, non vuol dire criticare la tecnologia. È ovvio che inventando la barca, l’essere umano ha inventato anche il naufragio, così come scoprendo il fuoco ha inventato anche l’incendio. Non è la tecnologia in sé il problema, non sono le macchine ma la mentalità tecnica, che domina ogni comportamento, ad essere il vero problema. Come aveva compreso bene Heidegger, «ciò che veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che l'uomo non è affatto preparato a questo radicale mutamento del mondo. Di gran lunga più inquietante è che non siamo ancora capaci di raggiungere, attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca»²⁵. Sta accadendo quello che G. Anders, allievo di Heidegger, aveva previsto, «la nostra capacità di fare è enormemente superiore alla nostra capacità di prevedere gli effetti del nostro fare... per cui la tecnica può segnare quel punto assolutamente nuovo nella storia, e forse irreversibile, ove la domanda non è più ‘cosa possiamo fare noi con la tecnica, ma ‘che cosa la tecnica può fare di noi?’»²⁶.

Il problema è che spingere la razionalità all'estremo, facendone l'unico criterio, produce irrazionalità. Lo sviluppo dell'automobile, che da mezzo diventa fine, causa ingorghi e rallentamenti, che costringono le automobili a viaggiare a meno di sei chilometri all'ora, ovvero la velocità di un pedone. Gli effetti perversi della razionalità tecno-economica sono sotto gli occhi di tutti sotto forma di inqui-

²⁵ M. Heidegger, *L'abbandono*, Il Melangolo, Genova 1983, p. 36.

²⁶ G. Anders, *L'uomo è antiquato*, vol. I, *Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati- Boringhieri, Torino 2003, p. 294.

namento, di mutazione climatica, di aumento delle diseguaglianze, di corsa agli armamenti. Gli effetti aggregati di un comportamento assolutamente razionale, come lo scegliere la strada più breve per uscire da una città da parte di un singolo cittadino, diventano irrazionali se vengono perseguiti da una massa. I risultati ottimali nel breve termine diventano distruttivi nel medio e nel lungo termine.

Tanti paradossi dimostrano quanto ci sia oggi davvero bisogno di recuperare la saggezza, ovvero il senso della misura, ovvero la domanda su quali siano le priorità e gli scopi della nostra vita individuale e collettiva. La massimizzazione dei profitti individuali oppure il benessere collettivo? Oggi l'adozione del famoso “principio di precauzione”, secondo il quale è meglio prevenire gli effetti negativi piuttosto che combattere successivamente le conseguenze di scelte, per cui, nel dubbio che una qualche innovazione o immissione di nuove sostanze nell'ambiente, non potendo prevedere i rischi o, nel dubbio non bisogna fare l'innovazione p immettere la sostanza, è un ritorno della *Phrònisis*, un ritorno alla ragionevolezza greca. È necessario raccogliere quella che S. Latouche chiama «la sfida di Minerva»²⁷, recuperare la saggezza mediterranea contro la razionalità sconfinata della modernità oceanica. A favore di una pratica che non fosse solo tecnica era anche il grande sociologo americano C. Lasch, il quale avvertiva anche lui, di fronte allo strapotere della ragione strumentale, il bisogno di tornare proprio alla *Phrònisis*, alla ragione pratica²⁸. Contro Narciso, che propone una fusione mistica con la natura, e contro Prometeo, che vorrebbe praticare fino in fondo il suo dominio, è necessario riscoprire la saggezza pratica, capace di subordinare le scelte dei mezzi alla nobiltà dei fini e della qualità della persona che si vuole ottenere. I mezzi appropriati erano solo quelli che contribuivano non al solo benessere esteriore ma al bene interiore.

²⁷ S. Latouche, *La sfida di Minerva. Razionalità occidentale e ragione mediterranea*, Bollati-Boringhieri, Milano 2000.

²⁸ C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1995.

re. La ragionevolezza è anche la base per un'etica ecologica che non coincide né con il dominio tecnico né con la fusione simbiotica con la natura, ma in un rispetto consapevole della separazione.

4. Educare l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza ecologica

Il cambiamento indispensabile, di paradigmi a tutti i livelli e degli stili di vita, non va contro un destino iscritto nella natura umana, ma non sarà possibile senza una fondamentale azione educativa. È necessaria una vasta forma di pedagogia sociale per aiutare la popolazione mondiale a cambiare modello di sviluppo. Non per paura della catastrofe ma perché necessario e possibile e persino migliorativo. L'educazione ambientale rappresenta e deve rappresentare un messaggio di speranza e addirittura di sviluppo di nuove possibilità e persino di forme di vita umana più felici. Per arrivare a questo è necessario gettare le basi di una educazione ecologica, di una nuova alfabetizzazione ambientale. Così come la intende F. Capra, secondo il quale è necessario «ricongiungersi alla trama della vita significa edificare e mantenere comunità sostenibili, in cui possiamo soddisfare i nostri bisogni e le nostre aspirazioni senza ridurre le opportunità per le generazioni future»²⁹. È necessario diventare ecologicamente istruiti ed eco competenti, imparando a vivere in modo sostenibile. Per rendere questo possibile è necessario cambiare a tutti i livelli modo di pensare, ovvero i paradigmi di fondo con cui pensiamo. E questo nella direzione dei principi della interdipendenza e del pensiero sistematico, del pensiero non lineare: dalle parti al tutto, dagli oggetti alle relazioni, dai contenuti agli schemi. Questo ci permetterà di capire che la natura è ciclica mentre i nostri sistemi industriali sono lineari.

Dobbiamo imparare a cooperare con la natura conoscendola, dobbiamo incorporare i costi ambientali e sociali nelle produzioni,

²⁹ F. Capra, *La rete della vita*, Sansoni, Firenze 1998, p. 327.

attraverso forme di partnership diffusa e di cooperazione. E, se l'economia incoraggia la competizione, l'espansione, la dominazione, l'educazione ecologica dovrà incoraggiare la cooperazione, la conservazione e la partnership. Interdipendenza, riciclaggio, partnership, flessibilità, diversità, sono alcuni dei principi che andranno applicati e implementati in ogni settore umano perché capaci di ristabilire l'equilibrio ecologico. Ma questo sarà possibile facendo leva, intanto, sulle molteplici forme di intelligenza umana individuate da H. Gardner. Se nella prima versione della teoria delle intelligenze multiple prevedeva sette tipi di intelligenza, in quella più aggiornata ne prevedeva nove, aggiungendo, oltre a quella filosofica-esistenziale, che poi invece elimina, quella naturalistica. La base di questo genere di intelligenza naturalistica³⁰. Essa incarna l'interesse innato per il brulicante mondo naturale e la connessa capacità di categorizzare e riconoscere i vari aspetti del mondo vivente alle prese con il proprio ecosistema.

L'intelligenza naturalistica andrebbe potenziata a livello educativo, anche scolastico, attraverso una conoscenza, uno studio e un'esplorazione anche della vita delle piante³¹. Il mondo vegetale rappresenta più del 85% della biomassa vivente, mentre gli animali lo 0,3%. Le piante, pur non avendo un cervello centralizzato come gli animali, hanno un'intelligenza distribuita e piuttosto che competere individualisticamente collaborano in maniera sistematica attraverso forme di mutuo appoggio³². Scoprendo così quella che è l'intelligenza vegetale rappresentata, ad esempio, dagli alberi. È infatti inconcepibile che l'educazione delle nuove generazioni sia affidata al marketing e al consumo. È semplicemente sbagliato che i ragazzi e i giovani conoscano i nomi delle marche ed abbiano altre informazioni e non conoscano

³⁰ H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 1999, p.73.

³¹ E. Coccia, *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*, il Mulino, Bologna 2018.

³² S. Mancuso, A. Viola, *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Giunti, Firenze-Milano 2015. Di S. Mancuso vedi anche *Plant Revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro*, Giunti, Firenze-Milano 2017 e *La pianta del mondo*, Laterza, Bari 2020.

nemmeno il nome di una pianta. Un riavvicinamento alla natura, anche sotto forma di conoscenza e sviluppo dell'innato interesse per il mondo del vivente, andrebbe assolutamente potenziata sia nell'educazione formale scolastica che in quella informale-familiare, che ancora nella più vasta educazione non formale, *outdoor education* o educazione incidentale, per aumentare la connessione psichica delle nuove generazioni.

A partire dal potenziamento dell'intelligenza naturalistica si dovrebbe aggiungere il potenziamento di quella che D. Goleman ha chiamato «intelligenza ecologica»³³. Nel nostro passato evolutivo il nostro cervello è stato formato per rispondere alle sfide e ai pericoli ambientali che si presentavano sotto forma di pericoli palpabili e percepibili. L'amigdala, che è il punto centrale del nostro radar cerebrale per l'individuazione dei pericoli e che attiva il sistema di allarme del cervello, ci ha predisposto a reagire prontamente ad un predatore oppure ad un rettile o a reazioni di disgusto di fronte a forme di putrefazione che emettevano odori nauseabondi, così come da altri pericoli che vengono dal mondo fisico in cui ci siamo evoluti. Non abbiamo strumenti innati per difenderci dalla diffusione di impercettibili particelle nocive diffuse nell'aria che respiriamo o nel cibo che mangiamo o per reagire alle devastazioni di ampie porzioni di flora e fauna. Eppure abbiamo la neocorteccia, ovvero il cervello pensante che «si è evoluta come il nostro sistema neurale più versatile per la sopravvivenza; ciò che i circuiti insiti nel nostro cervello non sono in grado di aiutarci a comprendere può essere scoperto, compreso e opportunamente riordinato dalla neocorteccia»³⁴.

Questa nuova sensibilità va appresa ed educata. L'intelligenza deve aiutarci a rendere visibile l'invisibile minaccia dell'inquinamento attraverso l'apprendimento e la conoscenza. «Quella che potrebbe diventare una reazione emotiva acquisita deve partire da una com-

³³ D. Goleman, *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009.

³⁴ *Ibi*, p. 58.

prenzione intellettiva»³⁵. Dobbiamo diventare più intelligenti in relazione agli impatti ecologici del nostro stile di vita, aumentando la trasparenza degli oggetti acquistati, collegando le nostre decisioni quotidiane all’impatto che hanno sul pianeta, riducendo il gap oggi esistente tra le informazioni necessarie alla sostenibilità e le nostre scelte a tutti i livelli. E tutto questo fino ad arrivare ad una trasparenza radicale di fronte agli oggetti. E poi dobbiamo trasformare questa nuova forma di conoscenza in una intelligenza collettiva e sociale diffusa capace di coordinare gli sforzi di tutti e di ognuno. Educare i produttori e i consumatori allo scopo di far convergere la migliore redditività con la migliore sostenibilità. Intere comunità potrebbero così incamminarsi verso comportamenti virtuosi, non imposti dall’alto ma condivisi a tutti i livelli, macro e micro sociale. Capace di trasformare la miopia del guadagno a breve termine in una più lungimirante e sana relazione con l’ambiente a lungo termine. Ci vuole, ad esempio, una nuova matematica per calcolare l’impronta ecologica dei prodotti e ci vuole una nuova conoscenza per vedere le conseguenze delle nostre scelte sulla geosfera (che include il suolo, l’aria, l’acqua e il clima), sulla biosfera (che include i nostri corpi assieme a tutti quelli degli altri esseri viventi) e sulla sociosfera (ovvero le condizioni delle società umane). È evidente che si tratta di interazioni tra sistemi molto complessi. Ad esempio, se ci concentriamo solo sul ciclo dell’anidride carbonica, finiamo per trascurare l’impatto dell’emissione di altre sostanze nell’ambiente.

Così Goleman definisce questa nuova intelligenza ecologica, “una comprensione collettiva delle conseguenze ecologiche nascoste e il fermo proposito di affrontarle per il meglio”. “Ecologica”, vuol dire che si riferisce a una comprensione degli organismi e dei loro ecosistemi, e “intelligenza” rimanda alla capacità di apprendere dall’esperienza e di interagire in modo efficace con il nostro ambiente. Una nuova forma di intelligenza che sappia combinare l’imperativo del “più economico è meglio”, con il “più sostenibile è meglio”, con il

³⁵ *Ibi*, p. 59.

“più sano è meglio”, con il “più umano è meglio”. Questo comporterebbe un’educazione ad “consumare di meno” e ad “acquistare con più precisione”.

Una intelligenza che sappia smascherare oggi tutte le forme di *green washing* presenti sul mercato ovvero la strategia di lavaggio verde che maschera oggetti e consumi sotto una veste di sostenibilità che spesso nasconde tutto il contrario o, come dice Goleman, «gran parte i ciò che viene reclamizzato come verde rappresenta in realtà una fantasia o una semplice esagerazione»³⁶. È evidente che nessun oggetto della produzione industriale può essere totalmente verde, ma comunque è necessario perseguire intelligentemente tutte le catene di interdipendenza per scegliere ciò che ha meno impatto ambientale. Soprattutto indirizzando le scelte al riciclo e al riuso e all’aggiustamento perché, ogni volta che gettiamo via qualcosa, non c’è letteralmente nessun “via”. I rifiuti anche se li bruciamo, non scompaiono, rimangono comune qui sulla Terra. Ha ragione a dire che “verde” è un processo non uno stato, dobbiamo imparare a pensarla come un verbo piuttosto che come un aggettivo. Sempre più progressivamente verde. L’intelligenza ecologica “è la capacità di riconoscere la rete nascosta delle relazioni sottilmente interconnesse tra le attività umane e i sistemi della natura”³⁷. Ed essa «fonde queste abilità cognitive con un’empatia per la vita nella sua totalità»³⁸. È necessario ri-sensibilizzare gli esseri umani, sin dall’infanzia, alle dinamiche presenti in natura, facendo associare una reazione emotiva di disgusto e di rifiuto nei confronti dei comportamenti ecolогоicamente dannosi a partire da una comprensione intellettuiva delle interconnessioni. e questo sia a livello individuale che a livello collettivo. Allo scopo di conoscere i propri impatti, di favorire i miglioramenti e di condividere ciò che si è appreso.

Anche la pedagogia deve fare la sua parte in questo processo di cambiamento epocale elaborando una vera e propria pedagogia del

³⁶ *Ibi*, p. 35.

³⁷ *Ibi*, p. 54.

³⁸ *Ibi*, p. 56.

limite capace di rendere accettabile e desiderabile l'autolimitazione. Intanto perché solo una riscoperta dei limiti dell'azione umana può evitare la pedagogia della catastrofe. Dalla catastrofe non si può apprendere, perché forse non ci sarà più tempo, anche se esistono studiosi che parlano di un «catastrofismo illuminato»³⁹, ovvero predire il crollo per provocare una reazione capace di smentire la profezia apocalittica. Ed altri parlano di un "euristica della paura", "una paura altruistica" che pure appare davvero molto significativa⁴⁰. Nel nostro tempo si profila quello che P. Sloterdijk chiama l'imperativo degli imperativi, l'«imperativo assoluto»⁴¹ che impone oggi di dover cambiare la vita di tutti e di ognuno. Occorre una nuova etica. Infatti, perché i valori abbiano una presa sui comportamenti, devono essere interiorizzati, devo farsi psiche. L'etica riguarda i conflitti tra gli esseri umani, ma se io inquino non esiste un senso di colpa nei confronti della natura. E oggi noi non abbiamo un'etica che si faccia carico degli enti di natura. Le colpe nei confronti della natura non sono diventate psiche, non sono ancora state interiorizzate. Ecco l'indispensabile interiorizzazione di quello che H. Jonas aveva profeticamente chiamato il nuovo imperativo assoluto, ovvero l'imperativo ecologico: «agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra»⁴². Però sulla paura non è possibile costruire una pedagogia né una corrispondente educazione. Senza dover ridurre la nostra vita ad un ascetismo di massa, il rispetto del pianeta è possibile e auspicabile. Non significa povertà o assenza di progetti ma è esso stesso un progetto fattibile e desiderabile. Anzi potrebbe aprire forme di vita persino più felici e desiderabili di quelle che stiamo vivendo oggi.

³⁹ J. P. Dupuy, *Per un catastrofismo illuminato. Quando l'impossibile è certo*, Medusa, Milano 2011.

⁴⁰ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990, p. 286

⁴¹ P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita. Sull'antropotecnica*, R. Cortina, Milano 2010, p. 545.

⁴² H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit., p. 16.

Elena Marescotti

*Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative.
Alcuni classici del pensiero ambientalista
da rileggere in chiave pedagogica*

1. Considerazioni preliminari

Limite e *saggezza* sono termini – insieme ad altri quali responsabilità, conoscenza, consapevolezza, rispetto... in un crocevia di rimandi che ne mette a fuoco i significati – che ricorrono frequentemente nei discorsi sulla *sostenibilità*, sia che si tratti di saggi scientifici, di agende programmatiche politico-culturali, di riflessioni filosofiche o di considerazioni generali su accadimenti riconducibili alla crisi ecologica del nostro tempo. Sono termini significativi anche in prospettiva educativa, giacché rimandano a determinate concezioni per ciò che concerne senso e finalità dell'educazione come processo trasformativo-creativo che annette alla conoscenza un valore individuale e sociale, di miglioramento di qualità della vita considerandone condizioni, contesti, relazioni, ma anche tensioni ideali e valoriali, principi organizzativi e gestionali del vivere, progetti e utopie, volgendo quindi lo sguardo oltre alla dimensione presente.

Limite e *saggezza* sono dunque costrutti complessi, densi, plurisfaccettati e forieri di molteplici implicazioni, ma anche ambigui, sfuggenti nella loro evocatività, spesso logori a causa dell'uso superficiale e stereotipato che se ne fa nel discorrere comune e delle rappresentazioni rinvenibili nell'immaginario collettivo. Tanto da dare luogo a vere e proprie contrapposizioni: da una parte *limite* nel senso di ostacolo, barriera, impedimento, confine da vincere e superare, dall'altra *limite* come misura, temperanza, equilibrio; da una parte *saggezza* come sapienza, avvedutezza, maturità, dall'altra *saggezza* come prudenza, controllo, re-

gola nel senso di freno che impedisce la sperimentazione, l'avventura, la scoperta. Talvolta si tratta solo di sfumature, talaltra di vere e proprie contraddizioni semantiche.

Addentrarsi, quindi, in una riflessione che assume questi costrutti alla stregua di osservatori per cogliere e strutturare i nessi, teorici e fatti, tra *sostenibilità* ed *educazione*, richiede di fare chiarezza, di distinguere accezioni e prospettive, di spiegare i contesti d'uso e i punti di vista.

2. *Sul senso del limite: riconciliazione di istanze (apparentemente) opposte*

Per l'origine etimologica e per l'impiego linguistico corrente, il *limite* ha a che fare con il confine, la frontiera, la soglia, con un tracciato che distingue, separa, circoscrive ma anche rende percepibile e conferisce un significato all'attraversamento tra un *qui* e un *altrove* che si colloca *oltre* quel limite. La sua ambiguità, dunque, sta proprio in questo: monitoro o sfida, contenimento o superamento, remora o slancio? Pare essere un'ambiguità irriducibile, e le antinomie a cui dà luogo non possono essere risolte se non in termini dialettici, considerando queste polarità nella loro necessaria e reciproca tensione e dinamicità. Al punto da ritenere che il *limite* possa fungere da idea regolativa e, al tempo stesso, essere una categoria dell'educazione:

Se l'educazione, in questo processo e progetto di trasformazione migliorativa continua, diventa oggetto di scienza e quindi oggetto di prassi, il *Limite* deve stare al centro del discorso con la sua doppia faccia, che non è segno di ambiguità, ma di complessità e di paradossalità.

Limite, infatti, indica, nello stesso tempo, il confine entro il quale l'individualità si sviluppa ed entro cui le differenze possono manifestarsi – giacché limite e differenza procedono appaiati – e le mete, che, di volta in volta, l'individuo tramite l'educazione raggiunge nel suo percorso di crescita, di miglioramento e di raffinamento.

Il limite da superare si fa confine e il confine indica quanto già è stato superato. In questo senso, il limite consente – in quanto termine di passaggio – un raccordo continuo tra il futuro verso cui si procede ed il passato da cui si proviene: così non solo il limite permette di procedere, ma anche di tornare indietro, di rivedere e ripensare prerequisiti, conoscenze, abitudini [...]

Il *Limite* è, dunque, un'idea regolativa, che lungi dall'indicare una condizione negativa indica una condizione positiva di potenzialità inesperate, senza la quale nessun miglioramento è, anche concretamente, davvero possibile, riconoscibile e, quindi, non può essere giudicato. Il Limite si configura, dunque, a pieno titolo come una categoria dell'educazione, in quanto condizione intrinseca di pensabilità, di definibilità, di possibilità e perfino di attuabilità dell'educazione stessa.

Il *Limite* è un concetto, che non può presentarsi da solo. Esso esiste in virtù del suo contrario, l'illimitato, che genera e da cui è generato. Inoltre, esso rimanda alla coppia realtà/possibilità (limite in atto – limite da raggiungere), che giustifica la tensione utopica dell'educazione¹.

Questo modo di intendere la questione, tuttavia, presuppone che di quel *Limite* – concepito a livello concettuale e quindi astratto – e di quei *limiti* – considerati nella loro fattualità e storicità – si abbia conoscenza, contezza, consapevolezza. Cioè che siano assunti coscientemente e sottoposti al vaglio di un giudizio razionale che implica una costante responsabilizzazione individuale/collettiva di fronte al confine in cui ci si imbatte, per considerarne origine, natura, portata, funzione. Di qui, la sollecitazione, propriamente educativa, a dotarsi di strumenti interpretativi per discernere quando il limite si dà come barriera o sperequazione che impedisce la progressiva conquista della propria umanizzazione oppure, al contrario, come elemento necessario ad essa. E quindi la sollecitazione a maturare la capacità di sfida o di rispetto, la motivazione e la forza per andare al di là o per fermarsi o volgersi altrove. Di più: in una prospettiva in cui l'autodeterminazione del Sé concorre a quella dell'Altro nei termini di una sempre migliore qualità della vita, riveste particolare rilevanza il passaggio dal riscontrare l'esistenza di un limite (imposto, indotto, prescritto vuoi dall'ideologia dominante, vuoi dalla mera esperienza sensibile vuoi, ancora, da specifici assetti socio-culturali) al concepire e quindi al darsi intenzionalmente un limite come *atto di intelligenza*, nel quadro di una visione del mondo ove agire alla luce di una progettualità comprensiva e lungimirante.

È un'argomentazione pedagogica, quella che si sta proponendo, che non solo allude o prelude alla *sostenibilità*, ma che la contempla consun-

¹ L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Anicia, Roma 2009, pp. 105-106.

stanzialmente e che trova proprio in una simile nozione di *limite* il suo fulcro: pensare alla creazione di un limite come *atto di intelligenza* significa capacità di lettura e di interpretazione di un contesto e delle sue direzioni di sviluppo, quindi progetto e progettualità. Ciò si traduce in tutta una serie di linee guida per le condotte individuali e collettive – di cifra micro o macro; di breve, medio o lungo termine – che considerano la sostenibilità non nei termini di una rinuncia bensì in quelli di una conquista, di un arricchimento, di un *progresso*. Si menziona qui questo termine, consapevoli di un radicato sentire che lo intende contrapposto alla sostenibilità, quando, invece,

Il concetto di progresso implica un *verso dove* e *a che scopo*, e invero uno scopo che *si deve volere* e perciò *buono*, e uno scopo da conquistare e perciò non ancora conseguito. Senza un *verso dove* e un *perché* il progresso non è neppure pensabile, non si può riferirlo a nessuna misura e soprattutto non è assolutamente pensabile².

Ecco: il limite va creato come *misura* e *direzione* che danno alla sostenibilità un valore non solo scientifico, ma anche e soprattutto umano, sociale, educativo. Più pragmaticamente, questo implica, ad esempio, che quelle norme – non solo legislative *stricto sensu*, ma anche culturali, etiche, morali, sociali – che agiscono in vista della sostenibilità, regolamentando produzione, consumi, uso dell'energia, applicazioni tecnologiche e scientifiche ecc. non possono essere intese alla stregua di impedimenti per lo sviluppo, il benessere o addirittura la scienza, bensì in termini di *scelta* intenzionale di un certo modo di essere *nel, con e per* il mondo, e quindi di concepire lo sviluppo, il benessere, la scienza... il *progresso*. E di concepire il ruolo dell'educazione in relazione tanto alla *finitezza* del nostro essere *qui e ora* quanto al tendere verso quell'*infinito* che Giacomo Leopardi aveva poeticamente rappresentato nella comparazione tra passato, presente e (immaginazione del) *futuro*, o (del) *futuribile*, alla ricerca continua di una ricomposizione sia pure sempre provvisoria tra realtà e idealità.

² E. Bloch (1963), *Sul progresso*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1990, p. 61, corsivo nostro.

Quanto del resto, in ultima istanza, richiama l'altro costrutto in gioco in questa riflessione, quello intitolato alla *saggezza*.

3. Sul senso della *saggezza*: una maturità continuamente perfettibile

Saggezza è una parola che – alle più differenti latitudini ed epoche storiche, nelle fonti colte così come in quelle popolari – si incarna nell'immagine del «vecchio saggio», ove i tratti della conoscenza acquisita e dell'esperienza vissuta garantiscono rettitudine nel pensiero e nel comportamento, capacità di analisi e di indirizzo al cospetto di situazioni incerte e difficili, carisma nel consiglio, nella guida, esemplarità e magistralità. La saggezza, dunque, è quanto dovrebbe connotare personalità ed operato in particolare di coloro che rivestono significativi ruoli di responsabilità, dal politico all'educatore, in una sintesi che per Platone corrispondeva agli «uomini d'oro»:

Fatti cinquantenni, quelli che si siano mantenuti integri e abbiano sotto ogni riguardo e in tutto primeggiato in opere e scienze, van finalmente condotti al punto finale, e obbligati, rivoltando in su il lume dell'anima, a guardare ciò che dà a tutti luce; e visto che abbiano il Bene in sé, e di esso servendosi come modello, a dar ordine allo Stato, ai privati e a sé stessi nel resto della vita, ciascuno a turno, passando la maggior parte del tempo intenti alla filosofia, e quando giunge il loro turno, travagliandosi nelle faccende politiche e ricoprendo uffici di governo, ciascuno per amor dello Stato, e non come facendo qualcosa di bello bensì di necessario; e così educando altri consimili, e lasciandoli al loro posto come Guardiani della città, se ne andranno infine ad abitare le Isole dei beati. E la città dovrà far loro pubblici monumenti funebri e sacrifici³.

Una saggezza che non si può legare deterministicamente alla mera erudizione e all'accumularsi di fatti esistenziali ma che è tale nella misura in cui sa consapevolmente contemplare anche il suo contrario, quale motore, energia, spinta alla ricerca e al miglioramento di sé e del mondo: una lezione che a partire dalle parole attribuite a Socrate – ἔοικα γοῦν

³ Platone, *Repubblica*, Milano, BUR 1999, p. 555 (VII, 540 b, c).

τούτου γε σμικρῷ τινὶ αὐτῷ τούτῳ σοφώτερος εῖναι, ὅτι ἀ μὴ οἴδα οὐδὲ οἶμαι εἰδέναι⁴ – è stata condensata nel celebre motto «so di non sapere».

Il ricorso alla «saggezza antica» non è casuale: in analogia ad una operazione filosofica che intendeva recuperarne il messaggio costruttivo⁵, è utile a ritrovarne qui il valore educativo nell'ottica della sostenibilità, poiché se la riflessione sul limite ha evidenziato quello che si è chiamato *atto di intelligenza*, quella sulla saggezza può far risaltare la componente dell'*atto di volontà*. Vale a dire di una postura che è saggia sulla base di una direzione intenzionale di senso circa l'uso della conoscenza e dell'esperienza acquisite, poste al servizio di un progetto umanizzante non disgiunto da una concezione del collettivo che include le generazioni presenti e future, il vicino e il lontano, la cognizione di ciò che si sa in relazione a ciò che non si sa ancora e a ciò che non si saprà mai. Spostandoci da questa argomentazione alle sue implicazioni più pragmatiche, allora, è nella mancanza di saggezza come mancanza di cultura della sostenibilità *interiorizzata* che è possibile leggere quello scarto spesso riscontrato tra conoscenza posseduta e stile di vita effettivamente agito. E, proprio in ambito educativo, crediamo che debba essere questa la leva alla quale prestare massima attenzione: come favorire un'educazione intrisa del principio di sostenibilità, che non si limiti all'acquisizione di saperi ma che renda quei saperi, e le relative consapevolezze, ingredienti attivi del proprio modo di pensare, agire, essere? Al punto da generare cambiamenti reali e profondi, nelle scelte, nelle abitudini, nelle letture dei fenomeni? Da motivare e spingere all'impegno personale e civico, all'elaborazione e allo sviluppo di valori differenti rispetto a quelli di un *mainstream* in-sostenibile?

È un «problema chiave» che ha a che fare non solo con le pressioni e le tendenze che si assimilano come condizionanti e determinanti, ma anche con la «vita della mente» e con idee radicate nella nostra cultura dalla «forte valenza anti-ecologica»:

⁴ Platone, *Apologia di Socrate*, Mondadori, Milano 1991, p. 170 (VI 21 d); le differenti traduzioni, oltre al sostantivo *saggio*, prevedono anche *sapiente*, *dotto* ecc., ma comunque sempre nel senso di una padronanza che tende al metacognitivo.

⁵ Cfr. G. Reale, *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 7.

Al fine di sviluppare una coscienza autenticamente ecologica, in ambito educativo si profila allora la centralità della questione dell’immaginario. Perché se esiste una relazione stretta tra immaginario e codice normativo che regola il comportamento, tale che la modificazione dell’uno può comportare di riflesso una sensibile modificaione dell’altro, allora, per agire alla radice del comportamento anti-ecologico e porre solide premesse per una risignificazione della relazione uomo-natura, occorre che l’intervento educativo agisca anche nell’immaginario⁶.

Ciò presuppone il necessario estendersi dell’educazione alla sostenibilità ben oltre i riduttivi steccati disciplinari (quale appendice o esclusivo appannaggio delle scienze naturali), scolastici (quale proposta formativa riservata a bambini e adolescenti) e metodologici (quale attività episodica, nozionistica, ricreativa) e impegnarsi su alcune «chiavi di accesso» alla questione: un forte taglio soggettivo e partecipativo, la promozione di conoscenza finalizzata all’azione, il significato di *bene comune*⁷. Per arrivare a coinvolgere anche e soprattutto gli adulti. Del resto, il connotato stesso della saggezza, lungi comunque dall’essere riferibile a un dato anagrafico, si lega intrinsecamente all’adulteria come assunzione di un ruolo politico e decisionale, e le istanze qui prospettate chiamano in causa proprio la discussione e ridefinizione dell’identità, del progetto esistenziale, dell’asse valoriale. Tutti aspetti che rendono il tema dell’educazione ambientale o ecologica o alla sostenibilità che dir si voglia una questione precipuamente adulta⁸.

4. «Cambiamenti di rotta»: la sostenibilità come strada da imboccare e fine da perseguire

Da almeno cinquant’anni a questa parte i discorsi sulla sostenibilità hanno fatto ricorso a svariate metafore, tradottesi non di rado in slogan, volte a rappresentare icasticamente la drammaticità della situazione am-

⁶ L. Mortari, *Abitare con saggezza la Terra. Forme costitutive dell’educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994, p. 81, corsivo nel testo.

⁷ Cfr. B. Grassilli, *Ambiente: quale educazione?*, in A. Savignano (a cura di), *Etica dell’ambiente*, FrancoAngeli, Milano 1997, pp. 78-80.

⁸ Cfr. E. Marescotti, *Educazione ambientale ed educazione degli adulti: intersezioni tematiche, progettuali, formative*, in M.L. Iavarone et al. (a cura di), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2017, pp. 283-295.

bientale via via generatisi, in relazione ai temi della biodiversità, della giustizia, dell'inquinamento, delle pari opportunità, del rispetto per il pianeta come essere vivente complessivamente inteso, dello sviluppo demografico, economico ecc., coinvolgendo un vero e proprio *sistema* di questioni. Tra queste metafore, quella dell'«essere tutti sulla stessa barca» è stata una delle più diffuse, anche se non delle più calzanti – come, ad esempio, il movimento Friday for Future ha sottolineato, additando specifiche minoranze e lobby – se non per ciò che concerne la direzione intrapresa: quella di un'autodistruzione inesorabile. A meno che, appunto, non si cambi la rotta, ossia la bussola di riferimento.

Ed è questa la principale esortazione rinvenibile in letteratura: i saggi che si sono dati come obiettivo non solo quello di informare ma, implicitamente o meno, anche di educare ad un nuovo modo di essere-con e di essere nel-mondo, illustrano le ragioni per cui è improcrastinabile dover cambiare, trovando nei concetti di *limite* e di *saggezza* le basi più solide e convincenti dell'argomentazione.

Vediamone alcuni passaggi esemplificativi, estrapolati da testi che si sono guadagnati la fama di «classici» della cultura della sostenibilità.

Circa un'interpretazione delle disposizioni sottese a fenomeni specifici:

Tutti questi nuovi, ingegnosi e creativi propositi di risolvere il problema della coesistenza del genere umano con le altre creature della terra sono guidati da un filo conduttore: la *consapevolezza* di dover venire a patti con la vita stessa – con tutte le popolazioni che incalzano o sfuggono, risorgono o decrescono. Soltanto se teniamo conto di queste forze vitali e cerchiamo di guiderle con cautela in una *direzione* a noi favorevole possiamo sperare di raggiungere un *ragionevole* compromesso con le legioni di insetti che ci circondano. L'attuale smania per le sostanze tossiche non ha tenuto in alcun conto queste considerazioni. Brutale quanto la clava dell'uomo delle caverne, l'ariete del controllo chimico è stato diretto contro gli esseri viventi, questi organismi talvolta delicati e distruttibili, talaltra resistenti, elastici e capaci di reagire con inattesa violenza. Le straordinarie capacità della natura sono state costantemente ignorate dagli esecutori del controllo chimico, i quali hanno eseguito il loro compito senza un poco di *preveggenza* e senza provare alcun senso di *modestia* di fronte alle possenti forze naturali che essi volevano disciplinare⁹.

⁹ R. Carson (1962); tr. it. *Primavera silenziosa*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 302, corsivo nostro.

Circa l'eziologia della crisi ecologica come crisi culturale:

Ovunque, nel mondo, è evidente il fallimento di partenza del tentativo di usare la competenza, la ricchezza, il potere a disposizione dell'uomo per raggiungere il massimo beneficio per gli esseri umani. La crisi ambientale è un esempio macroscopico di questo fallimento: l'essere arrivati alla crisi è dovuto al fatto che i mezzi da noi usati per ricavare ricchezza dall'ecosfera sono distruttivi per l'ecosfera stessa. Il sistema attuale di produzione è distruttivo; l'andamento attuale della società umana sembra avere come fine il suicidio [...]

Nella nostra marcia involontaria verso il suicidio ecologico abbiamo completamente perso le nostre facoltà di scelta. Ora che è stato presentato il conto del debito ambientale, le nostre scelte si sono ridotte a due: o l'organizzazione razionale, su basi sociali, dell'uso e della distribuzione delle risorse della terra o un nuovo genere di barbarie¹⁰.

Circa l'interrelazione tra politica, economia e scienza:

È sotto gli occhi di tutti che l'economia orientata verso la crescita ha portato, e ancor più porterà – a disastri ambientali di dimensioni epocali. È evidente che sia il modello capitalista sia quello del socialismo reale non sono “modelli sostenibili”. È oggi *irrazionale* pensare che la teoria economica neoclassica basata sugli aggiustamenti del libero mercato e della “mano invisibile” sia razionale [...]

Continuare in questa direzione significa aprire la nuova era della “crescita diseconomica”, invece che *la nuova strada* dell'ecosviluppo [...]

Nella nuova cultura ecologica-economica sviluppo e crescita hanno ovviamente significati diametralmente opposti. Si arriva così all'ineluttabilità dei *limiti* alla crescita, non come forzatura di una ideologia politica, ma come logica e necessaria conseguenza delle grandi leggi della fisica e della biologia¹¹.

Si tratta di letture che avviano e sostengono un esercizio interpretativo, di analisi, confronto, discussione, contestualizzazione... un vero e proprio esercizio formativo e autoformativo. Il cui punto di forza ci sembra essere la propensione a focalizzarsi sul disvelamento del signifi-

¹⁰ B. Commoner (1972, 1985), *Il cerchio da chiudere*, tr. it., Garzanti, Milano 1986, pp. 350, 352.

¹¹ E. Tiezzi, *Il capitombolo di Ulisse. Nuova scienza, estetica della natura, sviluppo sostenibile*, Feltrinelli, Milano 1991, pp. 70-71, corsivo nostro.

ficato, astratto ma anche e soprattutto soggettivo, del senso del limite e della saggezza nelle loro interrelazioni e per la costruzione di una personalità adulta, conscia e responsabile nel/del proprio (e altrui) ambiente di vita. In particolare, per ciò che concerne la specificità di un'educazione ambientale degli adulti – ambito ancora troppo poco esplorato nei suoi risvolti teorici ed operativi – pare configurarsi come un approccio potenzialmente efficace, anche per la valorizzazione di strategie e aspetti quali la possibilità di rendere esplicite le connessioni tra ambiente, economia, politica e cultura; la predilezione per processi di apprendimento coinvolgenti, che non si esauriscono nel puntare ai soli cambiamenti individuali o all'informazione, lo stimolo a concentrarsi sulle cause più profonde dei fenomeni e sulle questioni critiche che li denotano¹².

5. Per concludere

Quali implicazioni, dunque, potrebbero sortire da questo esercizio per un'adesione sostanziale al modello di vita improntato alla cultura della sostenibilità? E quali sono le tracce emergenti e da reinvestire sul senso e sul ruolo dell'educazione?

Di là di una accezione di *limite* come imposizione eterodiretta, e di *saggezza* come mero accumulo di conoscenze, riteniamo che la chiave di volta per l'affermazione di un paradigma intitolato alla sostenibilità risieda nella creazione di un limite, atto deliberato e quindi *razionale* e *saggio*, che corrisponde al livello di qualità della vita che si intende perseguire e che sta anche alla Scienza dell'educazione, in sinergia con altri approcci disciplinari, indicare nei suoi tratti costitutivi.

L'educazione alla sostenibilità, che si configura come «azione sociale complessa», volta alla «responsabilità collettiva, al Noi, allo stare nella collaborazione difficile e complicata»¹³, non può quindi darsi settorial-

¹² Cfr. A.M. Dentith – W. Griswold (Eds.), *Ecojustice Adult Education: Theory and Practice in the Cultivation of the Cultural Commons*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 153, 2017.

¹³ M.G. Riva, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia Oggi», 1, 2018, p. 43.

mente o superficialmente rispetto ai soggetti, ai saperi, ai contesti e ai problemi, generali o contingenti, che coinvolge, ma è sempre penetrante, trasversale, critica, trasformativa e, proprio per questi suoi tratti peculiari e fondativi, necessariamente permanente, trovando nella stagione adulta della vita il suo banco di prova più impegnativo (e rivelatore).

Bibliografia minima

- Bellatalla L., *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Anicia, Roma 2009.
- Birbes C. (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2017.
- Bloch E. (1963), *Sul progetto*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1990.
- Carson R. (1962); tr. it. *Primavera silenziosa*, Feltrinelli, Milano 2019.
- Commoner B. (1972, 1985), *Il cerchio da chiudere*, tr. it., Garzanti, Milano 1986.
- Dentith A.M. – Griswold W. (Eds.), *Exjustice Adult Education: Theory and Practice in the Cultivation of the Cultural Commons*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 153, 2017.
- Iavarone M.L. et al. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2017.
- Mortari L., *Abitare con saggezza la Terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari 2020.
- Platone, *Apologia di Socrate*, Mondadori, Milano 1991.
- Platone, *Repubblica*, BUR, Milano 1999.
- Reale G., *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Riva M.G., *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia Oggi», 1, 2018.
- Savignano A. (a cura di), *Etica dell'ambiente*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Tiezzi E., *Il capitombolo di Ulisse. Nuova scienza, estetica della natura, sviluppo sostenibile*, Feltrinelli, Milano 1991.

Vincenzo Salerno

*Cambiare strada, cambiare l'educazione.
Il 'paradigma sostenibile' e le sfide educative del post-Corona
nell'antropologia pedagogica di Edgar Morin*

Da tempo e ora, a seguito delle crisi globali e sistemiche provocate dalla pandemia, nelle sue ultime pubblicazioni per E. Morin non è più procrastinabile il radicale cambiamento su cui è più volte tornato: cambiare strada, ovvero cambiare l'educazione per insegnare a vivere un nuovo paradigma di vita, ‘sostenibile’ rispetto al paradigma odierno, che è quello occidentale¹. Questa trasformazione esige la formazione di competenze riguardo al modo stesso di pensare e di agire, personale e comunitario. Questa operazione è impossibile senza maturare una teoria all'altezza di questo compito, che “ritrovi” la qualità originaria dell'*umanesimo rigenerato* nel rapporto “ecologico” inscindibile tra individuo, comunità planetaria e creato, quel nucleo *complexus* che lega in modo interdipendente l'esistenza individuale ad un'unica comunità di destino².

L'articolo restringe il campo soltanto alle ultime opere fin qui edite o rieditate (non a caso) nel tempo del coronavirus³. Questa restrizione è

¹ Cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 1999; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015; *Il metodo. 5: L'identità umana*, Cortina, Milano 2002. Sul rapporto ‘paradigma sostenibile’ e educazione: P. Malavasi, (ed.). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.

² L'espressione ‘comunità di destino (terrestre)’ è introdotta da Morin per descrivere l'esperienza umana odierna per cui tutti gli uomini si salvano insieme, o insieme stanno creando e andando incontro alla stessa sorte: «La mondializzazione ha creato una comunità di destino per tutta l'umanità sviluppando dei pericoli globali comuni» (E.Morin, *La fraternità, perché?* Editrice Ave, Roma 2020, p. 41).

³ *Il paradigma perduto* (1973, 2020), *I ricordi mi vengono incontro* (2019) e *Lezioni da un secolo di vita* (2021), *Cambiiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (2020), *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo* (2020).

teorica più che temporale: considera e propone l'ipotesi che queste opere rispondano ad un disegno, se non premeditato, quanto meno evidente e siano leggibili, al termine del suo itinerario biografico e intellettuale, come una sorta di *summula* e ‘piccolo testamento’ intenzionalmente pedagogico: una epistemologia della complessità e un’antropologia ed etica planetarie che culminano in una *pedagogia della fraternità*. Sembra una provocazione di straordinaria novità per la pedagogia.

1. Cambiare paradigma, cambiare strada

Al centro della proposta antropologica di Morin c’è un vasto e inaudito programma di ricerca: reimparare a pensare e a descrivere la condizione umana, reimparare a spiegarla come una espressione partecipata della grande avventura di tutto ciò che è ‘vivente’, e abita il pianeta Terra⁴.

La conoscenza dell’essere umano stesso va ricomposta dalla specialistica metodica che ha costituito il ‘panorama scientifico’: le discipline scientifiche che studiano l’uomo sono infatti fondate sull’analisi (il cui significato è ‘divisione’, operazione che scomponete e riduce il vivente all’elemento semplice). Ricollegando il sapere biologico evoluzionista al sapere paleosocio-culturale, viene restituita l’evidenza della ‘fratellanza’ con gli altri viventi⁵; e una ‘ominizzazione’ che ripensa l’essere umano non più secondo la ‘rottura’ epistemologica che lo pensa diviso in due parti, bio-naturale e psico-sociale, ma come una totalità bio-psico-sociologica⁶.

Questa prospettiva accelera l’auspicabile tramonto dell’antropologia dominante, quella dell’auto-idolatria (‘insulare’) dell’uomo come isolato dalla natura per la sua parte ‘razionale’, *Sapiens*. L’essere umano invece, oltre che bio-psico-sociale, è *sapiens-demens*: da un lato, collera, intemperanza, rabbia, angoscia, tenerezza fanno fare l’esperienza che

⁴ Cfr. E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos’è la natura umana?* (1973), Mimesis, Milano 2020.

⁵ *Ibi*, p. 53.

⁶ *Ibi*, p. 93 e p. 218.

voce, comportamenti e personalità possono cambiare repentinamente; dall’altro, errori e disordine sono costitutivi e peculiari dell’umano; e infine, lo sviluppo dell’immaginario (mitologia e la magia, pittura). Questa espressione folle/*demens* dell’uomo non è stata e non è uno svantaggio, è invece legata al suo straordinario sviluppo.

Si tratta dunque di riconoscere una logica della complessità e della auto-organizzazione, in grado di produrre un sapere scientifico dei sistemi anti-entropici. Questa visione ammette ciò che la scienza moderna non ha accettato per principio: l’errore, il disordine, l’incertezza. In regime umano va revocato il progetto che prevede algoritmicamente una risposta ‘esatta’ (chiara e distinta). La risposta alle questioni umane non può essere che complessa (cioè ricca di interconnessioni imprendibili, aperta all’incertezza come ‘cuore’ della scienza e ‘condizione’ della vita)⁷.

Il progetto di Morin dunque è quello di riformulare, in termini unitari, l’insieme dei saperi fisico-biologici e antropologico-sociali. La scienza moderna ha forgiato un patrimonio inestimabile di conoscenze che sono state tuttavia prodotte in settori ‘autonomi’ e tra loro non comunicanti che hanno riprodotto dualismi epistemologici e ontologici: soggetto-oggetto, conoscenza-mistero, ragione-emozioni, mente-corpo, natura-cultura, individuo-società, io-altri. Nel paradigma problematico ogni particella ha un suo ambito specialistico, che la ‘seziona’ e la ‘studia’: la scienza naturale, l’antropologia culturale, l’economia, la scienza sociale, l’ecologia, la sanità. In questa ‘babele del sapere’ Morin propone l’ambizioso progetto non solo inter-disciplinare, ma visionariamente *transdisciplinare*⁸.

Le motivazioni di una proposta epistemologica così radicale non nascono da mera curiosità intellettuale, ma dal senso di responsabilità nel voler affrontare *con la maggior profondità possibile* le origini delle ‘patologie’ esistenziali, sociali, etiche e politiche del nostro mondo nell’era planetaria in atto, ovvero il tempo in cui, con una accelerazione vertiginosa, la specie umana si trova a vivere. In ultima analisi, la motivazione della proposta è esplicitamente educativa: «Auspico che la riedizione di que-

⁷ Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere*, cit., pp. 27-31.

⁸ Cfr. E. Morin, *Il metodo. 1: La natura della natura* (1977), Cortina, Milano 2001, pp. 21-22.

sto libro susciti una presa di coscienza e favorisca le necessarie riforme educative»⁹.

2. *L'umanesimo planetario: le lezioni e le sfide della pandemia*

Il confronto con la crisi aperta dalla pandemia permette a Morin di ritornare sui punti importanti del suo pensiero educativo. Il primo punto è quello di reimparare a vedere che quanto pensavamo di poter tenere separato è invece interconnesso e non si può risolvere un problema senza affrontare gli altri: la politica, l'economia, la dimensione sociale, l'ecologia, la sanità, l'educazione sono realtà complesse, interconnesse e tessute insieme¹⁰. Nella prima serie di riflessioni di *Cambiiamo strada*, Morin si chiede se sapremo trarre delle lezioni da ciò che il virus ci ha insegnato, cioè guardare a quello a cui non eravamo più abituati e che pensavamo non appartenesse (più) alla nostra condizione: la crisi pandemica ha messo infatti in luce gli elementi critici del paradigma di vita dominante, quello dell'Occidente globalizzato, e sta preparando, nel dolore e nel caos, un cambiamento di paradigma¹¹.

Il primo nucleo *complexus* individuato da Morin è quello che lega in modo interdipendente l'esistenza individuale e la comunità. Nel testo i riferimenti a questo punto centrale del suo pensiero sono continui¹².

Il secondo gruppo di pensieri sostiene che il post-Coronavirus stia

⁹ E. Morin, *Il paradigma perduto*, cit., p.10, e in nota rimanda esplicitamente ai suoi 4 libri “pedagogici”. A riguardo, si possono richiamare i seguenti percorsi di ricerca: G. Annacontini *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Pisa 2008; F. Cambi (ed.) *Sulle orme di Morin. Per una pedagogia in grande*, «Studi sulla formazione», Vol 1-2, 2007, pp. 5-120; G. Bocchi *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004; V. Boffo *Complessità e semplessità: epistemologie per il futuro della formazione*, «Nuova Secondaria Ricerca», 10 giugno 2021, Edizioni Studium, pp.69-79; M. Callari, Galli – F. Cambi – M. Ceruti *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Milano 2003; M. Ferrari *Insegnare la condizione umana. La proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin*, Mimesis, Milano 2019.

¹⁰ Cfr. E. Morin, *Cambiiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Cortina, Milano 2020, p. 23.

¹¹ *Ibi*, p. 24.

¹² *Ibi*, p. 28.

aprendo scenari fondamentali e misteriosi almeno quanto quelli della crisi stessa: potrebbero essere carichi di speranze inedite come devastanti. Siamo, per questo motivo, costretti a rispondere a un insieme di sfide tra loro interdipendenti¹³.

È presente un filo conduttore nel pensiero di Edgar Morin che riguarda quello che da lui viene definito “riforma del pensiero riformatore”. Abbandonando l’idea di una rivoluzione violenta per trasformare la società, Morin propone una via progressiva che, segnata dalla formazione, passa attraverso l’azione educativa di una cultura umanistica (di un “umanesimo rigenerato” e “planetario”), generata dalle migliori idee e prassi delle tradizioni occidentali (socialista, libertaria, comunista, ecologista) per ripensare le forme della realizzazione personale e comunitaria, oltre che “politica” nel senso della felice convivenza di soggetti che possano sperimentare una “vita vera” e “poetica”¹⁴.

Il confronto con la “crisi aperta dalla pandemia” spinge Morin a ritornare sui motivi importanti del suo pensiero educativo. Un punto nevralgico e *complexus* individuato da Morin, fondamentale per il cambiamento educativo prospettato, è quello che lega in modo inscindibile “riforma personale” e “rivitalizzazione etica”. Morin indica la possibilità di sviluppare quello che di meglio c’è nell’essere umano, ossia la sua facoltà di essere responsabile e solidale. Responsabilità e solidarietà sono imperativi, secondo Morin, non solo politici e sociali, ma anche personali. Ciò che viene individuato come drammatico e che costituirà il nucleo fondamentale degli approfondimenti che seguono, è

la scissione tra idee altruistiche e comportamenti egoistici. Come arrivare a un mondo di comprensione, di benevolenza, di solidarietà, se non siamo noi stessi comprensivi, benevoli, solidali? Come costruire un mondo di relazioni umane migliori se si resta egoisti, vanitosi, invidiosi, bugiardi¹⁵?

L’epoca storico-culturale odierna è l’esito del progetto ‘moderno’, l’evento che ha prodotto e reso ormai sperimentabile l’idea dell’Indivi-

¹³ *Ibi*, p. 53.

¹⁴ *Ibi*, p. 83.

¹⁵ *Ibi*, p. 107.

duo e del suo progetto utilitaristico di convivenza, e la sua diffusione su scala globale. Nell'animato dibattito sugli ‘effetti’ di questo processo chiamato ‘globalizzazione’, rimane ancora poco definito l’aspetto relativo agli ‘affetti’ che essa, nella forma che ha preso attualmente, contribuisce a generare sulla costruzione dell’identità del singolo individuo e sulle forme del legame sociale, sulle trasformazioni dell’Io e sui vincoli di solidarietà¹⁶. Sembra consensuale la denuncia di un *deficit di solidarietà*¹⁷.

In questo contesto, lo scenario dell’umanesimo planetario apre la possibilità di un paradigma di vita ‘sostenibile’ e quindi di un destino nuovo dell’umanità, che poggia sulla cura e protezione di ciò che è comune a tutti i viventi: l’incertezza, la vulnerabilità e la materiale terrestrietà. La solidarietà è, per Morin, l’opportunità per affrontare i rischi e moltiplicare i benefici dell’interdipendenza per costruire il “vivere insieme” e la società-mondo planetari: riconoscendo il valore della vita e della libertà degli altri e l’uguaglianza dei diritti¹⁸.

3. Educare oltre la solidarietà

È a questo punto che Morin sorprende: la solidarietà sembra non bastare più, e non essere il rigoroso punto di arrivo dell’umanesimo planetario e della comunità di destino. Molte realizzazioni di welfare pubblico, o anche in partecipazione con la cooperazione sociale e altri enti di terzo settore, dimostrano che si può ‘essere solidali’ anche strategicamente o per profitto. La solidarietà odierna necessita dunque di un elemento pedagogicamente strategico: il «*rappporto affettivo e affettuoso*, da persona a persona, che è la fraternità»¹⁹.

Questo trasforma la solidarietà in fraternità. Occorre, per Morin, sentirsi fratelli per pensare e sentirsi comunità di destino con tutti gli altri

¹⁶ Cfr. E. Pulcini *L’individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Torino, Bollati Boringhieri 200.

¹⁷ Cfr. M. Ceruti – F. Bellusci *Il secolo della fraternità*, Castelvecchi, Roma 2021, pp. 20-24.

¹⁸ Cfr. M. Ferrari *Insegnare la condizione umana. La proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin*, Mimesis, Milano 2019.

¹⁹ E. Morin, *La fraternità, perché?*, cit., p. 13.

e con l'intero pianeta. In questo senso, come abbiamo visto, la fraternità umana è espressione di un più largo legame fraterno impresso nell'insieme del vivente²⁰.

Per Morin, dunque, la pedagogia è chiamata a riarticolarsi nella chiave della fraternità, non solo della solidarietà. La tonalità affettiva è un appello alla *sincerità* e *intima persuasione* del legame affettivo, a cui si va educati per resistere alle spinte strumentali, rapaci, prepotenti e crudeli che abitano i rapporti tra le persone e con il creato, e la realizzazione di rapporti nuovi. Questa sensibilità dunque è la parte profonda delle persone che richiede di essere educata. Questo intervento è possibile soprattutto attraverso *due operatori* educativi principali: l'esperienza e la riflessione *estetica*²¹; e la testimonianza ai giovani della possibilità di costruire nella vita vere *amicizie fraterne*²².

Morin propone dunque di reimpostare i nostri percorsi formativi non formali, informali e formali (di ogni ordine e grado) non più sull'ideale formativo del 'cittadino' attivo e solidale e sulle rispettive competenze, ma educare i destinatari della formazione a vedersi, *sentirsi* e a trattarsi come *fratelli*²³.

Nell'antropologia della fraternità di Morin non c'è niente di idealizzato o irenico. È chiaro invece il richiamo al realismo delle 'derive' della fraternità: da una parte, il 'facile' richiamo alla fraternità verso cui indulgono, magari con la stampella normativa sul 'dovere' di essere fratelli, il senso familiare comune, i regimi totalitari e, talora, anche le esperienze religiose; dall'altra, le azioni e le relazioni quotidiane sperimentano poi ordinariamente la spinta alla «fraternità chiusa» che «esclude lo

²⁰ Ibi, p. 28.

²¹ Cfr. N. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Milano 2006. La letteratura per la Nussbaum svolge un ruolo pedagogico fondamentale per l'educazione della compassione del cittadino cosmopolita; Morin attribuisce alle esperienze estetiche (2016/2018) al cinema, in particolare, la capacità di formare la sensibilità in chiave di *umanesimo planetario fraterno* (2016, p. 201).

²² Cfr. E. Morin, *I ricordi mi vengono incontro* (2019); *Lezioni da un secolo di vita* (2021). Si veda in proposito A. Gramigna *La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin*, «Formazione & Insegnamento», XIX – 1 – 2021, pp.72-83.

²³ Cfr. E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

straniero»²⁴; e infine, soprattutto il lato oscuro della fraternità, ovvero la spinta competitiva, che vede il prossimo come rivale, e che ci pone in una postura aggressiva e distruttiva: questo accade ‘scandalosamente’ ma ‘inesorabilmente’ anche verso i legami più cari²⁵.

La fraternità è dunque una esperienza *fragile*, e che non cresce *spontaneamente*. Come ogni esperienza umana è necessario *eduarla, coltivandola e insegnando a proteggerla*: «ripetiamolo senza posa: tutto ciò che non si rigenera degenera, e questo vale anche per la fraternità»²⁶.

Esistono, per Morin, in ogni paese, una grande vivacità di iniziative private, individuali, associative e comunitarie che si propongono come «abbozzi» della nuova civiltà umanistica rigenerata, che si impegnano ogni giorno, non secondo la ‘vecchia’ logica algoritmica della massimizzazione del profitto, ma secondo il progetto di una «fioritura personale» e «comunitaria», emergendo come «oasi di fraternità»²⁷.

4. Pedagogia della fraternità e paradigma sostenibile

Sulla linea di Morin, e in una prospettiva di realizzazione di luoghi educativi e comunità educanti, che formino a creare «oasi di fraternità», sembra strategico pensare a *laboratori educativi* di fraternità.

Un primo esempio è costituito dalle nuove ‘pratiche’ di educazione all’*ospitalità fraterna* che vede come un valore imparare a conversare e convivere con persone estranee, *straniere o immigrate*²⁸.

Un secondo esempio sono le *pratiche di perdono* e le forme di convivenza che esse generano²⁹.

Un terzo esempio, diffuso in contesti scolastici e non formali, e anche in contesti produttivi, è rappresentato dalle pratiche permanenti di

²⁴ E. Morin, *La fraternità, perché?*, cit., p.15

²⁵ *Ibi*, p. 29.

²⁶ *Ibi*, p. 56.

²⁷ *Ibi*, pp. 43-44.

²⁸ Cfr. A. Granata – E. Granata *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

²⁹ Cfr. E. Balduzzi «*Sono io il custode di mio fratello. Emozioni e affetti nella scuola come comunità educativa*», Vita e Pensiero, Milano 2018.

team building. Queste pratiche possono essere pensate, se sottratte alle logiche di profitto, come veri e propri *training* di educazione fraterna, sul valore della persona, del creato e della gratuità. Esperienze *off shore*, campi natura, campiscuola, gruppi per adolescenti sono spazio/tempo immersivi comunitari dove, fianco a fianco con gli altri, si gioca, si mangia, si dorme nella stessa casa, si cammina, si canta, si lavora e si fanno esperienze spirituali³⁰.

Queste pratiche appaiono interessanti in quanto capaci di generare forme di vita sensibili alla logica del legame sociale fraterno, e propiziare un paradigma di vita sostenibile grazie ad un promettente impianto pedagogico di educazione alla cittadinanza fraterna terrestre³¹:

1. una *pedagogia del discomfort*, educando a uscire dalla prospettiva individuale e formando al “cosmopolitismo ecologico” e al senso di appartenenza a una comune “casa terrestre”³²;
2. un’*educazione alla coscientizzazione* di una ‘coscienza ecologica’ per costruire nuove forme di relazione con le cose e con gli altri³³;
3. una formazione al *pensiero di caring* che educa all’ascolto, all’osservazione e al dialogo³⁴;
4. una *cura della sostenibilità e dell’eco-formazione*, che aiuta a riposizionarsi rispetto a eventi e problemi apparentemente remoti, preoccupandosi e prendendosi cura in prima persona dell’ambiente, degli altri e di sé³⁵.

Queste sono solo alcune direttive che invitano ad allargare la ricerca su questo nuovo scenario che lega la cura della fraternità alla formazione di uno stile di vita sostenibile.

³⁰ Cfr. R. Mantegazza, *Educare alla natura*, Elledici, Torino 2019.

³¹ Cfr. P. Orefice – M.R. Mancaniello – Z. Lapov – Vitali, S. (a cura di), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune*, Pensa MultiMedia Editore, 2019.

³² Cfr. J. Medina, *Towards an Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity and Education as Inclusion* in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», III (1), 2014.

³³ Cfr. L. Mortari *Educazione ecologica*, Laterza, Bari 2020.

³⁴ Cfr. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

³⁵ Cfr. N. Noddings (ed.), *Educating Citizens for Global Awareness*, Teachers College Press, New York 2005.

Bibliografia

- Annacontini, G. *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Pisa 2008.
- Cambi F. (ed.) *Sulle orme di Morin. Per una pedagogia in grande*, «Studi sulla formazione», Vol 1-2, 2007, pp. 5-120.
- Baldazzi E., *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.
- Baldazzi E. «*Sono io il custode di mio fratello. Emozioni e affetti nella scuola come comunità educativa*», Vita e Pensiero, Milano 2018.
- Bocchi, G. *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004.
- Boffo, V. *Complessità e semplicità: epistemologie per il futuro della formazione*, «Nuova Secondaria Ricerca», 10 (2021), pp. 69-79.
- Callari, Galli, M. – Cambi, F. – Ceruti, M. *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Milano 2003.
- Ceruti, M. – Bellusci, F. *Il secolo della fraternità*, Castelvecchi, Roma 2021.
- Ferrari, M. *Insegnare la condizione umana. La proposta pedagogica e culturale di Edgar Morin*, Mimesis, Milano 2019.
- Granata, A. – Granata E. *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzi*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Gramigna, A. *La relazione natura e cultura nell'antropologia educativa di Edgar Morin*, «Formazione & Insegnamento», XIX – 1 – 2021, pp.72-83.
- Lipman, M. *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Malavasi, P. (ed.). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010.
- Morin, E. (1973) *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Mimesis, Milano 2020.
- Id. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 1999.
- Id. *Il metodo. 1: La natura della natura* (1977), Cortina, Milano 2001
- Id. *Il metodo: 5. L'identità umana*, Cortina, Milano 2002.
- Id. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- Id. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015.
- Id. *Il cinema o l'uomo immaginario* (1956), Cortina, Milano 2016.
- Id. *Lezioni da un secolo di vita*, Cortina, Milano 2021.
- Id. *Sull'estetica*, Raffaello Cortina (2016), Milano 2019.
- Id. (2019) *I ricordi mi vengono incontro*, Cortina, Milano 2020.
- Id. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Cortina, Milano 2020.

Parte monografica

- Id. *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*, Editrice Ave, Roma 2020.
- Mantegazza, R. *Educare alla natura*, Elledici, Torino 2019.
- Medina, J. *Towards an Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity and Education as Inclusion* in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», III (1), 2014
- Mortari, L. *Educazione ecologica*, Laterza, Bari 2020.
- Noddings, N. (ed.), *Educating Citizens for Global Awareness*, Teachers College Press, New York 2005.
- Nussbaum, M. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Milano 2006.
- Orefice, P. – Mancaniello, M. R. – Lapov, Z. – Vitali, S. (edd.), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune*, Pensa MultiMedia Editore, 2019.
- Pulcini, E. *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Torino, Bollati Boringhieri 2001.

Sara Nosari

L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo

La pagina di storia che l'evento pandemico sta disegnando mette l'umanità di fronte a una *grande sfida* che deve essere colta come *grande occasione*: quella di riconfigurare integralmente il profilo umano. La riconfigurazione richiesta è infatti generale: nessun tratto deve rimanere escluso da tale revisione. La posta in gioco riguarda ogni aspetto dell'esistenza. Nel riconfigurare occorre osare e rilanciare l'idea di umanità, facendone un "nuovo" principio di azione in grado, nello stesso tempo, di resistere e di rispondere a un cambiamento fuori controllo. La novità può essere riconosciuta in una misura etica inedita: quella della *responsabilità illimitata*. A partire dalle suggestioni filosofiche di Simon Critchley per un'etica dell'impegno e una politica della resistenza, il contributo intende avanzare la proposta di un'idea di essere umano come *Soggetto di Responsabilità Illimitata*. La possibilità di tale SRI può essere riconosciuta come la via per convertire l'inesauribile tensione verso l'infinito che caratterizza l'essere umano: da continuo superamento del limite, secondo la logica produttivistica della novità per la novità, a promozione di una "operatività diffusa" che sia continua affermazione e prova della capacità umana di creare relazioni di senso. La possibilità di questo soggetto di responsabilità illimitata sarà consegnata all'agire educativo quale compito per il quale esporsi e impegnarsi nel prossimo futuro.

1. L'esperienza di una nuova complessità

Le nuove esperienze storiche, come ricorda Edgar Morin nel recente volume sulle *15 lezioni del coronavirus*¹, chiedono di rivedere le proprie

¹ Cfr. E. Morin (2020), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, p. 16.

convinzioni². La logica non è quella della correzione, per la quale una convinzione è da superare perché non corretta, non conforme, non fedele alla realtà delle cose, ma quella dell'*autocomprendione*, che è inevitabilmente messa alla prova dall'esperienza vissuta. Quello che accade, infatti, è che una convinzione non “parla” più della realtà: non parlano – e di conseguenza non parlandole – non ha più presa sul suo corso e non può più orientarla.

Quello che è accaduto con l'evento pandemico ha messo in scena una storia diversa dalle precedenti. Da questa storia, che ha l'indiscutibile evidenza dell'estenuante prova vissuta, emerge che «tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile»: nell'introdurre le lezioni, Morin sottolinea che «la radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all'origine di una megacrisi, composta dall'insieme di crisi politiche, eco-

² Per una lettura specificatamente pedagogica della necessità di una continua revisione delle proprie convinzioni, valgono le parole di Maurizio Fabbri sulla promessa: «Nell'esperienza educativa, l'efficacia e la credibilità della relazione dipendono, essenzialmente, dalla capacità di educatori e educatrici di mantenere le proprie promesse [...]. Come docenti universitari, chiamati a occuparsi di formazione dei formatori [...], in continuazione ci si scontra con i temi legati alla ricaduta dei propri modelli formativi: in termini di credibilità dell'analisi scientifica, di transponibilità ad altri contesti dei loro metodi d'indagine, di ricerca e d'insegnamento, di gestione di *setting* differenti da quelli entro cui quei saperi vengono trasmessi, di regolazione della propria attività riflessiva ... Ciascuno di questi modelli sembra costituire una promessa di formazione, per la sua capacità di interessare gli studenti, di fungere da quadro, per lo meno teorico, di riferimento e da strumento di legittimazione dell'agire educativo, di innalzarne la significatività. Al tempo stesso, tuttavia, le aule in cui quelle parole di formazione vengono pronunciate sono spesso accusate di costituire una “felice” astrazione [...]. E il sottinteso è che le promesse di formazione espresse in quelle aule, anche se credibili ed efficaci, non dispenseranno i loro destinatari dall'obbligo di mettere alla prova la formazione ricevuta, rielaborandola nel corso di tutta la propria esperienza professionale, interpretandola in modo originale ed essendo chiamati ad assumere responsabilità personali. È ampiamente condivisibile l'affermazione di Kant per cui le promesse vanno mantenute; non è tuttavia arbitrario affermare che la relazione educativa costituisce un interessante banco di prova, sul quale si evidenziano gli ostacoli e le difficoltà connesse al mantenimento degli impegni presi, perché questi impegni mutano e si ridefiniscono nel tempo, a mano a mano che il processo di lettura e di valutazione del fabbisogno formativo evolvono. Nel rigore etico che spinge gli educatori a tener fede alla parola data, *vi è anche il rischio di scoprire che le ragioni che avevano indotto a muoversi in quella direzione sono superate da tempo o, comunque, hanno perso la loro credibilità* (M. Fabbri, *Problematicismo pedagogico e “promesse” della formazione*, in A. Mariani [a cura di], *Venticinque saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 45-46).

nomiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola *complexe*, nel senso originale del termine *complexus*, cioè “tenuto insieme”»³.

La storia che la pandemia tiene insieme racconta – più efficacemente di ogni teoria – la crisi, tanto profonda quanto sofferta, del “grande paradigma dell’Occidente” che – per la sua portata globale – coinvolge qualsiasi ambito e qualsiasi anfratto della vita umana e non umana. È una crisi che riassegna all’essere umano parti (ruoli e posizioni) dimenticate che si credevano definitivamente superate: ci si è improvvisamente ricordati (o si è scoperto, per le generazioni più giovani) che «siamo [nello stesso tempo] giocatori/giocati, possidenti/posseduti, potenti/deboli»⁴. Di fronte alla difficoltà (che è spesso impossibilità) di mantenere il controllo sugli eventi, l’instabilità, la precarietà e l’incertezza tornano ad essere costitutive presenze che scardinano la possibilità della «quasi divinizzazione dell’uomo, teso alla conquista e al dominio della natura»⁵.

Quello che segue non va necessariamente percepito come una sconfitta; lo diventa, però, nel momento in cui quella «comunità di destino» di cui le vicende pandemiche hanno dato prova evidente non diventa – è ancora Morin a suggerire – opportunità per un umanesimo *concreto* nel quale «ciascuno potrà sentire la propria integrazione nell’avventura dell’umanità»⁶.

La possibilità che la comunità della pandemia si possa avviare a diventare concreto umanesimo dipende, prima di tutto, dal coraggio di una revisione del «grande paradigma»; ma, non meno, dipende dal coraggio di avanzare la proposta di un nuovo paradigma che prospetti un «umanesimo rigenerato», un umanesimo in grado (per capacità ma soprattutto per disponibilità dei soggetti coinvolti) di riconoscere che la complessità umana è fatta di contraddizioni.

L’umanesimo rigenerato riconosce la nostra animalità e il nostro legame ombelicale con la natura, ma riconosce anche la nostra specificità spirituale

³ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, cit., p. 23.

⁴ *Ibi*, p. 29.

⁵ *Ibi*, p. 105.

⁶ *Ibi*, p. 51.

e culturale. Riconosce la nostra fragilità, la nostra instabilità, i nostri deliri, l'ignominia delle uccisioni, delle torture, dello schiavismo, le lucidità e gli acciacamenti del pensiero, la sublimità dei capolavori di tutte le arti, le opere prodigiose della tecnica e delle distruzioni operate dai mezzi di questa tecnica. L'uomo è al tempo stesso *sapiens* e *demens*, *faber* e *mythologicus*, *oeconomicus* e *ludens*, in altri termini *Homo complexus*⁷.

Il nuovo paradigma deve lavorare – perché la sua idea è implicitamente azione – affinché l'umanità proposta, nel tener insieme le proprie contraddizioni, ne tenga conto nel tentativo di dar vita a una versione dell'essere umano che alimenti «ciò che di meglio c'è in lui, ossia la sua facoltà di essere *responsabile* e *solidale*»⁸, una versione – in altri termini – che guarda alla capacità umana di *mettere in relazione*, ossia alla capacità di andare a fondo, di dare senso, di anticipare, di pianificare e di progettare, di discutere e di negoziare, di comunicare, di costruire reti sociali, di celebrare, di mobilitare, di rispettare, in sintesi, di orientare.

Una possibile versione dell'umano può allora essere avanzata da un paradigma che, combinando l'essere responsabile e solidale, proponga un *soggetto di responsabilità illimitata* (SRI).

2. La responsabilità inedita

La necessità/opportunità di rigenerare il paradigma umanistico guardando a «ciò che di meglio c'è» nell'essere umano porta a prendere in considerazione quella sua straordinaria capacità di *farsi autore* di cambiamenti che – altrimenti – non accadrebbero. Si tratta di quella capacità di agire quale principio (ossia origine e criterio) d'azione: l'essere umano infatti

si caratterizza (si distingue e si afferma) per una straordinaria portata causale: l'*esser-causa* di cui si mostra capace ha il potere di “trattenere” la continuità (inevitabile o probabile) del processo di cambiamento, fino a rallentarla e a sospenderla. La sua portata non è tuttavia data dall'efficacia (dall'ampiezza o dalla durata) delle conseguenze del suo prender parte. Ciò che rende straor-

⁷ *Ibi*, pp. 105-106.

⁸ *Ibi*, p. 107 (*corsivo nostro*).

dinaria – assolutamente imprevedibile e sempre inedita – la portata causale dell'uomo è la sua capacità di *dar-inizio* a un cambiamento che non avrebbe altra possibilità di esistere se non fosse “iniziatò” dall'uomo⁹.

Grazie a questa capacità lo spazio di cambiamento viene trasformato in quello che Simon Critchley definisce «un dominio etico»¹⁰, ossia uno spazio “aumentato” perché progettato in ragione non tanto di un potenziamento della realtà come è, ma di una riconfigurazione che rilancia la realtà per come potrebbe/dovrebbe essere. È questo dominio a fare dell'essere umano un *soggetto di responsabilità*.

Nel dominio etico, il soggetto di responsabilità interpreta diverse possibili parti, ciascuna delle quali – lontano dal costituire un copione predeterminato – emerge proprio dall'esercizio della libertà implicita nell'esser principio d'azione.

Il soggetto è prima di tutto *responsabile-di*. In quanto tale, risponde delle conseguenze delle proprie azioni. Si tratta di una parte solo apparentemente scontata: non sono infatti rari i casi in cui si sfugge alla titolarità dell'azione per alleggerire il peso delle conseguenze, dividendolo con concuse o addirittura scaricandolo totalmente su altro.

È poi, come da lettura jonasiana, *responsabile-per*. La risposta di questa possibile parte interpretata dal soggetto di responsabilità «non riguarda la resa dei conti *ex-post-facto* per quanto è stato compiuto ma la determinazione del da-farsi, rispetto al quale io mi sento responsabile in primo luogo non per il mio comportamento e le sue conseguenze, bensì per la causa che mi impone di agire. [...] Il “per che cosa” si trova fuori di me, anche se nell'ambito di influenza del mio potere, e ne dipende nel bene e nel male»¹¹. È una parte *sentimentale*: il soggetto agisce nel domi-

⁹ S. Nosari, *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*, UTET, Torino 2018, p. 9.

¹⁰ S. Critchley (2007), *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*, Meltemi, Roma 2008, p. 27.

¹¹ H. Jonas (1979), *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 2002, pp. 117. L'esempio di Hans Jonas chiarisce: «La “responsabilità” per il benessere altrui non si limita a “selezionare” propositi di azione dati in vista della loro ammissibilità morale, ma obbliga ad azioni che non sono progettate per nessun altro scopo. In questo caso il “per” dell'essere responsabile ha evidentemente un senso completamente diverso rispetto a quello puramente autoreferenziale» (*ibidem*).

nio etico «affettivamente mediante la presa di posizione del *senso della responsabilità*»¹².

Per la trama a cui danno vita questi due diversi modi di interpretare la responsabilità, il dominio etico non può essere confuso con uno spazio di controllo che contiene l'agire, limitandolo o costringendolo. Va invece riconosciuto come la forma di uno spazio di prova (espressione, non verifica) della possibilità di trasformare – in termini freiriani¹³ – la vita in esistenza, o – in altri termini – il cambiamento in cambiamento di senso umano: la prova (qui sorge facilmente il fraintendimento) non riguarda i contenuti (ossia *i traguardi*) dei possibili cambiamenti, bensì la direzione (leggasi *il fine*).

È in questa direzione che il soggetto di responsabilità – nel dominio etico che è suo e che non potrebbe essere di altri a meno che anch'essi fossero capaci di agire nei termini del principio d'azione – scopre di poter/dover interpretare un'ulteriore parte: quella dell'essere *responsabile-in*.

È la responsabilità che guarda alla situazione¹⁴. Non si tratta di una responsabilità che impegna il soggetto in risposte *locali*, attente alle richieste che emergono in una situazione particolare. Quella richiamata, infatti, non è la responsabilità che chiede al soggetto di farsi carico di risolvere specifiche criticità o di rispondere ad altrettanto specifiche necessità. È invece la responsabilità “situata” che risponde alla realtà su cui l'essere umano ha nel tempo “edificato”, una realtà che è diventata sempre più articolata e che, proprio grazie al tessuto reticolare che la caratterizza, dà la possibilità di intervenire globalmente¹⁵: è, in altri termini,

¹² *Ibidem* (*corsivo nostro*).

¹³ Cfr. P. Freire (1996), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004, pp. 42-47.

¹⁴ Il riferimento è a quella che Gaetano Mollo definisce «situazione attiva» (G. Mollo, *Il leader etico*, Morlacchi, Perugia 2016, p. 46): «È nelle concrete situazioni dell'esistenza che il senso etico può venir fuori, quale criterio per individuare e scegliere ciò che può risultare più adatto e pertinente alle diverse condizioni ed esigenze, nel rispetto di sé e di tutti gli altri esseri viventi» (G. Mollo, *Dialogo tra un filosofo e un opinionista. Una nuova governance per il quotidiano*, Morlacchi, Perugia 2017, p. 12).

¹⁵ Si tratta dell'intuizione dell'universalità concreta che ha in Luigi Pareyson la versione ontologica e in Alain Badiou quella politica: entrambi gli autori rivendicano l'universalità dell'essere umano, ma la riconoscono “situata” nella concretezza della singo-

ni, la responsabilità di un soggetto che ha concretamente la possibilità, intervenendo in una particolare situazione, di creare risonanze facendo vibrare la propria azione ben oltre i confini della situazione.

Quello che il soggetto di responsabilità *in-situazione* può e deve fare è – prendendo a prestito l'intuizione di Hartmut Rosa – far risuonare la propria azione per dare inizio a una possibile «relazione trasformativa con il mondo»¹⁶. È questa la parte che coinvolge il soggetto in una risposta che, nel cogliere l'occasione che la situazione presenta, interviene nella situazione stessa con un'iniziativa impegnata a costruire «relazioni responsive» che arrivino a coloro che vivono la situazione, liberandone (nel senso di generare) possibili ulteriori voci e risposte.

Ne segue che, se l'agire di questa responsabilità è *di fatto* un agire risonante, la possibilità di tale risonanza è data dall'iniziativa e all'iniziativa deve essere affidata¹⁷. Unicamente l'iniziativa ha quella dimensione storica – nello stesso tempo, esistenziale e quotidiana – che le permette di risuonare e di incidere concretamente sulle possibilità di cambiamento. Il prendere iniziative è dunque la modalità di rispondere di questa terza responsabilità: una responsabilità che – fondamentalmente – corrisponde a un *atteggiamento* responsabile per il quale si è «aperti all'incontro con qualcosa di nuovo o di altro, da cui si è toccati, presi o mossi»¹⁸.

Proprio in questo atteggiamento che tiene insieme *iniziativa* e *situazione* (nonché *uomo* e *mondo*) è possibile riconoscere una caratteristica specifica di questa responsabilità, una caratteristica che pone le condizioni per una relazione “integrale” con il mondo, *concretamente* e *seriamente* aperta alla trasformazione.

larità della singola persona (Pareyson) o del singolo evento (Badiou). Cfr. L. Pareyson, *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova 2002; A. Badiou (1993, 2005), *L'etica. Saggio sulla coscienza del male*, Cronopio, Napoli 2006.

¹⁶ H. Rosa (2016), *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Scholé, Brescia 2020, p. 62.

¹⁷ Continua a fare da riferimento la lezione pareysoniana che definisce l'iniziativa come «un “dover far valere”. [Essa] contiene in sé un'esperienza, ch'è la richiesta di un giudizio di valore, una decisione, che pone in essere un valore, e un giudizio, che riconosce il valore e lo fa riconoscere come tale» (L. Pareyson, *L'iniziativa morale*, Giappichelli, Torino 1969, p. 52).

¹⁸ H. Rosa, *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, cit., p. 62.

3. Una responsabilità (*da educare come*) illimitata

Se la responsabilità *in-situazione* è la responsabilità dell'iniziativa, in questo modo che il soggetto ha di rispondere alla realtà per trasformarla si scorgono i segni di una particolare misura dell'agire umano: nel dominio etico fa il suo ingresso la misura dell'illimitatezza.

L'iniziativa con la quale il soggetto crea possibili risonanze non ha infatti limite. L'illimitatezza della sua responsabilità non va però equivocata¹⁹: non corrisponde a insoddisfazione o inadeguatezza e non va nemmeno confusa con un atteggiamento di arroganza. La responsabilità può e deve essere illimitata dal momento che non c'è attività così come non c'è ambito che possano essere esclusi dal divenire occasione per l'azione di risonanza²⁰. *L'ovunque* e il *qualsiasi cosa* possono essere trasformati in una cassa che risuona, in quanto risorse e opportunità per un'iniziativa di relazione, di comunità e di solidarietà: l'inesauribilità di queste risorse, garantita fondamentalmente dall'incessante divenire del tempo, garantisce a sua volta la possibile illimitatezza dell'azione responsabile.

Pertanto, lontano dall'essere vissuta come un peso che grava sull'agire umano, l'illimitatezza della responsabilità *in-situazione* va riconosciuta quale possibilità, *per tutti* e *per chiunque*, di contribuire a indirizzare il cambiamento in una direzione comune e solidale, la sola in grado di supportare – nello stesso tempo – innovazione e sostenibilità.

Il soggetto «non p[uò] sfuggire alla responsabilità»²¹. Non può quindi sfuggire al prendere iniziative. L'illimitatezza della responsabilità *in-*

¹⁹ La misura dell'illimitatezza può diventare pregiudizio con conseguenze significative soprattutto in campo pedagogico-educativo: «L'illimitatezza della responsabilità non va confusa con una responsabilità mai soddisfatta o con una risposta mai adeguata. Se così fosse, tale illimitatezza sarebbe espressione di una visione pedagogica che guarda all'umanità per quello che è, non è ancora o non può essere» (S. Nosari, *L'inatteso pedagogico del soggetto a "responsabilità illimitata"*, «*Studium Educationis*», 2021, n. 2, p. 92).

²⁰ Esempio significativo di questo agire risonante è dato dall'iniziativa del *training at home* – gratuito, accessibile a chiunque – organizzato dai campioni di Karate Luigi Busà e Rafael Aghayev sulla piattaforma di Instagram, durante il primo *lockdown*, quando a causa del dilagare della pandemia erano stati rimandati di un anno i Gioghi Olimpici di Tokyo 2020 (<https://www.youtube.com/watch?v=D6jRyVRwyeY>).

²¹ S. Critchley, *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*, cit., p. 74.

situazione, per la sua “operatività diffusa”, dice allora di un *impegno* per il quale l'iniziativa con cui il soggetto crea possibili risonanze non *dere* avere limite. L'obbligazione è data dal fatto che quell'*agire* risonante è l'*agire* trasformativo dal quale dipende il destino dell'intera “comunità mondo”. Sfuggire a questo impegno non comporta sanzioni. Comporta invece la non partecipazione attiva ai lavori per un nuovo umanesimo e, in quanto tale, compromette seriamente le possibilità future della stessa comunità mondo.

Occorre però, con onestà, riconoscere che l'*agire* di un soggetto di responsabilità illimitata richiede tempo e pazienza. La sua portata trasformativa infatti – parafrasando Rosa – non ricerca l'*eco*: l'azione con cui il soggetto risponde nella e alla situazione non mira alla conferma o alla replica. Il suo tratto risonante pone l'iniziativa in ascolto della risposta dell'altro²², una risposta che potrebbe tardare o non essere ancora disponibile, una risposta comunque che richiede ma soprattutto merita l'attesa.

Di conseguenza, l'*impegno* che vincola il soggetto di responsabilità illimitata coinvolge inevitabilmente l'*agire* educativo. Se è vero che il dominio etico è un campo di trasformazione, se la responsabilità che impegna il soggetto nell'essere responsabile *in-situazione* è quella a cui sono concretamente affidate le possibilità di una rigenerazione dell'umanità, diventa vitale (nel senso anche letterale del termine) educare a questo impegno educando, prima di tutto, a prendere iniziative.

Condizione di possibilità della responsabilità *in-situazione* è allora un'*azione* educativa mirata a incoraggiare le iniziative. Tale operazione di incoraggiamento – qui sta la difficoltà del compito – non può contare su metodi o tecniche: quello che tale operazione richiede è far frequentare la vita attraverso esperienze che, sul confine imprecisato

²² Rosa specifica il senso della risonanza confrontandola con l'*eco* propria della “pedagogia della tenerezza”: «Con il concetto di “pedagogia delle carezze” si definisce comunemente una pedagogia volta a produrre una buona armonia o il mero unisono tra i soggetti [...]. In una simile pedagogia è proprio la risonanza che viene a mancare al bambino. Nel migliore dei casi, egli non riceve in cambio che un'*eco*. Nell'*eco* viene riconfermato ciò che è stato detto. Questa non è risonanza. Risonanza è l'ascolto di un'altra voce» (H. Rosa, *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, cit., p. 66).

(fors’anche felicemente imprecisato) tra formale e informale, facciano incontrare le iniziative degli altri e suscitino l’interesse (e con l’interesse anche la fierezza) a partecipare con iniziative proprie alla realizzazione della «grande aspirazione che attraversa l’intera storia dell’umanità»: l’aspirazione a un umanesimo che «realizzi l’Io nella realizzazione del Noi» nei termini di una solidarietà «in e con la nostra Terra-patria»²³.

Si tratta di un compito educativo giocato inevitabilmente sull’imprevedibilità delle situazioni, degli incontri e degli eventi, nonché sulla sensibilità e sulla prontezza di chi conduce attraverso queste esperienze. Quello che occorre educare è un sentimento sincero per l’umanesimo possibile. Non bisogna tuttavia pensare che l’umanesimo sia «soltanto il sentimento di una comunità umana, di una solidarietà umana; è anche il sentimento di essere all’interno di una avventura sconosciuta e incredibile, e di sperare che continui verso una metamorfosi, da cui nascerà un nuovo divenire»²⁴.

Ed è in ragione di questa avventura segnata dalla speranza umanistica che l’educazione deve riscoprirsi anche – anche e non solo – arte. Un’arte soprattutto politica.

Riferimenti bibliografici

- Badiou A. (1993, 2005), *L’etica. Saggio sulla coscienza del male*, Cronopio, Napoli 2006.
- Critchley S. (2007), *Responsabilità illimitata. Etica dell’impegno, politica della resistenza*, Meltemi, Roma 2008.
- Fabbri M., *Problematicismo pedagogico e “promesse” della formazione*, in A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 37-49.
- Fabbri M., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019.
- Freire P. (1996), *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004.
- Jonas H. (1979), *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2002.
- Mollo G., *Il leader etico*, Morlacchi, Perugia 2016.

²³ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, cit., pp. 114-115.

²⁴ Ibi, p. 120.

- Mollo G., *Dialogo tra un filosofo e un opinionista. Una nuova governance per il quotidiano*, Morlacchi, Perugia 2017.
- Morin E. (2020), *Cambiiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Nosari S., *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*, UTET, Torino 2018.
- Nosari S., *L'inatteso pedagogico del soggetto a "responsabilità illimitata"*, «*Studium Educationis*», 2021, n. 2, pp. 87-93.
- Pareyson L., *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova 2002.
- Rosa H. (2016), *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Scholé, Brescia 2020.

Ivonne Lopez

L'educazione tra sostenibilità necessaria e sfide insostenibili

1. Emergenze contemporanee e ambiente: prospettive di riflessione

Abbiamo vissuto, e continuiamo a vivere, un momento storico caratterizzato da peculiari criticità, acute dall'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19. Sono stati investiti molteplici ambiti della nostra quotidianità e risultano numerose le riflessioni intellettuali, incentrate su questa emergenza. Diverse declinazioni connotano il dibattito contemporaneo e tra le prospettive possibili, in questo contributo, inizieremo a seguire la lettura del filosofo Edgar Morin¹, che si sofferma sulla molteplicità delle sfide di cui la pandemia ha reso evidenza. Un'attenzione urgente e tempestiva appare necessaria per l'emergenza collegata ai delicati equilibri ambientali, di cui è importante avere coscienza per preservare la vita del nostro pianeta, nelle sue molteplici forme.

Il degrado dell'ambiente manifesta oggi effetti dirompenti sui quali sono, temporaneamente, intervenute le limitazioni dovute all'emergenza pandemica. Queste limitazioni, modificando abitudini consolidate, ci hanno permesso di cogliere effettivi miglioramenti sulle condizioni ambientali, in quanto «l'aria è tornata pura, la natura sembrava rinascere. L'abbandono dell'auto durante i mesi di confinamento potrebbe portare a una disintossicazione, restringendone l'uso agli spostamenti fuori città»². Vi è un aspetto, in particolare, su cui intendiamo focalizzare l'attenzione ed è quello inerente i consumi: durante la pandemia la tendenza consumistica è stata maggiormente orientata verso l'indispensabile. Questa prospettiva potrebbe avere ripercussioni significative, mantenendo alcune delle misure acquisite durante il confinamento «per

¹ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, tr. it. R. Prezzo, Raffaello Cortina, Milano 2020.

² *Ibi*, p. 59.

contribuire a quella che è detta transizione ecologica e che costituirebbe una rivoluzione non violenta di civiltà»³. La teoria della transizione ecologica⁴, associata alla sostenibilità, risulta essere uno snodo fondamentale per i tempi che viviamo.

Il Pianeta Terra presenta oggi gravi problemi ambientali, problemi globali dato che la Terra è un sistema unico e complesso, composto da varie parti fra loro interdipendenti. [...]. Ormai l'uomo, con il suo modo di vivere e di produrre, sta intaccando i cicli bio-geochimici della biosfera e le catastrofi ambientali, piccole o grandi che siano, sono i segni di una malattia generale del pianeta. Il vero problema mondiale è un problema di interdipendenze, di relazioni fra paesi produttori e consumatori, tra detentori di materie prime e detentori di know how, tra paesi ricchi di patrimonio ambientale incontaminato e paesi inquinatori. È necessario quindi capire i complessi intrecci tra energia e risorse, tra capitale naturale e capitale prodotto dall'uomo, tra locale e globale⁵.

Molteplici sono dunque gli elementi da considerare rispetto alla complessità delle problematiche ambientali e sociali cui far fronte, in particolare l'aspetto che la sostenibilità induce a privilegiare è la constatazione che il pianeta che viviamo, in quanto sistema finito, «presenta dei vincoli: vincoli di territorio, vincoli di assorbimento dei rifiuti e degli inquinanti, vincoli relativi ai grandi cicli della vita»⁶. La cautela richiesta da questi vincoli induce a soffermarsi, in questo contributo, sul tema dei consumi che rimanda l'attenzione al problema della produzione e della gestione dei rifiuti, domestici e non solo. Il loro smaltimento costituisce uno dei punti chiave del *green deal*⁷ puntualizzato da Morin nell'ecopolitica.

³ *Ibi*, p. 60.

⁴ «In termini di transizione ecologica, questo è il punto cruciale: l'espansione economica dei paesi in via di sviluppo può portare a un incremento rapido delle emissioni lorde pro capite non associato a una crescita di pari livello dell'abbattimento. Questa situazione, unita ai rapidi incrementi della popolazione, conduce a un aumento molto elevato della pressione sulle risorse naturali. In un certo senso, il tema della sostenibilità è tutto qui» in A. Lanza, *Lo sviluppo sostenibile*, il Mulino, Bologna 2006, p. 94.

⁵ F.M. Pulselli et al., *La soglia della sostenibilità ovvero quello che il Pil non dice*, Donzelli, Roma 2011, p. 19.

⁶ *Ibi*, p. 20.

⁷ «L'ecopolitica, o politica ecologica, è ormai di primaria necessità. Avrebbe come laboratori principali: - l'eliminazione delle fonti di energia inquinanti e la loro sostituzione con

tica della nuova via politica-ecologica-economica-sociale, necessaria per superare la drammatica crisi che ci ha colpito.

L'attenzione al tema dei rifiuti urbani ci indirizza a muoverci nell'ambito in cui i segnali sulle condizioni dell'ambiente sono tra gli «indicatori che crescono (in termini assoluti e pro capite) al crescere del reddito»⁸.

L'ormai inevitabile necessità di una costante attenzione agli equilibri ambientali, come pure agli squilibri sociali, rivela la centralità dello sviluppo di un consumo «consapevole e selettivo», che rappresenta un elemento cruciale, come si evince dalla riflessione del sociologo Zygmunt Bauman. Nella sua *Vita liquida* evidenzia come questa sia una vita di consumi che «marchia il mondo e ogni suo frammento, animato e inanimato, come oggetti di consumo: vale a dire oggetti che perdono la propria utilità (e con essa il lustro, l'attrazione, il potere di seduzione, e dunque il valore) man mano che vengono usati»⁹. Dimensione consumistica e conseguente problematica produzione di rifiuti colpiscono duramente le condizioni ambientali del nostro pianeta, rendendo evidente l'urgenza di sviluppare un senso di responsabilità comune e condiviso, che necessita anche di una profonda attenzione educativa e pedagogica.

La cura della casa comune¹⁰ richiama fortemente il legame tra le pro-

fonti di energia pulita; - il disinquinamento delle città (pedonalizzazione, generalizzazione delle linee tranviarie, sviluppo di ecoquartieri); - la rivitalizzazione del suolo, il disinquinamento dei prodotti agricoli, la progressiva diminuzione degli allevamenti industriali, lo sviluppo delle aziende agricole e dell'agroecologia; - una cultura di igiene di vita e di sana alimentazione; - la sostituzione dei materiali inquinanti inalterabili (come la plastica) con materiali biodegradabili; - il riciclaggio dei rifiuti in un'economia che diviene circolare; - il sequestro o la distruzione dei rifiuti industriali tossici; - il riassetto del trasporto ferroviario con la riapertura di tratte regionali e la sostituzione dell'aereo con il TGV per gli spostamenti a 1500 chilometri; - la riconversione di una parte delle fabbriche aeronautiche e automobilistiche in realizzazioni utili al riassetto delle ferrovie» in E. Morin, *Cambiamo strada*, cit., p. 81.

⁸ A. Lanza, *Lo sviluppo sostenibile*, cit., p. 92.

⁹ Z. Bauman, *Vita liquida*, tr. it. M. Cupellaro, Laterza, Bari-Roma 2008, p. XVII.

¹⁰ La delicatezza del tema è stata anche argomento di attenzione dell'Enciclica di Papa Francesco, in cui ritroviamo anche uno specifico riferimento al tema in oggetto: «C'è da considerare anche l'inquinamento prodotto dai rifiuti, compresi quelli pericolosi presenti in diversi ambienti. Si producono centinaia di milioni di tonnellate di rifiuti l'anno, molti dei quali non biodegradabili: rifiuti domestici e commerciali, detriti di demolizioni, rifiuti clinici, elettronici o industriali, rifiuti altamente tossici e radioattivi. La terra, nostra casa, sembra trasformarsi sempre più in un immenso deposito di immondizia. In molti luoghi del pianeta, gli anziani ricordano con nostalgia i paesaggi

blematiche ambientali e la «cultura dello scarto» che «colpisce tanto gli esseri umani esclusi quanto le cose che si trasformano velocemente in spazzatura». L'esempio da seguire proviene dallo stesso funzionamento degli ecosistemi naturali, paradigmatici nella loro efficiente funzionalità. A differenza del sistema industriale, infatti, le piante possono assorbire e reimpiegare rifiuti e scorie. Si delinea, così, in maniera urgente la necessità di «adottare un modello circolare di produzione che assicuri risorse per tutti e per le generazioni future e che richiede di limitare l'uso delle risorse non rinnovabili, moderare il consumo, massimizzare l'efficienza dello sfruttamento, riutilizzare e riciclare»¹¹.

È forte l'esigenza di contrastare, anche in chiave educativa, questa cultura dello scarto, dannosa per l'intero pianeta nelle sue derive sociali:

Lo scarto è il prodotto finale di qualsiasi azione di consumo. La percezione dell'ordine delle cose nell'attuale società dei consumi è un diretto capovolgimento di quello che caratterizzava la società dei produttori, ormai superata. Ciò che in quest'ultima era solido e duraturo era la parte utile, estratta da materie prime correttamente rielaborate, mentre a venir destinati allo smaltimento immediato e all'oblio erano i residui superflui e i rifiuti. Ora è invece la parte utile ad avere vita breve, volatile ed effimera, lasciando campo libero, di volta in volta, alla nuova generazione di prodotti utili. Solo lo scarto tende a essere (ahimè) solido e durevole. “Solidità” è ormai sinonimo di “scarto”¹².

Nel testo di Bauman riscontriamo il ruolo dello smaltimento dei rifiuti nella società liquido-moderna: l'illustre sociologo evidenza come elemento fondamentale, nelle dinamiche contemporanee, sia una temporanea salvezza dall'eliminazione, che comporta l'essere destinati tra gli scarti; lo smaltimento è, dunque, a tal punto dominante nell'econo-

d'altri tempi, che ora appaiono sommersi di spazzatura. Tanto i rifiuti industriali quanto i prodotti chimici utilizzati nelle città e nei campi, possono produrre un effetto di bio-accumulazione negli organismi degli abitanti delle zone limitrofe, che si verifica anche quando il livello di presenza di un elemento tossico in un luogo è basso. Molte volte si prendono misure solo quando si sono prodotti effetti irreversibili per la salute delle persone» in Papa Francesco, *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015, p. 43.

¹¹ Papa Francesco, *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*, cit., p. 44.

¹² Z. Bauman, *Vita liquida*, cit., p. 96.

mia della vita liquida, che «da sopravvivenza di tale società e il benessere di coloro che ne fanno parte dipendono dalla rapidità con cui i prodotti vengono conferiti alla discarica e dalla velocità e dall'efficienza con cui gli scarti vengono rimossi»¹³. La conseguenza risulta essere la breve aspettativa di vita utile per gli oggetti di consumo, che troppo presto divengono inadatti a qualsiasi funzione, inutili, e «andrebbero eliminati (biodegradandoli, incenerendoli, affidandoli alle cure delle agenzie di smaltimento dei rifiuti) dal luogo dove si svolge la vita di consumi, per far posto ad altri oggetti di consumo ancora inutilizzati»¹⁴.

Profonde sono le ricadute culturali di questa tendenza che sembra aver reso subalterna la durata rispetto alla transitorietà, offrendo un ruolo di primo piano alla novità, alla continua offerta di occasioni consumabili e fagocitanti, mettendo a rischio la possibilità di una cultura che possa «dar luogo ad esitazioni, a dubbi, a cura per il destino del mondo, ma si risolve in esibizione, compiacimento, spaccio di materiale consumabile»¹⁵. Risultano davvero insidiose, dunque, le conseguenze culturali per cui «da cultura liquido-moderna non si considera più una cultura dell'apprendimento e dell'accumulazione, come le culture descritte negli studi storici ed etnografici. Essa appare piuttosto una *cultura del disimpegno, della discontinuità e dell'oblio*»¹⁶.

Significative sono le ricadute pedagogiche di questa prospettiva culturale¹⁷. Cultura della discontinuità e dell'oblio ci suggeriscono di seguire un rimando letterario, proposto nella riflessione di Bauman, per approfondire questo nesso tra cultura, consumi e rifiuti, nesso che investe inevitabilmente, oltre che dannosamente, l'ambiente, ma che allo stesso tempo ci sembra offrire elementi da scandagliare per la riflessione educativa e pedagogica. Proseguiremo, dunque, approfondendo le tracce di questo paesaggio in passi di prosa letteraria, tra le cui righe si tenterà di leggere il richiamo alla necessità della sostenibilità¹⁸, presenza

¹³ *Ibi*, p. IX.

¹⁴ *Ibi*, p. XVII.

¹⁵ G. Ferroni, *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 28.

¹⁶ Z. Bauman, *Vita liquida*, cit., p. 62.

¹⁷ D'interesse il riferimento a Z. Bauman, *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (a cura di A. Porcheddu), Anicia, Roma 2005.

¹⁸ Ampi e numerosi sono i riferimenti possibili al concetto di sostenibilità, tra le

oggi indispensabile nelle dinamiche educative, indispensabile oggi per poter pensare al domani. La prosa letteraria, da cui intendiamo partire, è la descrizione di Eutropia, una delle *Città invisibili*¹⁹ di Italo Calvino, i cui abitanti «si sentono assalire dalla stanchezza, e nessuno sopporta più il suo mestiere, i suoi parenti, la sua casa e la sua vita, i debiti, la gente da salutare o che saluta». Questa narrazione appare emblematica per la rappresentazione di un paesaggio ibrido, che diviene materia narrativa²⁰. Sebbene vi sia la constatazione del degrado, nelle pagine di Calvino la prospettiva ecologica «è la comprensione del rapporto tra l'individuo e il suo ambiente, e la rappresentazione, tutt'altro che pacificata e cartesiana, della fallita sintonia tra questi due elementi»²¹. Sulla base di questi preziosi spunti, intendiamo proseguire riportando alla mente un'altra città invisibile: Leonia, la città che «rifà se stessa tutti i giorni», ricorrendo al continuo utilizzo di oggetti sempre nuovi mentre «sui marciapiedi, avviluppati in tersi sacchi di platica, i resti della Leonia d'ieri aspettano il carro dello spazzaturaio»²².

2. “*La poubelle agréée*”

Non solo tubi di dentifricio schiacciati, lampadine fulminate, giornali, contenitori, materiali d'imballaggio, ma anche scaldabagni, enciclopedie, pianofor-

definizioni: «si intende per sostenibilità l'insieme di relazioni tra le attività umane, e la loro veloce dinamica, e la biosfera, con le sue dinamiche generalmente più lente. Queste relazioni devono essere tali da permettere alla vita umana di continuare nel tempo, agli individui di soddisfare i loro bisogni e alle diverse culture umane di svilupparsi, ma in modo tale che le variazioni apportate alla natura dalle attività umane siano entro certi limiti per non distruggere il contesto biofisico globale» in F.M. Pulselli et al., *La soglia della sostenibilità ovvero quello che il Pil non dice*, cit., p. 51.

¹⁹ I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993.

²⁰ «La rappresentazione di un ambiente ibrido può avere un risvolto propositivo: minimizzare o rimuovere dall'immaginario i fattori che squilibrano l'ecosistema, a vantaggio di una raffigurazione idillica, non favorisce infatti la maturazione di una vera coscienza ecologica, sollecitata piuttosto da un'idea dell'ambiente come sistema instabile, sottoposto a crescente entropia» in N. Scaffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, Carocci, Roma 2017, p. 151.

²¹ *Ibi*, p. 152.

²² I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., p. 113.

ti, servizi di porcellana: più che dalle cose che ogni giorno vengono fabbricate vendute comprate, l'opulenza di Leonia si misura dalle cose che ogni giorno vengono buttate via per far posto alle nuove. Tanto che ci si chiede se la vera passione di Leonia sia davvero come dicono il godere delle cose nuove e diverse, o non piuttosto, l'espellere, l'allontanare da sé, il mondarsi d'una ricorrente impurità²³.

Così la narrazione di Calvino presenta la città che rifa sé stessa tutti i giorni, producendo un'enorme massa di rifiuti, proponendoci «una rappresentazione paradossale, ma non assurda rispetto alla “struttura dissipativa” su cui realmente si basa, secondo gli studi ecologici, l'alta entropia degli insediamenti umani»²⁴. Attraverso la descrizione di Leonia riscontriamo un movimento narrativo che procede da una relazione individuo/ambiente, connotata in senso positivo, ad una condizione in cui tale relazione diventa problematica²⁵, i cui effetti risultano dannosamente visibili:

Il risultato è questo: che più Leonia espelle roba più ne accumula; le squame del suo passato si saldano in una corazza che non si può togliere; rinnovandosi ogni giorno la città conserva tutta se stessa nella sola forma definitiva: quella delle spazzature d'ieri che s'ammucchiano sulle spazzature dell'altroieri e di tutti i suoi giorni e anni e lustri. Il pattume di Leonia a poco a poco invaderebbe il mondo, se sullo sterminato immondezzaio non stessero premendo, al di là dell'estremo crinale, immondezzai d'altre città, che anch'esse respingono da sé montagne di rifiuti. Forse il mondo intero, oltre i confini di Leonia, è ricoperto da crateri di spazzatura, ognuno con al centro una metropoli in eruzione ininterrotta. I confini tra le città estranee e nemiche sono bastioni infetti in cui i detriti dell'una e dell'altra si puntellano a vicenda, si sovrastano, si mescolano²⁶.

La dimensione totalizzante, assunta dall'entropia dei rifiuti, è presente insieme ad uno sguardo critico al consumismo che cela la riconfigurazione dello spazio secondo nuove coordinate, infatti la proliferazione dei rifiuti prodotti dalle città investe i confini tra le città stesse,

²³ *Ibidem*.

²⁴ N. Scaffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, cit., p. 151.

²⁵ *Ibi*, p. 153.

²⁶ I. Calvino, *Le città invisibili*, cit., p. 114.

che divengono sempre più incerti²⁷. Proseguendo nella lettura di pagine calviniane, intendiamo procedere nell’ approfondire la problematica dei rifiuti, continuando a considerare le ricadute ambientali e culturali. Intendiamo richiamare alla mente una lettura che appartiene agli anni parigini di Italo Calvino: *La poubelle agréée*²⁸, pagine in cui l’autobiografia incontra momenti di riflessione antropologica e storia materiale²⁹.

Il vissuto quotidiano e familiare dello scrittore ligure ci sembra possa rappresentare uno spunto per considerare i risvolti sociali e i riflessi culturali di un gesto quotidiano, che rientra tra i comuni doveri domestici. Infatti fin dalle prime righe, poco dopo la descrizione della pattumiera della cucina, «secchio cilindrico in materia plastica di color verde pisello», inizia a profilarsi la specificità del trapasso tra dimensione privata e dimensione pubblica in quanto «da *poubelle* grande, [...], si presenta già nel suo aspetto e colore (un grigio-verde scuro da uniforme militare) come una suppellettile ufficiale della città, e annuncia la parte che nella vita di ciascuno hanno la dimensione pubblica, i doveri civici, la costituzione della polis»³⁰.

La scelta e l’utilizzo del contenitore risultano, infatti, dovute al rispetto delle leggi della città, che forniscono in merito prescrizioni precise, come si evince dalla stessa denominazione del recipiente: «*poubelle*

²⁷ N. Scaffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, cit., p. 153.

²⁸ I. Calvino, *La poubelle agréée*, in Id., *La strada di San Giovanni*, Mondadori, Milano 1995.

²⁹ Riguardo la peculiarità di queste pagine di Italo Calvino: «Il testo è straordinario proprio per la sua complessità e stratificazione culturale: come autobiografia è la descrizione del ruolo domestico del Signor Italo Calvino, incaricato di portar fuori sul marciapiede, nei modi e nei tempi giusti, il contenitore dei rifiuti della famiglia; come microstoria è la trattazione della raccolta della spazzatura a Parigi, dall’ordinanza del prefetto Monsieur Poubelle del 1884 ai nostri giorni con gli spazzini nordafricani; come saggio antropologico richiama immediatamente i paradigmi della “civiltà materiale” e della “invenzione del quotidiano”, con le sue “strutture” e le sue “pratiche di vita”, proposti da storici quali Fernand Braudel e da sociologi come Michel de Certeau, che hanno avuto grande influenza sulla saggistica odierna, e riguarda i diversi metodi usati dall’umanità per disfarsi delle immondizie, dalla preistoria all’oggi ultra-tecnologico (il trituratore nel lavandino e la raccolta differenziata per il riciclaggio); come racconto autoriflessivo è l’esposizione attenta e puntigliosa del modo in cui lo scrittore Italo Calvino ha scritto una prosa intitolata “*La poubelle agréée*” in G.P. Biasin, *La poubelle retracée*, «Annali d’Italianistica», 15 (1997), pp. 267-282.

³⁰ I. Calvino, *La poubelle agréée*, in Id., *La strada di San Giovanni*, cit., p. 73.

agr  ee, come a dire pattumiera gradita, approvata, bene accetta (sottinteso: dai regolamenti prefettizi e dall'autorit  che in essi s'esteriorizza e che s'interiorizza nelle coscienze dei singoli a fondamento del contratto sociale e delle convenienze del ben vivere)»³¹.

Dunque i doveri civici e il riferimento alla *polis* inducono a considerare un richiamo al fondamentale ruolo che ciascuno di noi ricopre nella sua partecipazione alla vita della comunità. La consapevolezza di questo ruolo risulta essere preziosa, soprattutto, per salvaguardare i delicati equilibri indispensabili per fronteggiare i momenti di crisi e di emergenza. Si delineano, a questo punto, fondamentali nodi di riflessione quali la comunità e la cittadinanza, inevitabilmente e reciprocamente riferibili, che richiederebbero un ben più vasto approfondimento per il quale in questa sede intendiamo rapidamente fare cenno alla dimensione costitutiva di reciprocità³².

La globalizzazione, che contraddistingue il nostro mondo, evidenzia le condizioni di interdipendenza in cui viviamo, per cui «esistono competitori con cui ogni singolo individuo si confronta, ma che non possono essere affrontati e superati individualmente»³³. Emergono, spunti peculiari per riflettere sull'interdipendenza tra attenzione alla salvaguardia dell'ambiente e responsabilità verso la comunità. Seguiamo le parole

³¹ *Ibi*, p. 74. Rispetto alla connotazione pubblica del contenitore, Calvin riferisce anche dettagli riguardo la denominazione in quanto «nell'espressione *poubelle agréée* non solo l'aggettivo ma già il sostantivo porta il sigillo delle paterne burocrazie metropolitane. *Poubelle* nome comune di cosa ripete un nome proprio di persona: fu un Monsieur Poubelle prefetto della Senna che primo prescrisse (1884) l'uso di questi recipienti nelle fin allora infette vie di Parigi».

³² Ci sembra prezioso il riferimento a É. Balibar, *Cittadinanza*, tr. it. F. Grillenzoni, Bollati-Boringhieri, Torino 2012. Leggiamo qui una annotazione filologica d'interesse: «Nel secolo scorso, in un celebre articolo (*Due modelli linguistici della città*), Émile Benveniste ha dimostrato che, dal punto di vista filologico, questa priorità della reciprocità sull'appartenenza è espressa meglio dal binomio latino *civis-civitas* che dal binomio greco *pólis-polétes*, in quanto nel primo la radice semantica è lo statuto dell'individuo in relazione (il concittadino), mentre nel secondo è la preesistenza nominale del tutto rispetto ai suoi membri. Questa differenza ha conseguenze politiche e simboliche notevoli, leggibili anche nella posterità moderna dei due discorsi. Ma bisogna interpretarla soprattutto come una tensione interna, presente dovunque e all'origine di una oscillazione permanente» in É. Balibar, *Cittadinanza*, cit., p. 52.

³³ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it. S. Minucci, Laterza, Bari-Roma 2001, p. X.

dello scrittore ligure che, delineando i tratti di un piccolo gesto quotidiano, ci consente di coglierne la valenza che si potrebbe trascurare:

Cosicché io nel momento in cui svuoto la pattumiera piccola nella grande e trasporto questa sollevandola per i due manici fuori del nostro ingresso di casa, pur ancora agendo come umile rotella del meccanismo domestico, già m'investo d'un ruolo sociale, mi costituisco primo ingranaggio d'una catena d'operazioni decisive per la convivenza collettiva, sancisco la mia dipendenza dalle istituzioni senza le quali morirei sepolto dai miei stessi rifiuti nel mio guscio d'individuo singolo, introverso e (in più d'un senso) autista. Di qui devo partire per chiarire le ragioni che rendono *agrémenté* la mia *poubelle*: gradita in primo luogo a me, ancorché non gradevole; come è necessario gradire il non gradevole senza il quale nulla di quel che ci è gradito avrebbe senso³⁴.

Gradire il non gradevole per raggiungere una finalità comune: uno spunto per considerare come tutti «abbiamo la necessità di acquisire il controllo sulle condizioni nelle quali affrontiamo le sfide della vita, ma per la gran parte di noi tale controllo può essere ottenuto solo collettivamente»³⁵. Attraverso la prosa di Calvino, si è tentato di delineare un esempio peculiare di riflessione letteraria incentrata su una delle nostre azioni quotidiane il cui impatto sull'ambiente richiede un'attenzione indirizzata verso la sostenibilità. È urgente che queste azioni siano pensate e, in quest'occasione, ne possiamo seguire un'interpretazione in chiave di contratto e di rito, foriera anche di una prospettiva ontologica, in quanto «se il buttar via è la prima condizione indispensabile per essere, perché si è ciò che non si butta via, il primo atto fisiologico e mentale è il separare la parte di me che resta e la parte che devo lasciare che discenda in un al di là senza ritorno»³⁶. In queste pagine si riscontra il profilarsi di due linee di riflessione, collegate alla gestione dei rifiuti, che richiamano le considerazioni accennate nel paragrafo precedente: gli effetti materiali del deposito dei rifiuti domestici, con l'impatto sulle condizioni della città e dell'ambiente, e il nodo economico dei consumi e del sistema di produzione industriale.

³⁴ I. Calvino, *La poubelle agréé*, cit., p. 74.

³⁵ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, cit., p. X.

³⁶ I. Calvino, *La poubelle agréé*, cit., p. 78.

Gli effetti della difficile gestione del sistema di raccolta e di smaltimento dei rifiuti urbani, l'incidenza sull'ordine e la pulizia delle strade rappresentano nelle pagine di Calvino una problematica che, purtroppo, risulta ancora estremamente attuale e familiare, collegabile alle criticità di gestione delle amministrazioni municipali. Ci sembra infatti rivedere scenari noti, e tristemente prossimi, quando leggiamo: «la città si trasforma in un infetto letamaio, più rapidamente d'ogni previsione restiamo soffocati dal nostro gettito incessante di immondizia, la corazza tecnologica delle nostre civiltà si rivela un fragile involucro, riapre prospettive medievali di decadenza e pestilenza»³⁷. Se estendiamo la condizione urbana delle singole città ad una prospettiva più ampia, che consideri complessivamente la situazione del nostro pianeta, diventa necessario e urgente sollecitare un'attenzione diffusa e partecipata alla salvaguardia delle condizioni dell'ambiente, affrontando nuove sfide che rappresentino un cambiamento di rotta a partire dalle abitudini e dai piccoli gesti quotidiani. Su questi si innestano i tratti culturali caratterizzanti la nostra società, quale ad esempio il tratto consumistico, anche questo delineato nelle pagine di Calvino: «questa poubelle, gradita a noi ma più ancora all'anonimo processo economico che moltiplica i prodotti nuovi usciti freschi di fabbrica e i residui logori da buttar via, e che ci lascia metter mano solo a questo recipiente da riempire e svuotare»³⁸. Si fa strada il richiamo al sistema della natura, innescando un parallelo tra il ciclo del processo agricolo in cui «ciò che era sepolto nella terra rinasceva» e il sistema industriale che «moltiplica i beni più dell'agricoltura ma lo fa attraverso i profitti e gli investimenti»³⁹.

La lettura delle pagine di Calvino ci sembra abbiano consentito di osservare quanto ambito sociale e ambito ambientale siano intersecabili e sovrapponibili, anche per quanto concerne la sostenibilità⁴⁰.

La proposta di soffermarsi su questi riferimenti letterari ci sembra rilevante per riflettere sulle ricadute delle nostre abitudini e delle nostre

³⁷ *Ibi*, p. 79.

³⁸ *Ibi*, p. 83.

³⁹ *Ibi*, p. 84.

⁴⁰ Per approfondire il legame inestricabile tra dimensioni sociale e dimensione ambientale: G. Ferri, (a cura di), *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*, Studium, Roma 2016.

azioni. In momenti storici dominati da emergenze che generano criticità diffuse, il senso di responsabilità e la consapevolezza del contributo offerto da ciascuno risultano di primaria necessità. La conseguenza pedagogica appare inevitabile: «educare al rapporto uomo-natura è un compito grande e specifico, fondato non su una sovrastruttura accettata come conseguenza di un ragionamento, ma su un sapere che trova il proprio significato e la propria giustificazione nella stessa persona»⁴¹. In questa direzione le forme letterarie possono costituire strumenti preziosi per le azioni educative che sono chiamate a svolgere un ruolo di primo piano, anche nell'indirizzare l'attenzione alla salvaguardia dell'ambiente e alla sostenibilità.

2.1. *La prosa letteraria tra attenzione all'ambiente e dimensione pedagogica*

L'approccio che ha guidato la lettura della prosa di Calvino non è stato il riferimento alle concrete questioni ambientali come chiave interpretativa per il testo letterario in quanto, per l'autore ligure, il territorio del libro rappresenta: «uno “spazio” testuale (in cui spesso viene sintetizzato anche uno spazio vero e proprio, in senso geografico o topografico) di cui poter disegnare una mappa. Per quanto labirintico, quello spazio va sfidato, e l'arma del duello è la conoscenza»⁴². In questa direzione la scrittura letteraria ci sembra rappresentare un prezioso strumento conoscitivo per avvicinare la realtà nelle sue dimensioni più critiche e problematiche, per sollecitare un senso comune di partecipazione e responsabilità, anche nei confronti dell'ambiente che viviamo e dividiamo. Sebbene non esplicitamente e direttamente riferiti alle pagine citate di Italo Calvino, ci appare d'interesse richiamare qui due intenti caratteristici della scrittura ambientale: «un intento “epistemologico”, volto a creare nel lettore un'idea problematica del rapporto tra umanità e natura; e un intento “politico”, consistente nell'adozione di tecniche retoriche che inducano a sviluppare nuovi atteggiamenti nei confronti

⁴¹ C. Costa, *Uomo, natura, libertà. Per educare a una “casa comune”*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VII, 2 (2018), p. 103.

⁴² N. Scaffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, cit p. 151.

dell’ambiente e delle forme di vita non umane»⁴³. Risulta rilevante, per la dimensione educativa, la finalità di questo genere di scrittura di ispirare nel lettore la consapevolezza dell’interdipendenza tra le forme di vita, ma anche la necessità di sollecitare «un’educazione costruita non su un generico protendersi filantropico, ma su una conoscenza pratica, esistenziale, che si comprende volendola e praticandola; che si avvale di motivi e principi mediante cui stimolare a un vivo rapporto di partecipazione con la natura»⁴⁴.

La prospettiva umanistica e letteraria può avere un ruolo peculiare nell’interazione con gli altri ambiti del sapere, come le scienze e, nella prospettiva ecologica, il testo letterario può contribuire a far dialogare la cultura umanistica e la cultura scientifica:

Due fattori suggeriscono di rilanciare oggi il confronto: da un lato, l’evoluzione di una scienza sempre più attenta all’interazione e ai reciproci condizionamenti di uomo e ambiente; dall’altro, la maturazione di una coscienza ecologica da parte degli intellettuali e la collocazione di temi connessi all’ecologia al centro dell’immaginario contemporaneo. Tale confronto non deve essere per forza irenico, né deve per forza riservare alla cultura umanistica un ruolo ancillare; ciò anche nell’ottica di una riaffermazione delle possibilità conoscitive che gli *studia humanitatis* rivendicano di fronte e accanto ad altre discipline, per lo più tecniche e appunto scientifiche⁴⁵.

L’approccio umanistico incide in maniera significativa anche sulla dimensione educativa, favorendo conoscenze che possano essere al servizio della comunità⁴⁶. L’esempio calviniano di rappresentazione letteraria della dimensione ambientale ha offerto la possibilità di cogliere il risalto

⁴³ S. Iovino, *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, Edizioni Ambiente, Milano 2015, p. 18.

⁴⁴ C. Costa, *Uomo, natura, libertà. Per educare a una “casa comune”*, cit., p. 103.

⁴⁵ N. Scuffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, cit., p. 38.

⁴⁶ «L’approche humaniste porte le débat sur l’éducation au-delà de son rôle utilitaire dans le développement économique. Son objectif central est une éducation inclusive dont personne n’est exclu ou marginalisé. Elle sert de guide pour accompagner la transformation du paysage éducatif mondial et maintenir le rôle central des enseignants et des autres éducateurs pour faciliter le processus d’apprentissage en vue du développement durable de tous» in UNESCO, *Repenser l’Education. Vers un bien commun mondial?*, Editions Unesco, Paris 2015, p. 39.

del tema in una rappresentazione non convenzionale, a cui affiancare una prospettiva quotidiana sulla scia della critica letteraria come attività ecologica⁴⁷. In questo contributo la problematica della gestione e dello smaltimento dei rifiuti è stata infatti osservata attraverso l'immaginario che gli fornisce la rappresentazione narrativa e letteraria. Seguendo questo punto di osservazione, appare significativo il profilarsi di come «insieme ad una radicale ecologia dell'ambiente fisico abbiamo sempre più bisogno di un'ecologia della comunicazione, che agisca come ecologia della mente, che liberi le nostre menti dagli scarti infiniti che le tengono in ogni momento sotto assedio, con una variegata catena di manipolazioni a cui ben pochi arrivano a resistere»⁴⁸. La rappresentazione letteraria ci sembra costituisca un prezioso strumento in prospettiva pedagogica in quanto, in questa direzione, è fondamentale la considerazione di come «l'esperienza educativa sia di natura complessa: irriducibile alla signoria dell'istruzione, alla verificabilità ci comportamenti e atteggiamenti, alla misurabilità delle acquisizioni concettuali e disciplinari, alla dogmaticità della chiarezza sperimentale (o sperimentalista). E questo perché, al di là della indiscussa pertinenza di quel lato dell'esperienza pedagogica, il fenomeno educativo investe altri aspetti ed altre dimensioni della soggettività»⁴⁹.

Ricongiungendo la riflessione alla vorticosa dimensione dei consumi, anche il versante della produzione letteraria odierna appare oggi esposto, secondo la lettura di Giulio Ferroni, ad un paradosso in cui «si moltiplica e contemporaneamente arretra, assediata dall'impero dei media, dalla vacuità della comunicazione, dalla degradazione del linguaggio e della vita civile»⁵⁰. Eppure proprio i tempi che viviamo sembrano richiedere una «una letteratura della responsabilità, che si confronti con la responsabilità che si pone ad ogni intellettuale e ad ogni essere vivente per la sopravvivenza del mondo e del futuro, per il destino del pianeta e della vita di coloro che verranno, a cui va lasciato un ambiente vivibile (e, se possibile, Felice) e una cultura respirabile, che dia un senso alle

⁴⁷ N. Scaffai, *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, cit., p. 42.

⁴⁸ G. Ferroni, *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*, cit., p. 15.

⁴⁹ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016, p. 119.

⁵⁰ G. Ferroni, *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*, cit., p. 101.

loro vite e che faccia riconoscere un legame con noi e con tutto ciò che abbiamo alle spalle»⁵¹.

I riferimenti letterari proposti ci hanno consentito di soffermarci sull'ambiente che ci circonda, osservando come le tracce dei nostri consumi vi siano depositate, lasciando «un paesaggio che porta i segni dell'usura, e che conserva le impronte del tempo non tanto come un'eredità, ma piuttosto come un residuo»⁵², ci sembra rappresenti un prezioso invito a riflettere quest'immagine dei rifiuti come «controcanto “al nero” del nostro mondo sviluppato». Si è delineata la possibilità di cogliere, attraverso il testo letterario, la molteplicità degli aspetti che entrano in gioco quando si considerano le problematiche ambientali in quanto «a ogni alterazione del mondo naturale segue, come una reazione a catena, una serie di ripercussioni sul mondo umano, ripercussioni che sono, oltreché biologiche, economiche, politiche e sociali»⁵³. Sfiorando queste tematiche abbiamo incontrato intento etico-pedagogico, attenzione all'ambiente e critica letteraria convergendo, dunque, sull'*ecocriticism*, che testimonia «un'esigenza di investigare la rappresentazione letteraria del rapporto ecologico e un'attenzione per le potenzialità della letteratura ai fini etico ambientali»⁵⁴. Un'attenzione peculiarmente significativa per la dimensione pedagogico educativa nel poliedrico panorama contemporaneo e nelle priorità educative istituzionali europee e internazionali.

3. La sostenibilità e l’“educazione dell'uomo e del cittadino”

L'attenzione pedagogica ha focalizzato l'emergenza delle problematiche ambientali negli anni Ottanta del Novecento, soppesando esigenze educative e orientamenti politico-culturali, in particolare con l'ecologia nuovi valori e nuovi modelli antropologici e culturali hanno esaltato «un rapporto *soft* tra uomo e ambiente e i caratteri psicologici che lo realizzano e/o favoriscono: la comprensione, il rispetto, lo scambio non

⁵¹ *Ibi*, p. 107.

⁵² S. Iovino, *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, cit., p. 30.

⁵³ *Ibi*, p. 31.

⁵⁴ *Ibi*, p. 19.

violento, etc. in modo da costruire un soggetto sensibilmente nuovo rispetto al passato»⁵⁵. Le riflessioni qui proposte, insieme alla lettura delle pagine di Calvino, ci sembrano poter offrire una prospettiva d'interesse per l'attuale necessità di un'attenzione pedagogica alla sostenibilità nei percorsi educativi. Tale attenzione è chiaramente esplicitata nelle priorità dei documenti istituzionali, come si legge nell'Agenda adottata, nel settembre 2015, dall'Assemblea Generale dell'ONU: *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Tra gli obiettivi indicati è esplicitata l'attenzione ad un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e vi è puntualizzata, in maniera esplicita, la necessità di una formazione che privilegi la promozione dello sviluppo sostenibile, in cui dimensione sociale e ambientale risultano indistricabilmente legate⁵⁶. Lo sviluppo sostenibile costituisce, inoltre, uno dei tre nuclei tematici intorno a cui ruota l'insegnamento dell'educazione civica nel nostro sistema d'istruzione⁵⁷. Dal punto di vista pedagogico, si rileva l'affermarsi della sostenibilità come tratto caratterizzante per l'educazione per lo sguardo verso

⁵⁵ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 375. D'interesse risulta inoltre come «la pedagogia ha recepito, in particolare, la nozione di ambiente (non visto come un semplice *habitat* da percorrere e usare, ma come una «nicchia ecologica» da rispettare e preservare – poiché anche non riproducibile dopo che è stato distrutto – in ogni suo aspetto e forma: dagli animali alle piante, alla morfologia) che è penetrata sia nella elaborazione teorica di modelli di formazione, sia nella pratica educativa e didattica».

⁵⁶ «4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» www.unric.org/it/agenda-2030 25/01/2022.

⁵⁷ «2. SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio. L'Agenda 2030 dell'ONU ha fissato i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. In questo nucleo, che trova comunque previsione e tutela in molti articoli della Costituzione, possono rientrare i temi riguardanti l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile» in www.istruzione.it/educazione_civica 25/01/2022.

il futuro e la responsabilità verso le nuove generazioni⁵⁸. Risulta determinante il ruolo dell'interconnessione con gli elementi dello sviluppo umano fisici, naturali e socio-culturali, rendendo possibile definire la sostenibilità «una caratteristica intrinseca dell'educazione, improntata alla crescita, allo sviluppo e al futuro»⁵⁹. Dunque l'educazione sostenibile rappresenta «da un lato un paradigma pedagogico e allo stesso tempo abbraccia un'ampia serie di obiettivi che riguardano l'istruzione: equità, lotta all'abbandono scolastico, promozione dell'educazione globale, del rispetto delle differenze, di una cultura di pace»⁶⁰.

Nell'attenzione delle linee educative istituzionali, l'educazione alla sostenibilità incontra la centralità della cittadinanza globale, nodo su cui si concentra anche la riflessione intellettuale in quanto «l'educazione deve contribuire all'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) e insegnare a diventare un cittadino. Un cittadino, in una democrazia, si definisce attraverso la solidarietà e la responsabilità in rapporto alla sua patria»⁶¹. Le pagine di Morin sono dense di rimandi pedagogici⁶², risulta essenziale la considerazione per la centralità del ruolo di ciascuno di noi, in quanto «non soltanto, [...], *faber fortunae suae*, ma è anche colui che, signore del mondo, di quel mondo è responsabile. [...]. Ha bisogno, ancora una volta, come in tutti i tempi di crisi e di abbandono degli dei, di mettere mano nelle cose e nel cielo. Di munirsi, per la sua educazione, di una testa ben fatta e di mani pensanti»⁶³.

Alla luce delle emergenze che stiamo vivendo, l'elemento peculiare che necessita attenzione ci sembra essere la comunità di destino, per la comune vulnerabilità verso le medesime minacce esterne. Diviene dunque fondamentale la coscienza dell'appartenenza alla patria terrestre da cui dipende la salvaguardia delle diverse patrie, verso cui sono necessarie solidarietà e responsabilità che non «possono arrivare né da

⁵⁸ M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), p. 72.

⁵⁹ *Ibi*, p. 73.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 65.

⁶² Cfr. F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.

⁶³ *Ibi*, p. 87.

pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (*affiliare*, da *filius*, figlio), sentimento matri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrato in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra»⁶⁴. Quest'aspetto è particolarmente caratterizzante per i fenomeni ambientali riferibili allo sviluppo sostenibile, in quanto questi «fenomeni ambientali hanno una scala internazionale, sono quasi sempre legati ai processi di sviluppo economico, sono intrinsecamente incerti»⁶⁵, per cui è necessario confrontarsi con l'assenza di un'autorità sovranazionale. Le problematiche ambientali riferibili allo sviluppo sostenibile possono, dunque, avere una lettura locale e una lettura globale:

L'inquinamento locale è dato in quelle situazioni in cui esiste una sostanziale identità tra inquinati e inquinatori; il comportamento degli abitanti di un'area produce sulla stessa area guasti di tipo ambientale. Nei problemi di tipo globale, invece, il comportamento degli inquinatori (e più in generale dei paesi) non determina conseguenze ambientali dirette, essendo queste ultime dipendenti dalla somma dei comportamenti di tutti. Questa classificazione non sempre è possibile o applicabile senza difficoltà⁶⁶.

La sfida educativa deve dunque richiamare l'attenzione all'ambiente come bene collettivo, che ci rimanda necessariamente all'educazione alla sostenibilità nelle politiche educative, per realizzare «una progettazione educativa sostenibile [...] rivolta alla dignità spirituale della persona e alla cura dell'operare materiale, all'altezza della dinamicità delle trasformazioni e della pervasività della mediatizzazione del mondo»⁶⁷. I molteplici aspetti in gioco negli scenari attuali, in cui è necessario, e sempre più indispensabile, trovare un equilibrio tra dimensione economica, sociale e ambientale nelle dinamiche produttive, come in quelle educative, ci inducono ad una considerazione necessaria della sostenibilità⁶⁸. Si è tentato di evidenziare la necessità di approfondire, in chiave educativa, le molteplici sfaccette-

⁶⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 75.

⁶⁵ A. Lanza, *Lo sviluppo sostenibile*, cit., p. 50.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente. Tra degrado, sostenibilità e sviluppo umano integrale*, «Pedagogia Oggi», 2 (2013), p. 216.

⁶⁸ F. M. Pulselli, et al., *La soglia della sostenibilità ovvero quello che il Pil non dice*, cit., p. 16.

ture della relazione tra individuo, ambiente e società, fondamentale per le ricadute sulla salvaguardia del pianeta che abitiamo. In questa prospettiva l'eccedenza dei rifiuti può essere rappresentativa nel mostrare che le attività umane non si integrano negli equilibri della natura, «non perché la natura sia diventata all'improvviso incapace di assorbirne gli effetti, ma perché sono proprio questi effetti a non essere più interamente compatibili con la vita della natura»⁶⁹. La proposta di lettura di pagine peculiari, ci sembra poter offrire strumenti per soffermarci sul «bisogno di favorire processi educativi che pongano al centro la formazione “dell'uomo e del cittadino”, mirati a far comprendere che quanto si fa alla natura in ogni caso ricade su sé stessi»⁷⁰. Riprendendo il filo del discorso iniziato seguendo le riflessioni di Morin e di Bauman, intendiamo soffermarci nella conclusione su quanto «nella parte “sviluppata” e opulenta del pianeta, si moltiplicano i sintomi dell'allontanamento delle persone dalla politica, della crescita dell'apatia politica e del calo d'interesse per il funzionamento del processo politico»⁷¹. Sembra, dunque, dilagare la passività dei cittadini, accompagnata da indifferenza politica; un'attenzione mirata è dunque necessaria in quanto non «sono soltanto le abilità tecniche a dover essere aggiornate continuamente, non è soltanto la formazione orientata al lavoro a dover essere permanente. Ne ha bisogno, e con urgenza ancora maggiore, anche la formazione alla *cittadinanza*»⁷². Osservando un gesto quotidiano, attraverso uno sguardo letterario, abbiamo cercato di tracciare le poliedriche ricadute, siano esse ambientali, sociali, economiche o metaforicamente educative. Si è tentato di delineare tratti caratterizzanti per gli spunti pedagogici offerti dalle forme della letteratura, che risultano risorse preziose per il sistema d'istruzione e formazione e possono contribuire ad allontanare la banalizzazione o la strumentalizzazione di semplici slogan, coltivando parole che si inseriscano in circuiti di pensiero costruttivi per il futuro. Si giunge, così, all'importanza di ricordare che anche la letteratura «dipende per la sua sopravvivenza da *une lecture bien faite, une lecture honnête*. [...] Ma dove troveremo veri lettori, *des lecteurs qui sachent*

⁶⁹ S. Iovino, *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, cit., p. 30.

⁷⁰ C. Costa, *Uomo, natura, libertà. Per educare a una “casa comune”*, cit., p. 92.

⁷¹ Z. Bauman, *Vita liquida*, cit., p. 144.

⁷² *Ibidem*.

lire? Dovremo formarli, mi sembra»⁷³.

Bibliografia

- Balibar É., *Cittadinanza*, tr. it. F. Grillenzi, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Bauman, Z., *Voglia di comunità*, tr. it. S. Minucci, Laterza, Bari-Roma 2001.
- Id., *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (a cura di A. Porcheddu), Roma Anicia 2005.
- Id., *Vita liquida*, tr. it. M. Cupellaro, Laterza, Bari-Roma 2008.
- Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993.
- Id., *La strada di San Giovanni*, Mondadori, Milano 1995.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Ferri G. (a cura di), *L'uomo e la natura: sostenibilità sociale e ambientale*, Studium, Roma 2016.
- Ferroni G., *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Lanza A., *Lo sviluppo sostenibile*, il Mulino, Bologna 1997.
- Malavasi P., *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- Id., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Id., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, tr. it. R. Prezzo, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Pulselli F.M. et al., *La soglia della sostenibilità ovvero quello che il Pil non dice*, Donzelli, Roma 2011.
- Scaffai N., *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, Carocci, Roma 2017.
- Steiner G., *Nessuna passione spenta. Saggi 1978-1996*, tr. C. Béguin, Garzanti, Milano 2001.
- UNESCO, *Repenser l'Education. Vers un bien commun mondial?*, Editions Unesco, Paris 2015.

⁷³ G. Steiner, *Nessuna passione spenta. Saggi 1978-1996*, tr. C. Béguin, Garzanti, Milano 2001, p. 26.

Emanuela Guarcello

*Ripensare la formazione della coscienza ecologica.
Dalle capacità di pensiero e di giudizio critici
al senso del limite nella scuola primaria*

1. Introduzione

La attuale emergenza planetaria – con il suo portato di sconcertante dirompenza e pericolosità – ha posto con particolare intensità in primo piano la questione non nuova della sostenibilità, rendendo sempre più evidente e palpabile l’urgenza dei problemi relativi all’ambiente naturale tanto quanto sociale ed economico¹. Una sostenibilità che di fatto, se oggi svetta per la sua priorità, ha alle spalle non pochi decenni di lavoro educativo volto alla sensibilizzazione e alla formazione delle nuove generazioni, con particolare attenzione all’ambito scolastico². Un lavoro attento e sempre più capillare che, per avere quel mordente e

¹ Unesco, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, Unesco, Parigi 2021.

Lo studio “*The Pandemic Is Heightening Environmental Awareness*” realizzato dal Boston Consulting Group (Bcg) afferma che «*the heightened awareness is striking. Some 70% of survey participants said they were more aware now than before COVID-19 that human activity threatens the climate is and that degradation of the environment, in turn, threatens humans. And three-quarters of respondents said environmental issues are as concerning as—or more concerning than—health issues*The Pandemic Is Heightening Environmental Awareness, BCG, Boston 2020.

² «Nell’Agenda 2030, l’obiettivo n. 4 Qualità dell’educazione, strettamente connesso agli altri 16 obiettivi, esprimendo così quell’approccio olistico ritenuto essenziale dell’educazione allo sviluppo sostenibile per realizzare adeguatamente i propri compiti, precisa come l’educazione sia [...] un presupposto indispensabile per ottenere la realizzazione della persona, la pace, lo sviluppo sostenibile, l’uguaglianza di genere e la cittadinanza responsabile». L. Santelli Beccageto, *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*, Guerini e Associati, Milano 2018, p. 127.

quella incisività sul reale ormai irrinunciabile e non procrastinabile, deve essere concepito in modo organico e unitario con attenzione a collocare al centro del processo la formazione della *coscienza* dell'uomo. Infatti sia l'idea sia le pratiche della sostenibilità scontano a volte il rischio di una parcellizzazione e di una frammentazione in rivoli di azioni prive di un centro vitale unitario e quindi di volta in volta isolatamente connesse a singoli problemi e ambiti di interesse (ambientali, sociali, economici,...).

Ciò premesso, il contributo intende argomentare a favore di un ripensamento dell'educazione fondata sulla sostenibilità ponendone a fuoco le imprescindibili relazioni con la dimensione del limite e con le capacità riflessive e di giudizio, centrali nella formazione di una «coscienza ecologica»³. Un ripensamento a favore del quale si intende argomentare partendo da una rilettura e da una riattualizzazione della lezione di Hannah Arendt sulle facoltà umane del pensare e del giudicare.

2. Sostenibilità, coscienza ecologica e formazione di una postura critica

La promozione precoce e universale di una coscienza ecologica e di uno stile di vita durevolmente improntato alla sostenibilità, sebbene ormai frutto di una non breve elaborazione e sperimentazione⁴,

³ «Una delle finalità più alte dell'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere proprio quella di aiutare le persone a ri-trovare e ri-scoprire, la propria *identità ecologica*». A. Perazzzone – M.D. Tonon, *La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta per una cultura della sostenibilità*, in *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, a cura di C. Coggi – P. Ricchiardi, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2014, pp. 78-79. M. Tomashow, *Ecological identity*, The MIT Press, Cambridge (USA) 1996.

⁴ La promozione delle competenze in tema di sostenibilità non è certo un fenomeno nuovo. Pensiamo infatti al dibattito sull'etica ambientale che ha preso corpo negli anni Settanta (per esempio nella conferenza ONU sull'ambiente del 1972, o al testo di John Passmore, *Man's Responsibility for Nature*, del 1974) per poi articolarsi entro il paradigma dello “sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri”, chiarito e diffuso soprattutto con il rapporto *Our Common Future* del 1987 e con la conferenza ONU del 1992 (da cui è emersa l’“Agenda 2021” con le linee guida per il XXI secolo). G. D’Aprile, *Pedagogia e teoria dell’ambiente*, in *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell’innovazione educativo-didattica*, a cura di M. Tomarchio – G. D’Aprile – V. La Rosa, Franco-Angeli, Milano 2018, p. 40. Si vedano anche: Unesco, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, Unesco, Torino 2017. Unesco, *Ripensare*

richiama la riflessione pedagogica a proseguire l'importante lavoro di ripensamento verso ulteriori conquiste e nuove ripartenze. E la richiama con particolare attenzione a uno specifico ambito di problematicità.

Infatti è una promozione – quella attuale – che pur facendo leva su ed esercitando le competenze di “pensiero critico”, di “auto-consapevolezza” e di “problem-solving integrato”, di norma non le intende nel senso fenomenologico-ermeneutico che è loro più proprio e significativo per l'appunto nell'ottica della formazione di una coscienza ecologica caratterizzata da una postura critica.

Sono infatti competenze che non possono essere concepite “solo” *in funzione* di venir spese sul piano della gestione efficiente ed efficace della realtà. Devono prima ancora essere colte sia nel loro compito di comprensione del *significato umano* dell'esistenza a partire dal “corpo a corpo” con i suoi spazi di problematicità, sia nel loro compito di presa di posizione rispetto ai *limiti* invalicabili che l'uomo deve dare a sé stesso e al proprio agire affinché l'esistenza e il mondo rimangano a “misura” umana. «Ritenere [...] che il problema ambientale sia risolvibile unicamente con nuove tecnologie, che pure sono importantissime nei confronti di questioni non solo ecologiche, significa», precisa Luisa Santelli Beccegato, «non aver compreso come tale problema vada invece affrontato partendo dalla formazione di una nuova generazione; una generazione più attenta alle cause che innescano impatti piuttosto che alle tecniche atte a ridurli [...] per salvaguardare la vita nel e sul nostro pianeta, nelle sue diverse espressioni, nella consapevolezza del nostro comune futuro»⁵.

Il ripensamento a favore del quale si intende argomentare poggia le sue basi su una rilettura e una riattualizzazione della lezione di Hannah Arendt in merito alle facoltà del pensare e del giudicare. Facoltà che la Arendt tratteggia con una particolare fisionomia e direzione proprio affinché l'uomo sia in grado di riflettere, di prendere posizione e di

l'educazione. Verso un bene comune globale? Unesco, Parigi 2019. Unesco, *Reimagining our futures together...*, cit. Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 04 giugno 2018. Oecd, *Future of Education and Skills 2030*, <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.

⁵ L. Santelli Beccegato, *Educazione allo sviluppo sostenibile...*, cit., p. 44.

agire specificamente a fronte degli *skandala* insanabili che egli stesso genera non ponendo a freno la sua tensione di conquista, il suo ingegno e la sua arte tecnica e mettendo così a repentaglio la sopravvivenza dei propri simili e del pianeta. Arendt in particolare si riferisce allo *skandala* che ha generato una frattura insanabile nella storia dell'uomo: i crimini contro l'umanità agiti per mano dei totalitarismi nazista e fascista.

«Dalla nolontà o incapacità di scegliere i propri esempi e la propria compagnia, così come dalla nolontà o incapacità di relazionarsi agli altri tramite il *giudizio*», scrive la Arendt, «scaturiscono i veri *skandala*, le vere pietre di inciampo che gli uomini non possono rimuovere perché non sono create da motivi umani o umanamente comprensibili. Lì si nasconde l'orrore e al tempo stesso la banalità del male»⁶. Un male che è banale poiché è agito dalle persone “comuni”⁷ ossia dalla maggior parte degli uomini e delle donne che, mettendo in atto quello che lei definisce «un sonno profondo» del pensiero⁸ contribuiscono in modo e a livelli diversi a mantenere e diffondere – perpetuare – situazioni di inaudita disuguaglianza e disumanità.

Richiamiamo lo *skandala* arendtiano, ossia l'idea e la fattiva esperienza di un limite drammaticamente e irrimediabilmente valicato, proprio per le sue profonde connessioni con i temi della sostenibilità e della formazione di una piena e integrale consapevolezza planetaria⁹. Infatti «vivere nella consapevolezza delle dinamiche che contrassegnano il proprio tempo» e in particolare nella consapevolezza «dei problemi aperti in termini a volte profondamente drammatici è la premessa», chiarisce Luisa Santelli Beccegato, «per cercare di comprendere quali possano essere le scelte da fare in modo da concorrere a soluzioni giuste negli ambiti dei propri spazi esistenziali»¹⁰.

⁶ H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale (1964/1965)*, in *Responsabilità e giudizio*, Ead., Einaudi, Torino 2003/2010, p. 126 (il corsivo è nostro).

⁷ H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2001.

⁸ H. Arendt, *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009, p. 272.

⁹ S. Benhabib, *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*, Rowman&Littlefield, Lanham 2003.

¹⁰ L. Santelli Beccegato, *Educazione allo sviluppo sostenibile...*, cit., p. 79 (il corsivo è nostro).

Tanto allora quanto oggi siamo quindi di fronte a uno *skandala* che mette in gioco la sopravvivenza dell’umanità ed è per questo che ancora una volta, come scrive Luigina Mortari, «se pensiamo ai *goals* della *Agenda 2030* risulta evidente l’imprescindibilità di un’educazione della mente che promuova il *pensiero critico* e quella *immaginazione politica* capace di prefigurare altri mondi della vita, con l’energia cognitiva ed etica necessaria per identificare i *modi di tradurre il possibile in reale*»¹¹.

È proprio alla formazione di questa mente – capace di sottoporre a critica, di immaginare il cambiamento sociale e di imprimere un orientamento etico all’azione – che la Arendt lavora nell’opera “*The life of the mind*”, con particolare attenzione a tracciare i confini di quella che definisce *faculty of thinking* e a porre le basi problematizzanti per la trattazione, rimasta incompiuta, della più alta facoltà umana: *the faculty of judging*¹². E lo fa a partire da un interrogativo di fondo da lei inteso come irrinunciabile e urgente: «potrebbe [...] l’abitudine di esaminare tutto ciò a cui accade di verificarsi o di attirare l’attenzione [ossia l’abitudine di pensare e di giudicare] [...] rientrare tra le condizioni che inducono gli uomini ad *astenersi* dal fare il male, o perfino li “*disponga*” contro di esso?»¹³.

3. Ri-centrare la sostenibilità sull’idea del limite

La domanda arendtiana chiarisce il senso che la filosofa tedesca conferisce al pensare e al giudicare, senso che a sua volta concorre a illuminare una concezione di sostenibilità che possa essere posta a fondamento di una rinnovata idea di educazione. Una sostenibilità che, prima ancora di rilocalizzare, ridurre, riutilizzare, riciclare, rivalutare, ristrutturare, ridistribuire – guardando quindi al proprio esterno –, in primo luogo *ri-centri*. Ossia – guardando invece al proprio nucleo vitale interno –ricentri sé stessa sul rapporto che la *definizione di una*

¹¹ L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020, p. 162 (il corsivo è nostro).

¹² H. Arendt, *La vita della mente*, cit.

¹³ *Ibi*, pp. 85-86 (il corsivo è il nostro).

coscienza ecologicamente e criticamente orientata necessariamente deve intrattenere con la dimensione del *limite*, per altro imprescindibile nel processo stesso di definizione.

Il limite al quale ci si riferisce – e che si intende proporre come centro e fulcro di un’idea di sostenibilità in grado di fondare una nuova educazione della coscienza umana – rappresenta quella linea di confine che ciascuno dà a sé stesso nel processo del proprio prender forma. Un confine che ciascuno si dà nel momento in cui è in grado di *mediare* in senso etico-valoriale l’affermazione di sé sia con il più ampio “sistema” entro il quale è collocato, sia con la specifica situazione che sta vivendo, sia con la presenza materiale e immateriale dell’“altro”. L’interazione imprescindibile tra questi tre ambiti di mediazione concorre a definire i tre diversi *piani* entro i quali può essere articolato – ordinato – il rapporto tra affermazione di sé e limite e alla luce dei quali può essere formata una coscienza ecologica di qualità critica ed etica.

Ciascun soggetto, infatti, può essere etero-limitato nell’affermazione di sé dalle *condizioni accidentali* di sistema e di contesto e/o dall’*imposizione* esterna di una linea di condotta (piano dell’essere limitato-dà). Può inoltre non solo essere etero-limitato ma in particolare auto-limitarsi *in funzione* di un’ulteriore *affermazione di sé* e di un risultato utile nella contingenza della propria personale situazione (piano dell’autolimitarsi-in). Può infine, nuovamente, auto-limitarsi ma farlo *in nome e in vista* di un’esistenza di dignità e di qualità *per l’altro da sé* (le creature umane e non umane e il pianeta), pur non essendo questo suo auto-limitarsi funzionale alla risoluzione dei propri problemi individuali, all’immediato miglioramento della personale condizione di vita o al soddisfacimento di bisogni masochistici e di annullamento di sé (piano dell’autolimitarsi-per). Sono tre piani del rapporto tra affermazione di sé e limite che, anche se distinti per rigore epistemico, in realtà sempre si ricompongono entro una *sintesi* fatta di contaminazioni, di dialoghi e di equilibri mai definitivi, che prende corpo e si manifesta nell’*agire* dell’uomo in situazione. L’azione che scaturisce da questa sintesi assume una particolare forma, la forma dell’azione “*ethical limits based*”. Ossia di un’azione capace di tenere in tensione i vincoli di sistema, la realizzazione di sé e il bene dell’“altro”, nella precisa e sentita coscienza che l’affermazione di sé non sia tale – non sia proprio concepibile – al di fuori dell’affermazione dell’“altro” o in contrasto ad essa.

Una sintesi che tuttavia sconta un’accentuata e allarmante fragilità in capo a uno dei tre piani. È infatti l’autolimitarsi-per a rappresentare sia il piano in generale oggi ritenuto più fragile¹⁴ sia lo specifico centro nevralgico della questione della sostenibilità quando volta alla formazione della coscienza ecologica. Centro nevralgico che ci interroga senza mezzi termini a partire da quelle domande che più di tutte sono profondamente radicate alla base dell’umano: la persona, in quanto umana, *può* davvero e ancora oggi divenire in grado di pensarsi e di agire nel senso dell’autolimitarsi-per? E – qualora questo sia possibile – la persona, proprio per compiersi in quanto umana, *dove* formarsi all’autolimitarsi-per?

Domande queste che scorrono senza soluzione di continuità lungo tutta la riflessione che l’uomo ha condotto su di sé dall’antichità ad oggi nella ricerca di quei caratteri propri e distintivi della sua sorprendente, misteriosa e originaria umanità. Domande che al contempo sprofondano nella nostra più cocente *attualità pandemica* ponendo a fuoco un interrogativo che peraltro focalizza l’attenzione su uno dei più drammatici nervi scoperti della crisi postmoderna: siamo stati e siamo in grado di auto-limitarci nel nostro “distanziamento” rispetto all’altro e nella nostra condotta quotidiana quando questo *né* è funzionale a noi stessi – non è utile, non risolve un problema personale –, *né* viene imposto da una “norma” cogente, *né* viene “reclamato” dal nostro interlocutore (l’altro potenzialmente fragile, vulnerabile)? Siamo in grado – responsabilmente, liberamente e donativamente¹⁵ – di *auto-limitarci* per una sostenibilità esistenziale comune quando l’interesse prevalente o esclusivo è dell’altro?

La “lezione” della pandemia è chiara sul punto: l’educativo ha un lavoro e una “responsabilità enorme”¹⁶ davanti a sé nell’accompagnare l’umanità ad *avviare* un reale, significativo ed efficace esercizio della sua capacità di autolimitarsi-per e il mancare a questo compito – che la paideia non ha mai smesso di coltivare –, soprattutto oggi vanificherebbe anche il senso di aver vissuto un tale dramma planetario. Un compito che per essere

¹⁴ Z. Bauman – L. Donskis, *Cecità morale. La perdita di sensibilità nella modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2013/2019.

¹⁵ L. Mortari, *Educazione ecologica*, cit..

¹⁶ A. Heller, *La bellezza della persona buona*, Diabasis, Parma 2009.

significativo ed efficace non può che prendere avvio in modo universale e in una fase precoce dell'esistenza, ossia a partire dalla scuola primaria.

4. Formare al limite nella scuola primaria

Se lo *skandala* arendtiano ha permesso di aprire la questione del rapporto che è possibile riconoscere tra definizione di sé, limite e azione umana *ethical limits based*, le facoltà del *thinking* e del *judging* portano all'interno della questione stessa irrinunciabili spunti per la formazione di una coscienza ecologica capace di autolimitarsi-per. È infatti un autolimitarsi che può essere formato a partire dalla scuola primaria attraverso l'esercizio sistematico e processuale di due capacità: la capacità di pensare-il-significato delle questioni irrispondibili e la capacità di giudicare sulla base del canone del *sensus communis*.

È in particolare la facoltà del *thinking* a occuparsi del lavoro di comprensione del *significato* della nostra esistenza nel mondo, ragionando a partire da quelle domande irrispondibili – sulla libertà, sulla morte, sulla giustizia, sulla bellezza, sulla fede,... – le cui “risposte” provvisorie da sempre guidano le civiltà nel tentativo di ideare e di realizzare ambienti di vita che siano di qualità umana.

Certo il pensare non esaurisce tutta l'attività della mente, pur avendo il compito di orientarla. Infatti interagisce con la ben più scolasticamente esercitata capacità di conoscere, ossia di osservare il mondo per come è dato ai sensi, per tutto ciò che è possibile cogliere con un buon margine di certezza poiché è evidente. Se l'intelletto fa conoscere il mondo per quello che già esso è, solo la ragione – espressione della facoltà del pensare – permette di comprendere il mondo stesso per come *dovrebbe* trasformarsi al fine di divenire quell’“ambiente” di qualità entro il quale condurre una vita a misura ancora umana¹⁷.

Il dialogo equilibrato, ossia privo di univoche curvature in un senso o nell'altro, tra intelletto e ragione è quindi il solo a permettere all'uomo di domandarsi in modo critico se quello che è concretamente *fattibile*

¹⁷ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., pp. 137-150. La riflessione arendtiana su questo punto si poggia in particolare sulla distinzione di Kant tra intelletto e ragione.

abbia anche un significato tale per l'esistenza umana da renderlo *giusto*. Se pertanto debba essere fatto oppure evitato o, qualora già compiuto, debba essere trasformato¹⁸. È proprio questo riconoscimento del pensare come condizione a priori del conoscere a fare del *thinking* quella facoltà che rende la mente in grado di auto-limitarsi in vista di un "bene" che supera lo stretto spazio delle proprie esigenze individuali.

Non è quindi per nulla equivalente formare la mente dei bambini nel senso del pensare oppure nel senso del conoscere. Ed è *in primis* questa differenza a dover essere compresa dagli insegnanti in particolare nella scuola primaria, per coglierne i diversi significati e le priorità, e a dover essere tradotta in coerenti pratiche didattico-educative da attuare con i bambini. Pratiche che – in modo strutturale e ricorsivo – esercitino i bambini stessi *all'interno di tutti i campi disciplinari* in un processo di interrogazione e di problematizzazione che sollevi le questioni ultime sottese alle conoscenze e alle esperienze, quelle questioni – stando in tema di sostenibilità – che sono specificamente correlate al *rapporto uomo-natura*¹⁹ e al *senso di una vita umana di qualità*. «Che cos'è l'essere umano? Che cos'è la natura? Quale posto occupa l'essere umano nel mondo naturale? [...] Proprio di tali questioni fondamentali per la costruzione di un orizzonte di senso, è», specifica Luigina Mortari nel suo volume “Educazione ecologica”, «il non offrire risposte univoche, certe, ma sempre e soltanto ipotesi provvisorie che fanno del pensare attorno a esse un lavoro mai concluso»²⁰.

Sono pratiche didattico-educative – queste – doppiamente implicate con la questione del limite. Infatti, pur rappresentando il *primo e basilare snodo* verso la formazione di una coscienza ecologica capace di riconoscere un limite etico al proprio esercizio intellettuale, al contempo esse scontano quello che la scuola di oggi potrebbe percepire come un

¹⁸ «Alla fine, la conseguenza», scrive Arendt, «è che il pensiero possiede inevitabilmente un effetto distruttivo, tale da minare in profondità tutti i criteri fissati, i valori condivisi, le unità di misura del bene e del male, insomma tutti i costumi e le regole di condotta di cui si tratta nella morale e nell'etica». *Ibi*, p. 269.

¹⁹ Pedagogia del limite: la terra non è materia senza anima e l'uomo non ne è il padrone. L. Mortari, *Educazione ecologica*, cit.

²⁰ *Ibi*, p. 87.

«limite»²¹ insuperabile per la loro realizzazione. Infatti è sempre con Luigina Mortari che, «fra le ragioni che spiegano la scarsa efficacia dell’educazione in genere e in particolare dell’educazione ecologica», è possibile riconoscere

la tendenza della scuola [...] a evitare di affrontare le questioni fondamentali [...] perché [...] patiscono il *limite* di non rendere accessibile alcuna risposta certa e definitiva, obbligando a stare nell’incertezza e ad assumersi il compito di una ridefinizione continua di quelle che sono le idee di fondo del nostro esserci. E una scuola che è improntata sulla logica dell’efficienza e della produttività non può sopportare di perdere tempo attorno a questioni “irrispondibili” [che] [...] non sono funzionali all’acquisizione di nozioni immediatamente operazionalizzabili²².

Nonostante la centralità e la priorità di una formazione che nella scuola primaria eserciti il bambino a pensare il significato di questioni irrisolvibili, questa stessa formazione rappresenta il punto d’appoggio di un *secondo snodo* necessario per andare verso la definizione di una coscienza ecologica fattiva ed efficace: lo snodo dello «sviluppo della capacità di giudizio»²³. Il solo pensare, infatti, ancora non è in grado di rendere manifesto l’esito di quel domandarsi in modo critico, di attuare la sua traduzione in una decisione e in un’azione che permettano non solo di comprendere ma di *“fare” il mondo per come dovrebbe essere*, ossia di scegliere e di agire concretamente e in senso *limit-based* per la sua trasformazione²⁴.

Ed è proprio in questo senso che la facoltà arendtiana del *judging* si occupa di un secondo lavoro ben preciso, conseguente a quello del pensare. Infatti il giudicare è da intendersi come la capacità di discernere i diversi aspetti della realtà, di definire in situazione i criteri di scelta,

²¹ *Ibi*, p. 99.

²² *Ibi*, pp. 99-100 (il corsivo è nostro).

²³ Se l’educazione fondata sulla sostenibilità «non contemplasse [...] le questioni fondamentali, quelle indecidibili», conclude Mortari, «allora l’umanità stessa sarebbe a rischio [...]”; venendo meno il lavoro del pensare, che è essenziale allo sviluppo della capacità di giudizio». *Ibi*, p. 101.

²⁴ H. Arendt, *Lectures on Kant’s Political Philosophy*, University of Chicago, Chicago 1982, raccolta delle lezioni tenute nel 1970.

di decidere e di agire problematizzando il sapere di senso comune e scandagliando pregiudizi e stereotipi. Questa capacità, pur esercitandosi sempre e solo in riferimento a questioni particolari, riconosce il proprio canone di fondo per la valutazione e l'azione in un aspetto di ordine ontologico. Aspetto che – sulla base della rilettura arendiana della “Critica della facoltà di giudizio” di Immanuel Kant – l'uomo è in grado di cogliere, di riconoscere grazie all'esercizio di «un senso extra – una sorta di attributo intellettuale extra (in tedesco, *Menschenversand*)»²⁵: il *sensus communis*, ossia lo specifico senso «che ci inserisce in una comunità»²⁶. Scribe infatti la Arendt: «è l'autentica umanità dell'uomo che si manifesta in questo senso», cioè la capacità propriamente umana di tener «conto a priori del modo di rappresentare di tutti gli altri, per mantenere in un certo modo il proprio giudizio nei *limiti* della ragione umana nel suo complesso»²⁷.

Proprio per questo, chiarisce Paolo Terenzi, «da Arendt sente l'urgenza di ripartire dal *common sense*» cioè dalla capacità «di riconoscere un mondo comune, dato a tutti gli uomini»²⁸ e soprattutto di *sentire*, attraverso l'esercizio del *sensus communis*, un intimo e “carnale” legame con l'esistenza dell'altro e del mondo in ragione di quella comune originaria umanità che unisce tutte le creature in un unico destino e in una reciproca responsabilità di custodia e di cura. Questo sentirsi parte di una comune *originaria umanità* che è inviolabile, quindi che è da custodire e da far fiorire, diviene *il canone* intimo che limita e orienta *qualsiasi* decisione e azione, mantenendole per l'appunto entro «i limiti della ragione umana nel suo complesso»²⁹.

Quei limiti la cui formazione è per la Arendt prioritaria proprio ai fini di scongiurare il ripetersi, ancora e ancora, del «delirio di onnipotenza della ragione»³⁰ che ha sconvolto il Novecento. Il delirio di

²⁵ H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, cit., p. 108.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ H. Arendt, *Teoria del giudizio politico*, Il Melangolo, Genova 1982/1990, p. 108 (il corsivo è nostro).

²⁸ P. Terenzi, *Per una sociologia del senso comune: studio su Hannah Arendt*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

²⁹ H. Arendt, *Teoria del giudizio politico*, cit., p. 108.

³⁰ P. Terenzi, *Per una sociologia del senso comune...*, cit., p. 15.

una ragione che si arroga il diritto di disporre dell'esistenza dell'altro, di disumanizzarla, di annientarla proprio perché è “diversa” dalla propria; il delirio di una ragione che sospende il pensiero e il giudizio quando il “bene” che è in gioco riguarda apparentemente l'altro, quando le conseguenze della sua violazione non ricadono tangibilmente su di sé.

È a questo limite – all'autolimitarsi-per – che la scuola primaria ha il compito di esercitare il bambino, per altro un compito che trova nell'esperienza comunitaria della scuola stessa un campo straordinariamente fertile di occasioni educative e didattiche. La scuola ha questo compito sempre, ma a maggior ragione quando è in gioco la formazione di una significativa, efficace e durevole coscienza ecologica. Quella ecologica è infatti una particolare accezione di coscienza umana capace di pensare-per, di volere-per e di giudicare-per il bene che è comune, soprattutto nei particolari casi in cui la sua violazione a sua volta viola prioritariamente, principalmente o esclusivamente l'altro e non sé.

E la cultura “primaria” – alla quale la scuola avvia i bambini e per il cui tramite li forma – rappresenta proprio l'occasione privilegiata nonché il più nobile patrimonio dell'uomo per incontrare, frequentare, significare e soprattutto per vivere in prima persona esperienze di virtuoso, sentito e appassionato esercizio del limitarsi-per. La cultura infatti, in tutti i campi del sapere, rende conto e testimonianza dell'originaria capacità umana di agire in nome e per conto di un bene che, prima di ogni cosa, è comune. Al contempo, la stessa cultura, purtroppo testimonia di quelle esperienze che rendono conto di un male, troppo spesso addirittura “banale”³¹, al quale l'uomo cede e che rimane per così dire in pegno alle nuove generazioni in attesa che la loro rinnovata coscienza lo riscatti attraverso nuovi atti di autentico e “disinteressato” interesse.

5. Conclusione

Ripensare l'educazione fondata sulla sostenibilità nella scuola primaria implica quindi un ripensamento non solo del concetto di sostenibilità e dei percorsi della sua formazione, ma ancor prima un ripensamento

³¹ H. Arendt, *La banalità del male*, cit.

della scuola stessa. Un ripensamento che veda la scuola interrogarsi a partire da quelle stesse domande che più di tutte sono profondamente radicate alla base della possibilità di realizzare un mondo comune che sia umano: la scuola primaria, in quanto responsabile di dare avvio alla formazione umana dell'uomo, *può* davvero e ancora oggi divenire in grado di pensare e di giudicare con i bambini le idee di fondo del nostro esistere di qualità? E la scuola primaria, sempre in quanto responsabile di dare avvio alla formazione umana dell'uomo, *dove* trans-formarsi per divenire ancora più in grado di pensare e di giudicare con i bambini queste stesse idee?

La riflessione pedagogica non può che confidare nella possibilità di un cambiamento della scuola primaria, un cambiamento che sappia *mediare* la funzionalità con la significatività, l'utilità con il valore, il fattibile con l'ideale, la spendibilità del conoscere con il senso del pensare, in una parola la scuola dell'efficacia con la scuola del senso. Questa scuola potrà – forse – essere in grado di formare in modo precoce e universale una coscienza ecologica piena, originale e critica. Una coscienza caratterizzata quindi da quell'intima postura di attenzione problematizzante e di sentito interesse nei confronti dell'ambiente che è peraltro l'unica postura che possa fare dell'ambiente stesso un ambiente umano di qualità.

Bibliografia

- Arendt H., *Lectures on Kant's Political Philosophy*, University of Chicago, Chicago 1982.
- Arendt H., *Teoria del giudizio politico*, Il Melangolo, Genova 1990.
- Arendt H., *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Arendt H., *Alcune questioni di filosofia morale (1964/1965)*, in *Responsabilità e giudizio*, Ead., Einaudi, Torino 2003/2010, pp. 41-126.
- Arendt H., *La vita della mente*, il Mulino, Bologna, 2009.
- Bauman Z. – Donskis L. *Cecità morale. La perdita di sensibilità nella modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2013/2019.
- Benhabib S., *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*, Rowman&Littlefield, Lanham 2003.
- D'Aprile G., *Pedagogia e teoria dell'ambiente*, in *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine*

- dell'innovazione educativo-didattica*, a cura di M. Tomarchio – G. D'Aprile – V. La Rosa, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 32-59.
- Fucecchi A. – Nanni A., *Agenda 2030. Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Heller A., *La bellezza della persona buona*, Diabasis, Parma 2009.
- Kachaner N. et al., *The Pandemic Is Heightening Environmental Awareness*, Boston Consulting Group, 2020.
- Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020.
- Oecd, *Future of Education and Skills 2030*, <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (10.11.2021).
- Perazzzone A. – Tonon M.D., *La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta per una cultura della sostenibilità*, in *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, a cura di C. Coggi – P. Ricchiardi, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2014, pp. 77-95.
- Santelli Beccegato L., *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*, Guerini e Associati, Milano 2018.
- Terenzi P., *Per una sociologia del senso comune: studio su Hannah Arendt*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.
- Tomashow M., *Ecological identity*, The MIT Press, Cambridge (USA) 1996.
- Unesco, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, Unesco, Torino 2017.
- Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* Unesco, Parigi 2019.
- Unesco, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, Unesco, Parigi 2021.
- Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, «Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea», 04 giugno 2018.

Nicoletta Rosati

*Ecological identity and Education:
a research study in pre-primary and primary school*

We are experiencing a period characterized by pressing climate issues, some of which represent serious challenges to the planet and its inhabitants. The European Parliament voted in favour of declaring a climate emergency on 25 November 2019 and the European Union is the first multilateral bloc to announce a climate emergency.

We are witnessing global warming, rising sea levels, increased drought and flooding, deforestation, and more frequent extreme weather events. Climate issues are in part the result of a lack of “environmental” awareness¹. The indiscriminate use of spray cans, the refusal to recycle, unlimited water consumption, and the reluctance to embrace alternative energy sources all contribute to behaviours that negatively impact the environment. To change behaviour to align with the aim of protecting our planet’s future, there needs to be instituted a three-step process.

The first step is to educate children and young people to understand and appreciate climate issues and how they affect the environment. The second step is to help students to develop an “environmental” awareness and to adopt behaviours that protect the planet, or as Pope Francis said: “Our common home”². The third step is to encourage climate action at an individual level and to make a contribution to resolving climate issues. The grounding of this three-step process is the responsibility of those who plan curricula at the different scholastic levels, as well as the content of degree courses in HIE teacher training.

¹ C. Giuliodori-P.Malavasi, *Ecologia integrale. Laudato si’. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

² Francesco, *Laudato si’, Lettera enciclica*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.

1. The first step: Educating children

To appreciate the importance of climate issues and to develop appropriate behaviours to address these issues it is fundamental to educate children with this aim in mind.

To carry out this goal, educational strategies should involve the teaching of scientific content about the natural world, about the moral values of respecting our environment and those who inhabit it: human beings and animals. We must emphasize the need to treat our surroundings with care for the future of our planet. This implies imparting both theoretical knowledge and practical experience so that children can understand environmental issues in their totality.

As we are dealing with children of pre-primary and primary school age, the approach to teaching theoretical content should be characterized by opportunities for discovery, exploration, observation and experimentation. A child's critical thinking skills need to be developed through questioning what they observe³. Curiosity needs to be stimulated in order to promote awareness of the world around us and an appreciation and wonderment of the uniqueness and magnificence of nature. For this appreciation to develop, children need to understand the laws of nature, natural phenomena, life cycles, to name a few.

The laws of nature which can be part of the curriculum in pre-primary and primary school are gravity, polarity, transmutation of energy and cause and effect and so on. For example, gravity can be presented through a simple experiment involving dropping objects of different weights and observing how these objects behave. More specifically, children can observe and make a record of the time it takes for each object to touch the ground. Polarity can be presented by using magnets and metal objects. How the movement of falling water causes a wheel to turn can illustrate the concept of transmutation of energy. Cause and effect can be demonstrated by providing a flowering plant and showing students how it grows when given sunlight and water.

³ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961; L.S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, in «Educational Researcher», 15, 2 (1986), pp. 4-14.

Natural phenomena can be illustrated to children using materials to make a volcano, building a solar oven or using a plastic bag to understand plant transpiration. Recreating the water cycle using a plastic bag can help children to understand how water evaporates up and then rains down.

By way of the simplest hands-on experiments, the concepts that are illustrated become more memorable and meaningful for the child. When a child has a positive direct experience with nature, he will feel closer to the natural world and develop an awareness and respect for the environment, which illustrates the second step of formation.

2. The second step: Helping students to build an “environmental” awareness

“Environmental” awareness, which can be identified as a child’s love of nature, is closely connected to Howard Gardner’s concept of naturalistic intelligence⁴. This intelligence is the ability to recognize and understand all living things and the natural world. At a child’s level, this intelligence is manifest by the following:

- a strong identification with nature,
- the ability to find patterns across a variety of organisms,
- a keen eye for detail,
- the desire to collect and organize plants and animals,
- the ability to find differences among natural items.

While naturalistic intelligence is not a predominant characteristic for all children, Gardner affirms that this type of intelligence can be fostered through specific learning activities. These activities may include opportunities for observation, collection, classification, and discussion.

Nature walks can be organized in areas that provide children with a chance to observe flora and fauna at close range. Under the guidance of the teacher, children can observe plants and animals in their natural

⁴ H.Gardner,(1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

surroundings. This will help the young students to understand the interdependence of habitats and to appreciate the importance of preserving these habitats⁵. This method of teaching in an “outdoor” classroom can form the basis to present young students with the concept of sustainability. This type of activity can extend into the classroom, where students can engage in drawing, making models, creating scrapbooks and carrying out simple experiments to consolidate their learning. All children enjoy learning in natural surroundings, observing, touching, smelling, and comparing instead of sitting at their desks in a classroom setting.

Experience of the natural world is what fosters the development of naturalistic intelligence, an aspect of human intelligence which our planet needs more than ever.

Only through direct contact with nature can a child begin to commune with nature, develop awareness, appreciation, and care towards animal and plant species and learn to interact with them.

Learning by being in contact with nature also provides the opportunity to develop what Daniel Goleman calls “ecological intelligence”, or the ability to recognize the multiple connections that tie us to the environment⁶. This constitutes a radical cognitive change which signifies a perspective vision to understand the implication of one’s actions and their repercussions on every aspect of personal choice.

According to Goleman, developing ecological intelligence is essential to coping with the different environmental challenges of our times. Goleman makes reference to Ian McCallum, a South African psychiatrist and co-founder of the Wilderness Leadership School in the Western Cape. McCallum holds the view that our planet will continue to be impacted by the effects of climate change, which currently endanger the human species. However, explains McCallum, our planet will be able to exist even after the disappearance of the human race. To prevent human extinction, it is necessary to re-create a positive relationship with

⁵ F. Capra-P.L.Luisi, *Vita e natura. Una visione sistematica*, Aboca, Sansepolcro 2014.

⁶ D. Goleman, *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009.

the planet⁷. First, McCallum makes a distinction between “repairing” and “restoring”. The former describes an immediate and temporary action, much like bandaging a wound, whereas the latter refers to a long-term solution to the problem. In terms of the environment, repairing might include reducing the level of pollution but not addressing the root cause of the problem. In contrast, a restoring action goes deeper and addresses the root cause, resulting in a change in human attitudes and behaviour.

The etymology of the word “restoring” is “to make something whole again”. McCallum says that we must stop thinking that the earth needs to be restored and that it is not the earth but mankind that must be restored. Consequently, a caring attitude toward the fate of our planet needs to be instilled at an early age.

Educators can be instrumental in helping to form caring attitudes and responsible behaviour in children through a specific curriculum and dedicated activities inside and outside the classroom, resulting in an open-door educational approach.

In order to raise environmental awareness, a curriculum would focus on the interdependence of humans, animals and plants and how climate change can impact and cause an imbalance in the cycle of life. At present, a natural process such as the water cycle, is studied in isolation and not as being impacted by climate change, which actually alters the plant and animal life which depends on it for their existence. The next step in the formation of an environmental awareness in children consists of planning activities whereby children can go out in nature and explore the environment.

Through hands-on experience of the natural world, children will develop their naturalistic intelligence. Only through direct contact with nature can the child develop a sensibility toward and appreciation for animals and plants and subsequently learn to interact with them within their shared environment.

The scientific preparation gained by children thanks to an outdoor education process is only the basis for developing an ecological aware-

⁷ I. McCallum, *Ecological intelligence: Rediscovering Ourselves*, Fulcrum, Wheat Ridge CO 2008 .

ness. This awareness needs to be aimed toward a higher level of environmental awareness which leads the individual to feel a personal responsibility for what happens in the environment as a result of his actions. This environmental awareness leads the way to the third step in the formation process toward developing an “ecological vision” of everyday life.

3. The third step: Helping students to develop an “ecological vision”

In order to improve quality of life, there needs to be a careful analysis of the space in which the individual lives. Our living environments influence our way of seeing, feeling and behaving. At the same time, the environment where we live work and study, as well as the neighbourhood in which we live, all combine to shape our identity which expresses itself within our environment. The outdoor life which we encourage in young school children should help to develop a sensibility for the order and harmony that surround us⁸. We are reminded of the ideas of Maria Montessori, who spoke of an interior order. According to Montessori, a child needs to be helped to create order in his interior world by providing him with a well-structured and orderly environment⁹. When we speak of environment, we refer to that special relationship between nature and the men and women who inhabit it. From this point of view, nature cannot be seen as separate from humans or simply as a framework for human life. Human beings are an integral part of nature and there exists a complementary relationship between nature and mankind. The result is that a problem such as air pollution or climate change is not to be addressed merely for its technical and scientific aspects. Issues such as these need to be addressed in terms of the behaviour of a society, its economy and politics, its cultural heritage and its use of natural resources.

⁸ R. Farnè-F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Júnior, Bergamo 2014.

⁹ M. Montessori, (1936) *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.

The way in which a society considers nature and understands its values in terms of quality of life reflects on the respect with which society treats the environment. The environment in which we live influences the way we see life, the way we feel, and the way we act. As the encyclical “*Laudato Sii’*” affirms, “In our home, in our work place, and in our neighbourhood, we utilize the environment to express our identity. We attempt to adapt to the environment, and when this is “hostile” because of the polluted air we breathe, the noise, the traffic or the feeling of confusion that surrounds us, we are unable to develop a serene and balanced identity.

It is important to help students to develop what the encyclical “*Laudato Sii’*” defines as “a holistic ecological vision”. There exists a close interaction among the various ecosystems and the different visions of the world which societies have developed.

The environment is part of the act of giving and receiving. The natural environment should be considered as something bestowed on every man and every woman to be passed on to the next generation. Teaching to assume behaviour that respects a holistic ecology helps to guide a broader and more unified vision of the relationship between nature and mankind¹⁰.

Human ecology, or man’s collective interaction with his environment, is closely connected with the concept of the common good. This concept encompasses all the positive conditions of life provided to each individual and to those groups he belongs to in order to reach a fully developed humanity.

How can we educate students to develop the ecological vision? The first point to consider is that an ecological vision is closely correlated with one’s ecological identity.

The concept of developing an ecological identity in order to become a reflective environmentalist was expressed by Mitchell Thomashow.¹¹ He invites his students to reflect on their actions, values, and ideals and how these are framed by their perception of nature. The term “ecologi-

¹⁰ M.S Tornachio-G. D’Aprile, *L’educazione (in)sostenibile. L’armonizzazione necessaria*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp.145-160.

¹¹ M. Thomashow, *Ecological identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, MitPress, New York 1995.

cal identity” refers to our sense of self in relation to nature and in what way this relationship influences our personality, values and actions.¹² Thomashow recommends activities aimed at raising awareness of adult learners and points out that an ecological identity will form in given social-political contexts.¹³ These activities include recollecting childhood memories and perceptions of disturbed places, drawing the environment of a tree as a way of identifying oneself ecologically, taking part in nature walks, keeping journals, creating a community map or drawing a flow chart and making a political genogram.

This approach to developing an ecological identity can involve students at any level and works to contribute to personal growth and citizenship. Through reflective environmental practice and collective introspection, a responsible ecological citizen emerges, able to promote a deeper understanding of human/nature interactions. These results can be obtained only through reflective practise that deals with real world problems. As Ruth Wilson states in her discussion of early childhood education: “an individual’s connections with and attitudes toward the natural environment...our individual ecological identities are determined by how we extend our sense of self in relationship to the world of nature”¹⁴.

Wilson expresses concern about how a child’s affinity with nature tends to decrease over time, especially in Western culture. This lack of ecological identity exerts a negative influence on one’s psychological health and one’s ability to achieve self-realization. There is research to suggest that one’s contact with nature is crucial in forming his personality and achieving self-actualization. Wilson proposes an eco-identity activity called “Kinship with trees” which aims to develop a deeper appreciation of our kinship with trees. Originally conceived as an activity based on one’s ecological experience to better understand ourselves, the alternative version of the activity focuses on post-humanism and the idea that humans are not the dominant species.

The activity is described in detail in the following box

¹² M. Thomashow, *To Know the World A New Vision for Environmental Learning*, Mit-Press, New York 2020.

¹³ M. Thomashow *Ecological identity*, cit., p.105.

¹⁴ R. Wilson, *The development of the ecological self*, in «Early Childhood Education Journal», 24 (1996), p.121.

Kinship with trees¹⁵

Sketch a tree- include roots, trunk, branches, and leaves. Add seeds, nuts or fruit if you wish. For each part of the tree, write a word or a phrase expressing something you sense in both yourself and the tree. Consider the following prompts:

Roots: What anchors the tree in place? What about the Earth anchors you in place? How do the roots tap into the nutrients the tree needs to survive ? How do you?

Trunk: What gives the trunk the strength it needs to withstand strong winds? What gives you the strength to survive challenges in your life? What force urges the trunk to grow upwards and outwards? What urges you to grow in different directions?

Branches: What makes the branches a safe and welcoming place to rest or build a nest? How do you reach out to others in a welcoming way?

Leaves: What inspires the leaves to be givers of gift adding moisture and oxygen to the world around us? What gifts do you share to help others survive and thrive in an interdependent world?

The activity consists of a series of questions that allow children to express their ideas by comparing their lives to the lives of trees. Activities of this type lead the way toward an outdoor education characterized by a direct contact with nature. After being able to physically touch trees, walk around trees, see the leaves and collect them, and so on, the children can imitate trees by using each other's arms and legs to mimic branches and foliage. After bringing this experience back to the classroom, the children can draw what they have seen while they listen to

¹⁵ R. Wilson, Eco-identity Activity, in R.Wilson, *Becoming whole: Developing an ecological identity. Wonder: Newsletter of the Nature Action Collaborative for Children*. Retrieved at http://ccie-media.s3.amazonaws.com/nacc/wonder_may2011 (Last access 20th January 2022).

music in the background. According to the age group, the activity can be extended to include a search for poems and readings about trees as well as composition and poetry-writing, such as Japanese haiku, on the topic of trees.

The development of an ecological identity can be advanced through the planning of various educational activities according to the age of the student. Based on the experiences of an outdoor education, the flipped classroom can address topics such as climate change and its consequences on world populations and the wealth gap.

This discussion calls for teachers with a specialized preparation able to create a syllabus and activities dedicated to the formation of an ecological identity which will shape attitudes toward a greater appreciation of the environment. University programs that offer a specialization in world religions and their ecological perspectives will provide teachers with the knowledge and tools necessary to convey the importance of engaged religious climate action.

An example of a programme of this type is the new specialization offered by Yale University entitled “Religions and Ecology: Restoring the Earth Community”. The programme consists of a series of courses that deal with world religions and their ecological perspectives. The first of the five courses, an Introduction to Religions and Ecology, aims to explore the ecological implications of religious beliefs and how these beliefs shape attitudes on the environment.

A similar type of programme to that of Yale's has been drafted by a group of European researchers, among whom is the author of this contribution, for the formation of the future teachers of Catholic religion in Spain, Italy and Poland. The research is part of the educational initiatives of the European Erasmus + project entitled “Chances: Climate Change related to Catholic Education as a subject in the HIE Programmes of Education Sciences”.

The innovation of the CHANCES proposal is the notion that the words of religion linked to scientific knowledge can more effectively educate children's minds and affect their actions. There is the need to use eco-friendly religious education to make an impact. With that in mind, future teachers of pre-school and primary schools must learn about how they can teach CC through religious values.

4. Chances project

The project consists of a HIE Curriculum and an e-portfolio to train future teachers to close the gap between pupils' concerns and their personal commitments and skills on CA through the use of an innovative methodology which updates Catholic religious education by relating it to notions of climate change.

An innovative methodology will permit future teachers of pre-school/primary school wanting to specialise in the subject of Catholic Religious education to learn how to introduce the subject of climate change into the classroom by linking religion with science.

Objectives

The objectives of the project are to:

-Increase effectiveness of the formal education system's understanding and experience of Climate Change competences through a new learning methodology which combines scientific knowledge with individual capabilities, values, beliefs

-Bridge the gap between the European Union schools' curricula and the Pope's encyclical *Laudato Si* and UN Agenda 2030

-Plan a future-oriented curriculum consisting of three ECTS about how Catholic religion teaching can educate on climate change

-Develop an online course for higher education professors/students to enhance motivation, opportunity and ability for climate action and pilot it with teachers/pupils of schools

-Deliver the course through an e-Learning platform capable of assessing and evaluating climate change skills and transferring forward-looking skills that pupils need to become true agents of change

At the end of the project, Catholic religious education will be able to enhance motivation, opportunity and ability for Climate Action.

Education graduates and alumni will have new skills for teaching climate action through religious education to pre-school and primary school pupils so that they become true agents of change.

Higher education professors, universities and church institutions will adopt a trans-disciplinary approach and innovative pedagogies to bridge the gap between children and young people 's concerns and personal commitments to climate action.

Those who participate in this project are researchers from Italy, Spain and Poland.

The researchers prepared a questionnaire with 15 multiple choice questions and three open-ended questions that was distributed to professors from different degree courses where the Catholic religion was part of the syllabus. Involved in the survey were twenty-two Catholic universities in Spain, five Catholic and Pontifical universities in Poland and four Catholic and Pontifical universities in Rome.

The survey

The survey questions centred on concepts involving the impact of climate change and other environmental problems on social behavior. The main aim of the survey was to form the basis for a syllabus to be used for teacher training courses where scientific concepts are taught along with moral values.

The syllabus would have as its goal to promote attitudes and behaviour to guarantee the common good as concerns environmental care. The syllabus is comprised of the teaching principles of the Catholic religion as these relate to the issues of climate change and climate action. A part of the syllabus is dedicated to suitable methodologies and approaches to adopt in the pre-primary and primary classroom.

After compiling the data from the questionnaire described above, the following emerged:

There is evidence to suggest that humanity is the dominant force in causing climate change, which leads to injustice and social imbalances, and therefore, it is critical to act with an ethical imperative. Pollution and waste are closely related to a culture of rejection, which is why it is essential to promote a culture of awareness and respect for the natural world.

Humanity is called upon to recognize the need for changes in life-style, production and consumption as climate is a common good. There

are anthropic influences on climate change and there is a need to act immediately to change behaviours and attitudes.

There is a direct relationship between the teaching of the Catholic religion and the teaching of caring for the earth. Key competencies can be developed for climate action through the teaching of religion. There is clear pedagogical value to this proposal linking religion to sustainable development.

The researchers read through the data and selected keywords from the answers to the open-ended questions which included:

- Responsibility
- Respect for the environment
- Sustainability
- Collaboration
- Global ecological conversion

In their answers, those professors interviewed mentioned the competencies required to teach Catholic Religion linked to sustainability contents as climate action for climate change. These competencies are:

- Critical thinking
- Problem solving
- Awareness of the natural world
- Biblical linguistic competencies
- Working cooperatively
- Social interaction

After the questionnaire, an interview was carried out with teachers specialized in the teaching of the Catholic religion. All the teachers interviewed agreed with the proposal to plan cross-curricular activities that involve the teaching of the Catholic religion and the teaching of scientific disciplines to address climate change issues.

A syllabus was then planned for the formation of the future teachers of the Catholic religion and of scientific disciplines entitled “The Theology of Creation and Moral Ecology.” The syllabus is made up of three modules:

- 1) Notions of Creation and consequences
- 2) Cosmos and the social-environmental crisis
- 3) Moral Ecology

The syllabus was experimented by groups of teachers of Catholic religion and university students in teacher training degree courses. They attended a twenty-four-hour course during which they tested the contents, did the activities and used the sources to gain a deeper knowledge of the subjects covered in each module. They tested the outcomes and the development of the competencies through an e-portfolio.

The course attendees learned to use a platform to download the assignments and to upload their work. The professors of the course: “The Theology of Creation and Moral Ecology” were able to assess the students’ progress and to evaluate the effectiveness of the course. The evaluation was based on a needs analysis on course expectations, motivation, opinions and attitudes regarding the relation between climate change and education for sustainability in the framework of Catholic religious education. The students were also asked for their opinions regarding the competencies necessary for the teaching of sustainability and that of religion. At the end of the course, the students were asked to answer these same questions to evaluate the effectiveness of the course.

Pre-course needs analysis demonstrated a high level of motivation on the part of the course participants and their confident expectations to succeed in connecting education of sustainability with climate change issues and climate action within the framework of religious education. According to students, competencies to educate children about sustainability are: critical thinking, problem solving, awareness of the natural world, ecological thinking, and cooperation.

The results of the post-course questionnaire showed a high level of satisfaction and motivation on the part of the students as regards the course itself.

At the end of the course, students (98% of the participants) were able to link the education of sustainability to climate change issues and climate action within the framework of religious education. According to the course attendees (100%), competencies to develop to further

education of sustainability were planning scientific contents along with religious contents, using the platform to download materials at the suggestion of the teacher and to upload students' work and to self-evaluate their work.

The weaknesses of the course included a difficulty for students to navigate the platform (43% of the participants). The students noted the lack of teaching tools to explain to children the relationship among science, technology and religion (57% of the participants) and how to illustrate the different languages in the Bible (33%) and their connections to scientific contents (25%).

Conclusion

Helping young minds to envisage nature and the environment in its wholeness with the view of forming an ecological identity is an enormous challenge for educators. The study of science falls short if we wish to increase our knowledge of the workings of the natural world. Consequently, it is not enough to teach science to encourage attitudes that reflect a respect for the environment, environmental care and conservation practises.

What is required is to form an ecological identity and gain awareness of oneself in harmony with and in close relation to the natural world. By respecting the environment, one's personal and social well-being is ensured and enhanced. For this purpose, it is necessary for universities to provide a path for pre-primary, primary teachers and teachers of religion in preparation for the teaching of science and religion following an interdisciplinary approach.

References

- Capra F.-Luisi P. L., *Vita e natura. Una visione sistemica*, Aboca, Sansepolcro 2014.
Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. La Nuova Italia, Firenze 1961.
Francesco, *Laudato si*, Lettera enciclica, Città del Vaticano 2015.

- Gardner H. (1987) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Giuliodori C.-Malavasi P., *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e pensiero, Milano 2016.
- Goleman, D., *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009.
- McCallum I., *Ecological intelligence: Rediscovering Ourselves*, Fulcrum, Wheat Ridge CO 2008.
- Montessori M., (1936) *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2017.
- Shulman L. S., *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, in «Educational Researcher», 15, 2 (1986), pp.4-14.
- Tomarchio M.S.-D'Aprile G., *L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp.145-160.
- Thomashow M., *Ecological identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, MitPress, New York 1996
- Thomashow M., *To Know the World A New Vision for Environmental Learning*, MitPress, New York 2020.
- Wilson R., *The development of the ecological self*, in «Early Childhood Education Journal», 24, 1996, pp. 121-23.
- Wilson R., *Becoming whole: Developing an ecological identity*, Wonder, Newsletter of the Nature.
- Action Collaborative for Children. Retrieved at http://cciemedia.s3.amazonaws.com/nacc/wonder_may2011 (Last access 20 th January 2022).

Beate Weyland, Giusi Boaretto*

*Ambienti educativi con la natura:
una didattica di Terzi paesaggi*

Le minacce attuali impongono di mettere a punto una nuova sensibilità: la capacità di riconoscere la rete nascosta di relazioni sottilmente interconnesse tra le attività umane e i sistemi della natura¹.

In questa trattazione si descriverà un percorso che vede come riferimenti normativi l'Agenda 2030 e il nascente framework sulle *GreenComp*² volto a cercare un legame più stretto con la natura. Partendo dagli ambienti della formazione, la proposta è quella di popolare di piante le loro stanze, scommettendo su una didattica di “terzi paesaggi educanti”, finalizzata a sviluppare relazioni di prossimità con i vegetali già a partire dal microspazio dell’aula, ragionando sul rapporto di interdipendenza tra uomo e natura nello spirito di Gilles Clement³.

1. Una Didattica dei Terzi paesaggi per scoprire il Giardino Planetario Scolastico

«Per fare un prato occorrono un trifoglio e un’ape. Un trifoglio e un’ape. E il sogno. Il sogno può bastare se le api sono poche»⁴. Techel e

* Le autrici condividono l’impianto complessivo dell’articolo. Il paragrafo 1 è a cura di Giusi Boaretto e il paragrafo 2 è di Beate Weyland.

¹ D.Goleman, *Intelligenza ecologica: la salvezza del pianeta comincia dalla nostra mente*, BUR, Milano 2009, p. 54.

² G. Bianchi-U. Pisiotis-M. Cabrera, *GreenComp: the European sustainability competence framework* https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en 20/01/2022

³ G. Clement, *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2014.

⁴ A. Techel- A. Pendezzini, *La farfalla insegna. La funzione delle emozioni nel processo di apprendimento*, Armando, Roma 1996, p. 66.

Pendezzini utilizzano l'immagine dipinta da queste parole della Dickinson per evidenziare come, per dar vita a qualcosa di concreto-nuovo, sia necessario partire da ciò che un bambino «vive e con chi, dando più importanza a quella libertà immaginativa senza la quale non si apprende nel senso più profondo, ma si ripete il già noto»⁵. Le parole chiave, dunque, per lo sviluppo di modi di pensare-sentire-agire innovativi potrebbero essere: esperienza, creatività, motivazione e coinvolgimento emotivo.

A partire da questo presupposto, può nascere una riflessione in merito all'emergere di una coscienza ecologica integrale e all'urgenza della promozione di una pedagogia radicata nel concetto di sostenibilità. Come sottolineato dall'ONU, condizione *sine qua non* alla realizzazione di uno sviluppo sostenibile, è l'impegno a «promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. [A tal proposito è necessario prendere] atto della diversità naturale e culturale del mondo, e [riconoscere] che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile»⁶.

Secondo Goleman⁷ nel processo di crescita dei futuri cittadini per sviluppare i valori sopra individuati è necessario nutrire l'intelligenza emotiva, sociale ed ecologica. Tra queste componenti dell'intelligenza umana vi è un rapporto di interdipendenza: sviluppandone una, si accresceranno le altre e, di conseguenza, «empatia, consapevolezza e nuovi metodi di cooperazione che aiutino le comunità a vivere in modo sostenibile»⁸. Se le prime due tipologie di intelligenza consentono di sviluppare l'abilità di guardare sé stessi e agli altri, l'intelligenza ecologica viene caratterizzata come la capacità di estendere tale abilità a tutti i sistemi naturali. L'autore individua come presupposto a tale intelligenza la consapevolezza di essere inseriti nel sistema di relazioni che costituiscono il Pianeta. Il fine di questo processo sarebbe volto a sviluppare la coscienza di essere ciò che

⁵ Ibi., p. 59.

⁶ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* <https://unric.org/it/agenda-2030/> 2015 (29/09/2021).

⁷ D. Goleman, *Intelligenza ecologica*, cit.

⁸ D. Goleman-L. Barret-Z. Barlow, *Coltivare l'intelligenza emotiva: come educare all'ecologia*. Tlon, Roma 2017, p. 21.

Clement definisce *l'uomo simbiotico*⁹, ossia la percezione di sé stessi come parte dell'ambiente. Si tratta dunque di instaurare un circolo virtuoso: attivare la consapevolezza di essere parte di un sistema di relazioni per rendersi coscienti di essere in simbiosi con il sistema stesso.

Per rendersi promotori di tale circolo virtuoso, una proposta sulla quale stanno lavorando diversi studiosi consiste nel considerare l'apprendimento come *situato, significativo, reticolare*¹⁰, proteso a mettere la persona al centro. Nel panorama del mondo dell'educazione, tra le agenzie formative che ricoprono ancora un ruolo fondamentale per la crescita dei bambini vi è la scuola che, con i suoi molteplici orientamenti, ricopre uno spazio-tempo esteso e centrale nella vita di ciascuno. Per queste ragioni è necessario promuovere la riflessione all'interno di tale agenzia affinché, in virtù del suo carattere di pervasività nella vita dei futuri cittadini del mondo, possa divenire la prima promotrice di un cambiamento di rotta dei valori (o non valori come direbbe Bauman) che conformano la società, ivi compresi il rispetto-la cura- l'amore per tutti gli ecosistemi del Pianeta.

Nonostante la società moderna occidentale abbia da tempo preferito «un pensiero lineare invece di un pensiero sistematico»¹¹, concordiamo con la proposta degli autori di una *eco-istruzione* capace di sensibilizzare allo sviluppo di una *empatia verso tutte le forme di vita*. In questo quadro una possibile strada da percorrere è quella che, a partire da una riforma del pensiero¹², inviti a guardare alla scuola come a un sistema complesso di elementi e relazioni¹³ che, al pari di un sistema vivente¹⁴, possa essere paragonato al Giardino Planetario¹⁵.

Utilizzare la metafora del *giardino planetario scolastico* per descrivere la scuola come uno spazio particolare, recintato in modo tale da esse-

⁹ G. Clement, *L'alternativa ambiente*, Quodlibet, Macerata 2015.

¹⁰ Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.

¹¹ D. Goleman-L. Barret-Z. Barlow, *Coltivare l'intelligenza emotiva...*, cit., p. 35.

¹² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

¹³ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia.

¹⁴ K. Robinson-L. Arona, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Erickson, Trento 2016.

¹⁵ G. Clement, *Il giardiniere planetario*, 22 Publishing, Milano 2008.

re protetto meglio, ma non meno vitale di tutto ciò che è fuori, offre l'opportunità di leggerla come un sistema di spazi geograficamente connotato. Attraverso la prospettiva della geografia possiamo ragionare sulla scuola sotto cinque punti di vista diversi: la scuola come spazio, come ambiente, come territorio, come luogo e come paesaggio di apprendimento. Questo discorso consente di focalizzare lo spazio fisico della scuola, l'ambiente progettuale dell'intervento formativo, i territori educativi che si esperiscono dall'aula allo spazio fuori, i luoghi dell'appartenenza, fino a considerare il paesaggio di apprendimento come un tutto interconnesso. In contesto germanofono il concetto di *Lernlandschaft* (tr. it. paesaggio di apprendimento) descrive attualmente il modo di considerare gli spazi dell'apprendimento scolastico tra loro profondamente collegati, sia dal punto di vista cognitivo-mentale, sia fisicamente¹⁶. La scuola diventa un paesaggio che include spazi, ambienti, territori e luoghi e che si apre a una concezione, e dunque visione, di un apprendimento olistico, che congiunge gli elementi oggettivi-concreti a quelli soggettivi, ossia le proiezioni e le percezioni di chi vive tali paesaggi.

Iniziando a definire quindi la scuola come *giardino planetario scolastico*, e osservandone gli spazi, possiamo ispirarci a quello che Clement nel 2014 chiama il *terzo paesaggio*¹⁷. Con questo termine l'autore descrive tutte le aree abbandonate dall'uomo, spazi residuali, dimenticati, inculti, i cosiddetti *spazi indecisi*. Rocca¹⁸ invita a partire da questi *terzi paesaggi educanti*, ossia gli spazi residuali-dimenticati, sia fisici sia astratti, per ragionare su quanto questi possano contribuire ad ospitare la diversità, al dispiegarsi della creatività e dell'invenzione. Essi sono luoghi che consentono di sviluppare la fiducia nell'apprendimento informale: «un possibile percorso ulteriore, un percorso fatto di mille occasioni e attività, dal viaggio, alle letture, dal corpo, alle relazioni, alla natura. [...] È un apprendimento che parte dall'esperienza dell'esistenza [...] e fa emergere le esperienze invisibili e le credenze impli-

¹⁶ B. Weyland, *Fare scuola: un corpo da reinventare*, Guerini scientifica, Milano 2014.

¹⁷ G. Clement, *Il Manifesto del Terzo paesaggio...*, cit.

¹⁸ L. Rocca, *Terzi paesaggi educanti*. In B. Castiglioni-M. Puttilli-M. Tanca (a cura di), *Oltre la convenzione. Pensare, studiare, costruire il paesaggio vent'anni dopo*, Società di Studi Geografici, Firenze 2021, pp. 117 ss.

cite, sviluppa un sapere critico, rende possibile la riappropriazione dei mezzi del fare»¹⁹.

Ecco che in virtù della circolarità della riflessione in atto, si ritorna a quel *sogno* di cui parla Emily Dickinson. Accogliere l'invito del *terzo paesaggio* in educazione significa adottare una «pedagogia del sogno e di progetto di paesaggio»²⁰. Mettere in pratica tale pedagogia implica iniziare a considerare la didattica come *collante* ovvero come strumento per creare-connettere diversi luoghi educativi, la cui collaborazione consente «da costruzione del patrimonio educativo personale o di cultura»²¹.

Nell'idea di una *didattica collante* risiede il sogno di una scuola aperta flessibile, trasparente²², che identifica e definisce gli spazi propri dei diversi paesaggi educanti, concreti e astratti, come quelle zone liminari-di incontro in cui risiede la maggior ricchezza. Nel *giardino planetario scolastico* che stiamo proponendo, e attraverso la *didattica dei terzi paesaggi*, gli spazi e i tempi di passaggio acquisiscono valore educativo e vengono caratterizzati da quello che potrebbe essere definito un apprendimento informale. Tale tipo di didattica rappresenta una possibile modalità di nutrire il sogno, per farlo diventare realtà dandogli corpo nell'azione e realizzare il modello di educazione informale dipinto da Livingstone²³ con la distribuzione reticolare dei saperi, per individuare una via per rispondere ai bisogni degli uomini in divenire.

Il sogno del *giardino planetario scolastico*, grazie alle aperture presenti nei suoi spazi liminari²⁴, vede la presenza di una continuità tra paesaggi al suo interno e al suo esterno, abitati da diversi esseri, umani, vegetali

¹⁹ R. Federici, *La dimensione sociale dell'apprendimento informale. L'informalità dell'apprendimento fra i legami delle reti sociali: la fiducia nell'apprendimento informale*. In F. C. Ugolini (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, p. 144.

²⁰ L. Jones (a cura di), *Piccola pedagogia dell'erba. Riflessioni sul giardino planetario*, DeriveApprodi, Roma 2015, p. 142.

²¹ M. Pattoia, Apprendimento informale consapevole: un paradosso? In F. C. Ugolini (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, p. 43

²² B. Weyland, *Fare Scuola...*, cit.

²³ D.W. Livingstone, *Adults' Informal Learning: Definitions, findings, gaps and future research*, «Nall Working Papers», 21 (2001) <https://hdl.handle.net/1807/2735>.

²⁴ G. Clement, *Il Manifesto del Terzo paesaggio...*, cit.

e animali, che costituiscono una comunità vivente. Questa immagine invita a ripensare a tutti i suoi membri, ivi compreso il mondo vegetale, attraverso non solamente una loro presenza negli spazi *outdoor*, ma anche *indoor*. Ciò permette l'attuarsi di una interconnessione attiva tra umani e vegetali anche a scuola e «mentre si viene plasmati dall'esperienza, non ci si accorge che sta succedendo e perché, qualunque cosa avvenga, bè, è la vita»²⁵.

2. EDEN - *Educational Environment with Nature*

Sue Stuart-Smith²⁶ ci invita a considerare quanto i contesti naturali siano ricchissimi di piaceri sensoriali e al contempo quanto lavorare in un luogo richieda un forte investimento emotivo e fisico. In particolare, si sofferma sul fatto che «a lungo andare, può capitare che quel luogo si intrecci con il nostro senso di identità»²⁷. La proposta che presentiamo parte proprio da qui: l'inserimento delle piante all'interno degli ambienti di apprendimento ne permette l'esperienza diretta facendo degli spazi scolastici i luoghi della consapevolezza ecologica, in cui intessere rapporti emozionali e di prossimità con il mondo vegetale.

La proposta che prende il nome di *EDEN - Educational Environments with Nature*²⁸, si pone l'obiettivo di lavorare sull'ambiente didattico portando la natura all'interno, creando un micro-paesaggio naturale in classe con cui generare rapporti di prossimità significativi con le piante. Il fine che si pone è in linea con i principi dell'Eco-istruzione socialmente ed emotivamente attiva: «Per avere un vero rapporto con il mondo naturale bisogna sapere che anche se alcune delle nostre azioni hanno un impatto negativo, abbiamo anche un infinito potenziale per creare un effetto positivo»²⁹. Nello spirito di una *didattica di terzi paesaggi* le piante

²⁵ S. Stuart-Smith, *Coltivare il giardino della mente: il potere riparatore della natura*, Rizzoli, Milano 2021, p. 22.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ibi., p. 28.

²⁸ B. Weyland, *Eden: ambienti educativi naturali*. In «Rivista dell'istruzione», 6 (2020), pp. 19-23.

²⁹ D. Goleman, L. Bennet, Z. Barlow, *Coltivare l'intelligenza emotiva...* cit., p. 275.

costituiranno quello *spazio indeciso*³⁰ o quegli «spazi intermedi in cui il nostro io incontra il mondo reale»³¹ su cui sperimentare con i bambini.

La pandemia ha portato alla luce come «No child is an island»³². Ogni io, è frutto di un tu. Ogni tu è frutto di un noi. Paradossal per l'essere umano, per salvaguardare il benessere fisico durante la pandemia, si è fatto ricorso al distanziamento: dagli altri, dal mondo fuori e, di conseguenza, dalla natura. Ma è nell'incontro che avviene la riconnessione: la didattica dei terzi paesaggi, nelle vesti del progetto *EDEN*, utilizza le piante come soggetti educativi-mediatori didattici e come ponti per ricongiungere l'uomo al proprio io e alla natura attraverso le diverse forme dell'apprendimento: cognitivo, emotivo-affettivo, sociale, stanziale, esperienziale. D'altro canto «Il terzo paesaggio è dunque un paesaggio dal quale ricominciare a ricostruire la connessione»³³.

Proprio durante il tempo del primo lock down, nel 2020, nacque l'idea di proporre un seminario aperto denominato *La natura dentro casa: prima dell'aula green* e fu inserito entro un ciclo di dialoghi sul tema dell'educazione offerti dalla Libera Università di Bolzano. Voleva essere un modo per incontrare soggetti educanti alla ricerca di modalità per vivere in modo più naturale l'esperienza della segregazione domestica. Durante gli incontri, insegnanti, pedagogisti, architetti, genitori educator ed educatrici si sono trovati per ragionare sui loro rapporti di prossimità con le piante che avevano in casa e per sperimentare attività-giochi per potenziarli. Allo stesso tempo gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione dello stesso ateneo iscritti al corso di Didattica Sensoriale³⁴ lavoravano online allo sviluppo di attività ludico-didattiche incentrate sull'interazione attiva con le piante nei contesti della scuola dell'infanzia e primaria.

La proposta, in fase di sperimentazione sia in contesto universitario, con la realizzazione di *due aule green* per la sperimentazione didattica,

³⁰ G. Clement, *Il Manifesto del Terzo paesaggio...*, cit.

³¹ S. Stuart-Smith, *Coltivare il giardino della mente...*, cit., p. 26.

³² M. Melchior, *No child is an island: sociability in times of social distancing*, «European Child & Adolescent Psychiatry», 29 (2020), p. 901.

³³ N. Breda, *Terzo Veneto, Terzo paesaggio. Indagini antropologiche su ambiente e ambientalisti in Veneto*, «Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio», (2009), p. 41.

³⁴ B. Weyland, *Didattica sensoriale Oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini e associati, Milano 2017.

sia in diverse scuole dal nido alla secondaria distribuite in Italia (www.padlab.org/eden), origina dalle riflessioni rispetto alla possibilità di fare incontrare pedagogia, design e architettura in un circolo virtuoso volto a promuovere il ripensamento degli spazi di educativi e degli ambienti di apprendimento³⁵. Secondo l'approccio della progettazione condivisa³⁶, per creare paesaggi educativi rispondenti ai bisogni di tutti è necessario il dialogo tra i fautori dei paesaggi stessi, ivi compresi coloro che li creano vivendoli. Per queste ragioni la proposta *EDEN* poggia su una didattica *collante*, che si fonda sull'immagine dell'insegnante giardiniere planetario che predispone gli spazi in modo che vengano percepiti come paesaggi educativi (formali, informali e non formali intrecciati tra loro) e vissuti come luoghi (connotati emotivamente e connessi all'identità).

La proposta sottesa al progetto è quella di creare un ambiente educativo che promuova l'instaurarsi di un vissuto emotivo grazie cui la scuola diventi un *soggiorno domestico*³⁷, avviando azioni di cura. Strumenti virtuosi per le loro peculiarità possono essere le piante, considerate come mediatici in grado di incidere sul ripensamento della didattica. Le piante, in quanto ecosistemi, possono considerarsi come «frammenti di coscienza collettiva»³⁸, invitando a ricercare l'incontro con un'alterità, quella vegetale, da ascrivere a una competenza da sviluppare³⁹.

È nel cammino della mente e nelle azioni del corpo verso il mondo delle piante, ove «camminare significa predisposizione all'incontro»⁴⁰, che avviene il coinvolgimento delle emozioni e dunque quell'apprendimento che Freire⁴¹ traduce in autonomia e scelta di agire. Tale modalità di azione avviene attraverso un'esperienza personale: ciascun bambino

³⁵ B. Weyland-K. Prey, *Ridisegnare la scuola: tra didattica, architettura e design*, Guerini, Milano 2020.

³⁶ B. Weyland et al., *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, FrancoAngeli, Milano 2019.

³⁷ B. Weyland- B. Sigillo, 2021. *Ambienti educativi con la natura*, «Officina nr.34», (2021), pp. 22-27.

³⁸ G. Clement, *Il Manifesto del Terzo paesaggio...*, cit., p. 30.

³⁹ B. Weyland, 2020, *Eden...*, cit.

⁴⁰ A. Facciolongo, *Paesaggi e marginalità: etica ed estetica del terzo paesaggio*. MIMESIS, Milano 2018, p. 104.

⁴¹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino 2014.

e insegnante porta nell’ambiente didattico la propria pianta, la cura, ci convive. Questo gesto semplice consente loro di diventare protagonisti nell’allestimento di uno spazio educativo naturale-personale, circondandosi di piante e imparando insieme a loro. Un percorso che nasce quindi nelle scuole: una pianta per ciascun bambino e per ciascun insegnante, iniziando da qui a ricostruire le sopracitate connessioni tra uomo e ambienti, natura e diversità.

Presso l’Università di Bolzano il progetto *EDEN* è erede del percorso di riqualificazione dell’ambiente che ha visto studenti e docenti collaborare per rendere gli spazi comuni informali e gli ambienti studio più rispondenti a bisogni, individuati tramite questionari: il bisogno di comfort, la necessità di un rapporto più stretto con la natura e le piante, l’interesse per l’arte, intesa come occasione per portare opere di artisti locali all’interno della struttura con esposizioni temporanee. Gli interventi si sono concentrati sull’acquisto e il posizionamento di arredi informali e piante, oltre che sulla ricerca di artisti locali disposti a esporre le opere nella struttura universitaria. A partire da queste iniziative, e in relazione all’avvento della pandemia, due aule destinate alle attività di laboratorio della Facoltà di Scienze della Formazione sono state riservate al progetto *EDEN* per inserirvi 100 piante a simbolo dei 100 studenti che avrebbero normalmente potuto frequentarle e per tentare di salvaguardare il setting collaborativo delle attività laboratoriali utilizzando i vegetali come distanziatori.

Nonostante i limiti posti dalla pandemia, all’interno di queste aule e nell’ambito del progetto sono stati organizzati workshop con esperti sulla cura-disseminazione delle piante, laboratori per sviluppare attività didattiche con i vegetali, simulazioni per la creazione di aule green in contesti scolastici. Parallelamente alcuni studenti hanno fatto del progetto un argomento di tesi e una studentessa ha sviluppato una sperimentazione in una scuola dell’infanzia. La proposta ha trovato riscontro anche in contesto educativo, grazie alla realizzazione di un ciclo di seminari che ha visto protagonisti proprio coloro che si sono appassionati alla tematica durante il lock down. Insegnanti ed educatrici, pedagogisti e architetti, hanno condiviso le loro esperienze e sperimentazioni in corso⁴².

⁴² B. Weyland- S. Galateo, *Atelier scuola*, Bambini Editore, Bologna 2022.

Con il 2022, grazie al richiamo di questa iniziativa nelle scuole e alle numerose collaborazioni avviate, ha preso vita il laboratorio scientifico-didattico *EDEN PAD LAB*, che intende mettere a sistema la ricerca e l'azione sui temi del rapporto tra spazi educativi, didattica e natura in e outdoor⁴³.

Lo sguardo è ora volto al futuro per fornire validità scientifica e riconoscimento ad un progetto nato dall'incontro tra teoria e pratiche in un processo di sperimentazione che vede tutti i soggetti coinvolti longitudinalmente e trasversalmente nei processi di creazione di paesaggi di apprendimento naturali. Paesaggi terapeutici⁴⁴ o transazionali⁴⁵, tra il sé del bambino e l'esterno.

Il *giardino scolastico planetario* creato con le piante, dunque, può rappresentare sia lo spazio della condivisione sia quello dell'intimità infatti «il paesaggio ha a che fare con la capacità creativa degli esseri umani. Solo in noi si pensa e si viene a creare; e se tutto ciò scaturisce dall'interrelazione con la natura da parte di uno o più soggetti, allora lo spazio in cui potrà manifestarsi sarà quello della terra»⁴⁶.

Ci proponiamo quindi di offrire spazio alla creatività sostenibile ed ecologica dei bambini e degli insegnanti per dare fondamento al concetto di una *didattica di terzi paesaggi*, esplorando la possibilità di rendere domestico-familiare l'ambiente scolastico con le piante. Grazie all'incontro con la loro profonda diversità, che sfugge al dominio della formazione codificata, si offre infatti la possibilità di sperimentare cosiddetti *terzi paesaggi educanti* di Rocca⁴⁷.

Si conclude riportando le parole di Stefano Mancuso, che offrono un'immagine chiara del valore educativo di creare un ambiente educativo pieno di piante: «il mondo vegetale è rappresentazione vivente di come solidità e flessibilità possano coniugarsi. [...] [La sua] costruzione modulare è la quintessenza della modernità: un'architettura cooperativa, distribuita, senza centri di comando, capace di resistere alla perfezione a

⁴³ www.padlab.org/eden

⁴⁴ A. Ghersi, *Paesaggi terapeutici. Come conservare la diversità per il "Ben-Essere" dell'uomo*, Alinea Editrice, Firenze 2007.

⁴⁵ D. Winnicot, *Gioco e Realtà*, Armando, Roma 1971.

⁴⁶ A. Facciolongo, *Paesaggi e marginalità...*, cit., p. 43.

⁴⁷ L. Rocca, *Terzi paesaggi educanti...*, cit.

ripetuti eventi catastrofici senza perdere funzionalità e in grado di adattarsi con grande rapidità a enormi cambiamenti ambientali»⁴⁸.

Attraverso l'incontro attivo con una diversità così particolari, come quella delle piante, in continua trasformazione, generatrici di sempre nuove modalità di risoluzione dei problemi su una terra sempre meno accogliente, la scuola può sperimentare un modo differente di guardare al mondo e ispirarsi di conseguenza. Può adoperarsi nello sviluppo di una creatività, che, nello spirito di Bruno Munari, è volta a generare «tutto ciò che prima non c'era, ma realizzabile in modo globale e essenziale»⁴⁹ un approccio resiliente e generativo di nuove idee e proposte. Un modo sostenibile ed ecologico che si pone come fondamento di qualsiasi azione di cambiamento.

Bibliografia

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M., *GreenComp: the European sustainability competence framework*, 2022, https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en.
- Breda, N., *Terzo Veneto, Terzo paesaggio. Indagini antropologiche su ambiente e ambientalisti in Veneto*, in «Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio», 2009, pp. 37-45.
- Clement, G., *Il giardiniere planetario*, 22 Publishing, Milano 2008.
- Id., *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2014.
- Facciolongo, A., *Paesaggi e marginalità: etica ed estetica del terzo paesaggio*, MIMESIS, Milano 2018.
- Federici, R., *La dimensione sociale dell'apprendimento informale. L'informalità dell'apprendimento fra i legami delle reti sociali: la fiducia nell'apprendimento informale*, In F.C. Ugolini (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 135-150.
- Freire, P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.
- Ghersi A., *Paesaggi terapeutici. Come conservare la diversità per il "Ben-Essere" dell'uomo*, Alinea Editrice, Firenze 2007.

⁴⁸ S. Mancuso, *Plant Revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro*, Giunti, Milano 2020, pp. 10-11.

⁴⁹ B. Munari, *Fantasia*, Laterza, Bari 1970, p. 2.

- Goleman, D., *Intelligenza ecologica: la salute del pianeta comincia dalla nostra mente*, BUR, Milano 2009.
- Goleman, D., Bennet, L., Barlow, Z., *Coltivare l'intelligenza emotiva: come educare all'ecologia*, Tlon, Roma 2017.
- Jones, L. (a cura di), *Piccola pedagogia dell'erba. Riflessioni sul giardino planetario*, DeriveApprodi, Roma 2015.
- Livingstone, D. W., *Adults' Informal Learning: Definitions, findings, gaps and future research*, in «Nall Working Papers», 21, 2021 <https://hdl.handle.net/1807/2735>.
- Mancuso, S., *Plant Revolution. Le piante hanno già inventato il nostro futuro*. Giunti, Milano 2020.
- Id., *Verde brillante. Sensibilità e intelligenza del mondo vegetale*, Giunti, Milano 2021.
- Melchior, M., *No child is an island: sociability in times of social distancing*, «European Child & Adolescent psychiatry», 29, 2020, pp. 901-902.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Munari, B., *Fantasia*, Laterza, Bari 1970.
- Pattoia, M., *Apprendimento informale consapevole: un paradosso?*, In F.C. Ugolini (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 41-74.
- Rivoltella P., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.
- Robinson, K., & Aronica, L., *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, Erickson, Trento 2016.
- Rocca, L., *Terzi paesaggi educanti*, In B. Castiglioni, M. Puttilli, & M. Tanca (a cura di), *Oltre la convenzione. Pensare, studiare, costruire il paesaggio vent'anni dopo*, Società di Studi Geografici, Firenze 2021, pp. 117-127.
- Scurati, C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1998.
- Stuart-Smith, S., *Coltivare il giardino della mente: il potere riparatore della natura*, Rizzoli, Milano 2021.
- Techel, A., Pendezzini, A., *La farfalla insegna. La funzione delle emozioni nel processo di apprendimento*, Armando, Roma 1996.
- Weyland, B., *Fare scuola: un corpo da reinventare*, Guerini scientifica, Milano 2014.
- Ead., *Didattica sensoriale*, Guerini, Milano 2017.
- Weyland B., et al., *Scuole in movimento. Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Weyland B., *Eden: ambienti educativi naturali*, In «Rivista dell'istruzione», 6, 2020, pp. 19-23.
- Weyland B., Prey K., *Ridisegnare la scuola: tra didattica, architettura e design*, Guerini, Milano 2020.

Parte monografica

Weyland B., Sigillo B., *Ambienti educativi con la natura*, in «Officina», 34, 2020,
pp. 22-27.

Weyland B., Galateo S., *Atelier scuola*, Bambini Editore, Bologna 2022 (in press).
Winnicot D., *Gioco e Realtà*, Armando, Roma 1971.

Sitografia

<https://unric.org/it/agenda-2030/> 2015 (29/09/2021).
www.padlab.org/eden

Isabella Pescarmona, Federica Matera,
Giulia Gozzelino*

*New educational connections and sustainable social spaces.
A dialogical research for a situated pedagogical proposal*

1. The impact of Covid-19 pandemic on Early Childhood Education and Care: constraints and openings

The global pandemic known as COVID-19 has affected every area of life, but the most dramatic impact has most probably been on education, the achievement of the goal of «inclusive and equitable quality education»¹ (Sustainable Development Goal 4) being rather critical. This is particularly true for Early Childhood Education and Care (ECEC) services. From March 2020, most EU countries have decided to go into lockdown or impose restrictions on schools, but the ECEC sector has been insufficiently supported and included in COVID-19 policy responses and measures, especially compared to other education sectors².

Although ECEC has mainly been only generally considered as a childcare facility, the pandemic has highlighted its essential role in supporting families and society at large. The top-level authorities in all European countries have issued official guidelines to ensure that ECEC settings have an intentional educational component³, which is aimed at

* The contribution was collectively designed. Isabella Pescarmona is the author of paragraph 1; Federica Matera is the author of paragraph 2; Giulia Gozzelino is the author of paragraph 3.

¹ United Nations, *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, UN Publications, New York 2015.

² European Commission, General Direction for Education, Youth, Sport and Culture, *Early childhood education and care and the Covid-19 pandemic: understanding and managing the impact of the crisis on the sector*, UE Publications, Bruxelles 2021.

³ European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education*

involving children and also their families: participation in high-quality early childhood education and care is essential for the personal development, social integration, successful lifelong learning and later employability of all children, but it also supports the positive social and work participation. Furthermore, it counteracts the risk of discrimination and segregation of all families, especially those with disadvantaged and immigrant backgrounds⁴. Yet, closing the educational services, restricting the access to spaces and experiences of socialization and alternative learning, cutting off resources and cultural tools to activate paths of accompaniment and sustainable protection, and the difficulties of family reorganization have increased the vulnerability and invisibility of many families and drastically impacted the growth and development of minors⁵ in different countries. In fact, the drastic limitations in access to essential educational services and fundamental rights affect all age groups and all social classes, but in particular minors who are already in conditions of social, economic and cultural disadvantage⁶. The «digital divide»⁷ and the lack of alternative responses to ordinary school have deprived many children and their families not only of the right to education, but also «of orientations and value perspectives»⁸, essential for the development of a critical consciousness⁹ and at the basis of the fundamental rights of citizenship¹⁰.

In Italy, where the rates of material and educational poverty of mi-

and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

⁴ European Commission, *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. GU-EU (2019/C 189/02), OJ C 189/4, UE Publications, Bruxelles 2019.

⁵ United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, Unicef, Geneve 1989, art. 29.

⁶ United Nations, *Policy Brief: The impact of COVID-19 on children*, UN Publications, New York 2020.

⁷ W. Van Lancker – Z. Parolin, *COVID-19, school closures and child poverty*, «Lancet Public Health», V, 5 (2020), e243–e244.

⁸ L. Milani, *Povertà educativa e Global Education*, «Education Sciences & Society», XI, 2 (2020), p. 449.

⁹ P. Freire, *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London 1976.

¹⁰ P. Moss, *Alternative Narratives in Early Childhood*, Routledge, London 2019.

nors are among the highest in Europe¹¹, the effects of the economic crisis and the limitation of formal and informal educational opportunities cry havoc. It is estimated that child poverty could rise rapidly from 12 to 20%, leading millions of children to educational poverty¹² and increasing the level of educational inequality. For many families, the cultural means available to guarantee an adequate path of educational accompaniment for their children have ceased to exist or have been seriously reduced. Especially for mothers, the lack of access to territorial educational services, the lockdown and the following reorganization of work have increased the difficulty of reconciling work and parenting¹³, making the mother-child relationship problematic and compromising the possibility of a quality education¹⁴.

In few words, the crisis engendered by the COVID-19 pandemic has shown a significant impact on the most fragile social contexts and has highlighted how global events may be reflected in different ways at local level, increasing existing inequality and causing new poverty across the national territories as well as within the same cities.

This situation necessarily leads to a rethinking of pedagogy and its role in responding to the challenges raised by the pandemic. As this period is marked by complexity and instability, it would be an epistemic as well as a pragmatic mistake to imagine a pedagogical model that strongly and uniquely responds to emerging needs or offers ready-to-use solutions. The article thus aims to discuss and propose *a flexible, situated and sustainable model of educational research*, which is capable of acknowledging the centrality and specificity of the contexts as well as the participation of all the actors involved, in order to co-construct effective educational responses. It presents a pedagogical proposal that recognizes the *dialogue* as the engine of educational reflections and actions. In such a per-

¹¹ Openpolis – Con i bambini, *Le mappe della povertà educativa*, Roma 2019.

¹² Save the Children, *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*, Roma 2020.

¹³ Save the Children, *Le equilibriste. La maternità in Italia 2020*, Roma 2020.

¹⁴ J. Peeters – N. Sharmahd – I. Budginaite, *Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification*, «European Journal of Education», 53, 1 (2017), pp. 46-57; A. Sansavini – E. Trombini – A. Guarini, *Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 24, 2 (2020), pp. 195-200.

spective, the article will focus on non-formal early childhood education services in a marginal and multicultural city context that has been most critically affected by the health crisis and its consequences.

2. A sustainable and inclusive research in a non-formal educational space 0-6

This contribution focuses on the perspectives of both mothers and educators in non-formal educational services 0-6: they were less considered in the emergency period by welfare measures and policies and less investigated by literature, at least in Italy. The aim is to understand how the educational change imposed by the pandemic is perceived by those who attend these spaces, and to analyze the educational issues that are essential to build a *qualitative inclusive educational project* in the service considered. We will consider how it is possible today to redefine education and care services for children as places of authentic socio-educational inclusion and interculturality.

This study is part of a wider research project that is taking place in a non-formal educational 0-6 service run by Save the Children non-profit organization in a multicultural neighborhood in the city of Turin, north of Italy, conducted in the years 2020 and 2021. Mothers and children involved live in a peripheral district, in Turin, in structural situations of poverty and marginalisation, radicalised by the pandemic situation.

Our paper provides a critical discourse analysis on children's rights at the time of Covid-19, investigating the perspective of the educators and mothers who take part in the activities organised by this service and presenting a «*Soft educational models*¹⁵» as a proposal to support change, reflection and a new pedagogical orientation.

Three research questions guided this investigation:

- How have mothers and educators perceived the suspension of educational services during the lockdown?

¹⁵ L. Milani, *L'Università come bene comune e l'impegno politico ai tempi della pandemia*, in P. Borgna – A. Gallina (a cura di), *L'avventura della ricerca. Scritti in onore di Renato Grimaldi*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 350-355; L. Milani, *Affidabilità, professioni educative e deontologicità*, in L. Milani – C. Boeris – E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 30-51.

- According to them, what are the most critical pedagogical themes that have emerged?

- Which pedagogical proposals can be built together to make 0-6 services *inclusive, equitable and qualitative*?

Our research adopts a circular methodology, flexible and open to complexity provided by the grounded theory approach¹⁶ for which knowledge is developed through scientific processes, fieldwork, through the emerging data and working with the people involved in the research (mothers and educators). Our reflections arise from confrontation with Save the Children educators engaged in supporting children at risk of social and educational exclusion and their families during the emergency. Our paper is based on multimodal critical analysis and adopts the form of co-analysis and dialogue with the participants of the emerging results for knowledge co-construction.

The first phase of the research process started in April 2020 and culminated in July 2020. The research began with reading and analysing reports; followed by observations of the educational 0-6 spaces in Turin; discussions with educators and managers on educational crises and actions, also in relation to data emerged from the analysis of reports.

In July 2020, based on the requests and the data that have emerged, our group worked on the elaboration of an educational frame and some educational proposals, in order to support the job with children (0-6) in relationship with their mothers.

The second phase – conducted between August 2020 and March 2021 – provided for a new analysis of the situation of children and their mothers in relation to some issues, identified in the first phase as fundamental to fight educational poverty in this historical moment: relationship, corporeality, nature, information and right to speak.

According to our dialogic model, data were collected from different perspectives: the interpretations of the educators were gathered through periodic phonecalls or on-line meetings and semi-structured

¹⁶ B.G. Glaser – A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago 1967; M. Honerød Hoveid et al., *Doing Educational Research. Overcoming Challenges in Practice*, Sage Publications Ltd, EERA, London 2019.

interviews¹⁷ were made with mothers of the children involved in the activities; three women were engaged as privileged witnesses among the twenty participants.

The last phase took place between April and July 2021. Two field observations¹⁸ were carried out: twelve mothers with their sixteen children and three educators were observed during various educational and social animation activities. The three educators and service managers were involved in in-depth interviews.

Given the strong social criticality linked to the emergency, the research accompanied mothers and educators in their reflection and in the reappropriation of the right to speak. Listening to their thoughts and accepting their point of view, we were able to collect enough data to elaborate operational proposals and we have adopted a circular research model to promote an enrichment of theory through practice.

As far as outcomes are concerned, they provided us with a complex scenario of the discomfort experienced by mothers during and after the period of isolation¹⁹. The mothers who were interviewed revealed a profound state of psychological and emotional malaise; some difficulties in facing the new educational challenges in the relationship with their children; a sense of inadequacy and ineffectiveness in taking care; high levels of concern and anxiety about their children's and their own health; an increase of children's aggressive attitudes, crying and requests for attention; a halt in the development path or, in some cases, a regression in evolutionary terms.

While accompanying these difficulties of the mothers, the perspective of educators gave us back the importance of intercultural dimensions. Educators stated that *intercultural relations* were at the heart of their educational work during the pandemic period. Interculturality supported the design of environments and educational activities, which became spaces for dialogue and socialization. Furthermore, it imprinted

¹⁷ S. Kvale, *Interviews*, Sage, London 1996.

¹⁸ Y.S. Lincoln – E.G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills 1985; F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Unicopli, Milano 2003; U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London 2009.

¹⁹ Save the Children, *Le equilibriste*, cit.

the contents and tasks of the activities and the social and educational objectives.

Intercultural dialogue is intended as an element to be maintained, enhanced and strengthened, even during the pandemic period, through the constant creation of new networks and alliances in the territory, which are useful to support families in their educational relationship, their active participation in community life and their active inclusion in work. The activities within the service in fact ranged from literacy courses to work orientation and sports courses: all spaces to strengthen the relationship among the women, between women and educators and between mother and child.

During the pandemic, educators had to «readjust»²⁰ and «reshape» their activities, their role and their tools and contexts, «to keep the hook with families», enhancing their role in the domestic context. The educators were listeners and supporters and promoters of socialization. They proposed online activities to be carried out with other mothers or with their own children and provided basic necessities to mothers in difficulty. In some cases, educators have turned themselves into «parcel deliverers» to monitor the health status of mothers, critical issues and needs, calling themselves «itinerant educators» and reacting to the need for change.

3. From the emergency to a pedagogical proposal

The emerging data from the dialogues with educators and mothers, combined with the critical landscape we were experiencing as researchers, led us to develop a pedagogical proposal designed by Lorena Milani and called the «*Soft educational model*». The Author defines the «*Soft educational model*» as «an open, adaptive, flexible and fluid device of concepts, principles, axioms and reflections elaborated in order to orientate pedagogical-educational planning and decisions regarding educational action in progress»²¹.

²⁰ This word and the following are quotes from interviews with educators.

²¹ L. Milani, *L'Università come bene comune e l'impegno politico ai tempi della pandemia*, cit., p. 354.

The work is in line with the Pedagogy of the proposal which directs «its actions towards the experimentation of an educational proposal with a liberating and empowering value matrix»²².

This pedagogy is centered on the dimension of responsibility and protagonism but also on dialogue, and on work community as a «*coral, collective, co-constructed acts*»²³.

This model intends to re-propose the themes of the body, the relationship with Nature and interpersonal and intercultural socialisation to counter fragmentation, isolation and the loss of links with people, the Earth and the territory. The aim is to give back to the children and their families an educational intervention capable of promoting a systemic vision and laying the foundations for re-constructing and re-appropriating relationships and educational space.

The research methodology adopted and the educational proposal that emerged aim to promote a *community ecological literacy*: starting from the dialogue with the educators and the mothers, a process of self and co-reflection was able to begin. The aim was to re-evaluate educational roles in the social context, with a view to elaborating a new pedagogical epistemology, situated and sustainable in the emergency and post-pandemic period.

In fact, the approach reflects the flexibility and openness to dialogue of the proposed educational model: starting from the observation of the children in activity and listening to the perspective of the mothers and educators through interviews and informal conversations, it recognises the different voices of the protagonists of the service. This is to activate a pedagogical discussion between educators and researchers, capable of confronting the notion of the limits about one's own actions and evaluations and to achieve unprecedented and effective educational transformations.

In this way, the research did not intend to propose itself as a pre-established or depository pathway²⁴, but rather as a dialogical and participatory context where to build pedagogical proposals with the territory and with the people who live there and share its problems and poten-

²² L. Milani, *Affidabilità, professioni educative e deontologicità*, cit., p. 33.

²³ *Ibidem*.

²⁴ P. Freire, *Education: The Practice of Freedom*, cit.; Id., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York – London 2005.

tials. In this process, the voices of mothers, educators, children and researchers intertwine, giving back a greater awareness of the need to develop an *integral, situated and intercultural ecological awareness*, capable of promoting new forms of participation and citizenship.

Furthermore, the dialogue with educators and mothers brought out the need to experiment with new languages, both in order to begin to experience corporeality and shared spaces once again and to manage diversity and differences exacerbated by distancing. In fact, being in dialogue with educators and mothers made it possible to elaborate some lines of work for a re-appropriation of relations and corporeality for early childhood in family and in educational services at the time of Covid-19.

Our pedagogical-educational project is centered on the needs of promoting children's rights through an «integrating background»²⁵ which gave birth to a playful-fantastic dimension as a way of relating between educators/mothers and children.

The project team proposed the device «The Adventures of Fragolina and Fragolino» that accompanied the educational path with four episodes, each composed of a narrative section, activities suggested in cards and a brief guide for understanding the narrative text. The activities are suggestions: education is an artistic and unique fact and therefore the educator cultivates the creative aspect by taking inspiration or inventing experiences to propose, activities or even pieces of history, new adventures of our protagonists.

The stories and activities proposed allow to promote many objectives, including:

- Providing children with spaces and tools to voice their creativity;
- Promoting children's awareness of the current situation;
- Shaping activities that make the current situation “acceptable” to the child: carrying out activities in a playful-recreational perspective;
- Encouraging the reintegration of children in educational contexts;
- Providing support for the operators, through a pedagogical reading

²⁵ A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1976; P. Zanelli, *One “background” to integrate*, Cappelli, Bologna 1986; E. Restiglian, *Progettare al nido: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma 2012; MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

of the current situation and the suggestion of a proposal for animation and a series of activities for the children;

- Providing pedagogical support to families, fostering parental skills in the management of relationships and playtime;
- Providing educational responses that act to bridge the educational gap;
- Rethinking activities, complying with safety and physical spacing requirements;
- Rethinking the educational relationship (children and families; children and educators).

The following proposed themes derive from a reflection on the overall developmental needs of the child, particularly with regard to his/her bodily identity, exploratory autonomy, lack of sociality, relationship with nature and experience mediated through technological tools.

For the educational practice of non-formal spaces, we have centered the proposal of animation around the centrality of one's own body acquired at this age, its experimentation and the progressive awareness that the child acquires of being the center-body of sensations, emotions, experiences, movements and actions that he/she performs. The body is the first nucleus around which the child's identity is built and the awareness of one's own body, together with the development of a body scheme and corporeity, lay the foundations for the development of a balanced Ego.

Educators have appreciated the introduction of this tool, which has been considered having the potential to be adapted to their own operating contexts as well as being flexible with respect to the places and protagonists involved. The device, in fact, leaves ample space to the initiatives of the educator, who can modify it on the basis of the needs and characteristics of the mothers and children present, and it can also be used at home by the families. Moreover, it makes it possible to create ad hoc spaces to favor different relationships, dialogue and the possibility of putting testing oneself in new activities. The integrative nature of the pedagogical model is based precisely on the tool's ability to create contexts in which «connections between moments, activities, languages, skills, and different identities»²⁶ are promoted. The model, in fact,

²⁶ P. Zanelli, *Organizzare uno "sfondo" per favorire l'autonomia dei bambini*, «Bambini», 6 (1988), p. 2.

excludes any rigid programming and starts from an «evolutionary conception that sees programming as the instrument of a wider project of coeducation in which children, teachers and, more generally, the whole school context are involved»²⁷. In this model, the child is considered an active subject, who continuously reorganizes his own strategies of interpretation and construction of reality.

The fantasy element introduced is both modified by the institutional context, to which it must adapt, and it is itself that modifies the context, because it makes the physical spaces adapted for the construction of the story. The integrating background, in fact, can be understood both as an institutional background - because it orients the organization of the spaces - and as a semantic background - because with it the children can attribute to the physical spaces additional connotations, thus stimulating their imagination.

The mothers report having discovered new aspects of themselves and their children, new inputs to elaborate activities at home and new communication strategies to live the period of the pandemic with more awareness and serenity. Some criticalities identified emerged in relation to the changes in the legal provision on physical spacing and the use of common materials, but research is in progress and the social situation is constantly changing.

To conclude, this exchange developed relations between university and the local area for a collaborative commitment to the common good. We can state that the dialogue with the university enabled the educators to reflect on the practices in place during the emergency, on the needs of families in the educational relationship and on the spaces for dialogue and intercultural relations that were open and should be maintained over time.

The flexibility and softness of our frame are therefore essential to cope with the evolution of the context and to continue «learning to learn» together, to share new languages and to develop «civic democratic competences»²⁸.

²⁷ *Ibi*, p. 3.

²⁸ European Commission, *Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. OJ L 394, UE Publications, Bruxelles 2006.

Bibliography

- Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1976;
- European Commission, *Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. OJ L 394, UE Publications, Bruxelles 2006.
- European Commission, *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. GU-EU (2019/C 189/02). OJ C 189/4, UE Publications, Bruxelles 2019.
- European Commission, General Direction for Education, Youth, Sport and Culture, *Early childhood education and care and the Covid-19 pandemic: understanding and managing the impact of the crisis on the sector*, UE Publications, Bruxelles 2021.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.
- Flick U., *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London 2009.
- Freire P., *Education: The Practice of Freedom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London 1976.
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York – London 2005.
- Glaser B.G. – Strauss A.L., *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago 1967.
- Gobbo F. (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*, Unicopli, Milano 2003.
- Honerød Hoveid M. – Ciolan L. – Paseka A. – Marques Da Silva S., *Doing Educational Research. Overcoming Challenges in Practice*, Sage Publications Ltd, EERA, London 2019.
- Kvale S., *Interviews*, Sage, London 1996.
- Lincoln Y.S. – Guba E.G., *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills 1985.
- Milani L., *Povertà educativa e Global Education*, «Education Sciences & Society», XI, 2 (2020), pp. 444-457.
- Milani L., *L'Università come bene comune e l'impegno politico ai tempi della pandemia*, in P. Borgna – A. Gallina (a cura di), *L'avventura della ricerca. Scritti in onore di Renato Grimaldi*, Franco Angeli, Milano 2021, pp. 350-355.
- Milani L., *Affidabilità, professioni educative e deontologicità*, in L. Milani – C. Boeris – E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 30-51.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

- Moss P, *Alternative Narratives in Early Childhood*, Routledge, London 2019.
- Openpolis – Con i bambini, *Le mappe della povertà educativa*, Roma 2019.
- Peeters J. – Sharmahd N. – Budginaite I., *Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification*, «European Journal of Education», 53, 1 (2017), pp. 46-57.
- Restigiani E., *Progettare al nido: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma 2012.
- Sansavini A. – Trombini E. – Guarini A., *Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19*, «Psicologia clinica dello sviluppo», 24, 2 (2020), pp. 195-200.
- Save the Children, *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*, Roma 2020.
- Save the Children, *Le equilibriste. La maternità in Italia 2020*, Roma 2020.
- United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, Unicef, Geneve 1989.
- United Nations, *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, UN Publications, New York 2015.
- United Nations, *Education. United Nations Sustainable Development*, UN Publications, New York 2020.
- United Nations, *Policy Brief: The impact of COVID-19 on children*, UN Publications, New York 2020.
- Van Lancker W. – Parolin Z., *Covid-19, school closures and child poverty*, «Lancet Public Health», 5 (2020), e243-e244.
- Zanelli P., *One “background” to integrate*, Cappelli, Bologna 1986.
- Zanelli P., Organizzare uno “sfondo” per favorire l'autonomia dei bambini, «Bambini», 6 (1988), pp. 1-7.

Silvia Guetta, Silvia Iossa

*«Exponi le tue idee»: una ricerca-azione partecipativa
sull'uso del debate per l'educazione alla sostenibilità e
alla cittadinanza consapevole*

Introduzione

L'attuale realtà di crisi planetaria, dovuta a un insieme di situazioni critiche, *in primis* quella ambientale e quella pandemica, vede convergere la necessità di appellarsi a ricerche e studi di ambiti disciplinari differenti, allo scopo di analizzare e individuare proposte di interventi pensati nell'ottica della complessità.

Risulta sempre più evidente che il convergere di criticità planetarie oltre a quelle sopra considerate, come quelle individuabili nelle numerose e diffuse migrazioni, nelle guerre, nel monopolio delle risorse primarie e fondamentali, stanno insistentemente aumentando il divario tra povertà e ricchezza. Di fronte a tali evidenze diventa sempre più difficile immaginare su quale futuro investire.

Dopo la perdita della speranza nelle *magnifiche sorti e progressive*, per Morin assume significato il fatto che finalmente nell'essere umano si sia fatta strada l'idea di antropocene, secondo cui non sono più «gli eventi climatico-ecologico-biologici che determinato il carattere dell'era planetaria nella quale entriamo, ma è la sconvolgente irruzione dell'umanità nella vita del pianeta. Oggi effettivamente si constata, grazie alla presa di coscienza ecologica, che il nostro sviluppo economico-tecnico-scientifico sta degradando il pianeta»¹.

In tale contesto, la formazione di una coscienza ecologica deve superare la logica della parcellizzazione del sapere perché i processi implicati

¹ E. Morin, *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, p. 81.

negli equilibri dell'ecosistema devono essere letti e analizzati meditando sul rapporto tra la parte e il tutto in quanto l'una è compresa nell'altra. Il pensiero di Morin ci spinge sempre più a cambiare la prospettiva della separazione tra le discipline, è infatti con il superamento delle forme di occultamento del sapere umano, dato dalla separazione artificiale dei saperi, che può essere recuperata la relazione con la natura madre.

A tal fine sono *in primis* le scuole e le università che hanno il compito di avviare processi di conoscenza dell'*umano*, del suo inseparabile ed equo rapporto di reciprocità con la dimensione individuale, sociale e biologica.

Alla luce di queste premesse, il contributo evidenzierà come sia stato condotto un percorso universitario di studio e ricerca-azione, volto allo sviluppo di conoscenze-competenze per il futuro ruolo docente, alla transdisciplinarietà, alla sperimentazione di modelli didattici attivi, alle riflessioni sulla coscienza ecologica.

1. La pedagogia e l'educazione alla sostenibilità

Il tema della sostenibilità ha cominciato a prendere spazio a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso all'interno delle indicazioni operative dell'UNESCO² orientate a promuovere ed integrare modelli trasversali di educazione alla cultura di pace, con l'obiettivo di «costruire e praticare uno sviluppo partendo dalla gestione sostenibile delle risorse locali, dalla lotta radicale contro ogni forma di inquinamento e dalla gestione pacifica delle diversità umane presenti sul territorio»³.

A partire dal 2015, l'Agenda 2030⁴ indica in modo chiaro e articolato i percorsi che possono portare alla realizzazione della sostenibilità. Il documento, costruito con la logica della interdipendenza interna, affer-

² S. Guetta, *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialogo interreligioso, educazione alla pace*, Franco Angeli, Milano 2015.

³ E. Elamè – J. David, *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile*, Emi, Verona 2006, p. 30.

⁴ Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication/12.21>.

ma che sono individuati i legami talvolta sottili e quasi invisibili, altre volte evidenti e imponenti, tra le priorità di intervento. Lo sradicamento della povertà, l'arresto dei processi che portano ai cambiamenti climatici, la lotta contro le disuguaglianze sociali ed economiche, per evidenziarne alcune, devono coinvolgere l'educazione, ma anche le politiche, i differenti settori sociali, economici, culturali, e gli operatori della salute, della formazione, dei diritti umani.

In questo quadro, dove si delineano rimandi dell'attenzione pedagogica alla sostenibilità, si deve inserire quanto causato con lo stato di arresto dovuto alla situazione pandemica che ha portato un aumento della povertà educativa e del numero degli abbandoni scolastici. In considerazione di tali emergenze educative, assume ancora più significato inserire nella formazione universitaria il contributo che l'obiettivo 4, suddiviso in 10 *target*, dà alla formazione del ruolo docente. L'obiettivo Educazione/istruzione di qualità svolge infatti un ruolo di connettore tra tutti gli obiettivi.

La ricerca scientifica ha anche evidenziato come il perseguimento del target 4.7 – ovvero la diffusione dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale - abbia un ruolo fondamentale all'interno del disegno di efficacia per il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030, perché esso influenza direttamente la *qualità dell'istruzione*⁵.

Pertanto, l'educazione allo sviluppo sostenibile deve occupare uno spazio ben definito e chiaro nei percorsi universitari responsabili della formazione docente, in quanto essa viene definita dall'ONU come un'educazione che consente agli studenti di prendere decisioni informate e azioni responsabili per l'integrità ambientale, la prosperità economica e per una società giusta per le generazioni presenti e future⁶.

⁵ M.C. Pettennati – I. Maurissens; *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 3 (2019), p. 76.

⁶ Nazioni Unite, *SDG Indicators. Metadata repository*, <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/> (12.21).

2. Il debate approach per apprendere confrontandosi

Le motivazioni che hanno sostenuto la presentazione, in un corso di laurea magistrale di pedagogia generale per la formazione docente, di una metodologia attiva e innovativa, capace di coinvolgere, anche nella didattica a distanza, sono da ritrovarsi nella possibilità che dava di esplorare e riflettere su quali contenuti proporre per lo sviluppo dell'intelligenza e la costruzione del pensare critico, decentrato ed ecologizzato⁷.

In relazione ai risultati di ricerche interessate a individuare modelli formativi fondati sull'esposizione chiara e razionale delle proprie idee, sull'imparare a condividere piste di indagine e a discutere dei risultati raggiunti, è stato scelto di coinvolgere gli studenti in un progetto internazionale che integrasse il metodo del *Debate* o *Dibattito regolamentato*⁸ con le questioni poste dall'Agenda 2030 e dalla situazione pandemica.

Molte ricerche hanno riferito come il *debate method* conduca alla realizzazione di esperienze formative importanti nelle scuole superiori e con studenti universitari afferenti anche a discipline diverse⁹. Laddove gli insegnanti e la scuola sono ancora fortemente orientati all'utilizzo di metodologie tradizionali di trasmissione delle conoscenze disciplinari, è stato visto che il *Debate* in ambito universitario «sia una metodologia efficace per l'educazione al pensiero critico e alla capacità di *problem solving*»¹⁰.

Gli studenti del corso hanno dunque preso parte a «Exponi le tue idee», competizione educativa realizzata da WeWorld Onlus, organizzazione non governativa italiana di cooperazione internazionale¹¹. La differente provenienza di saperi disciplinari degli studenti, pur costi-

⁷ E. Morin, *Anno I dell'era Ecologica*, Armando Editore, Roma 2007.

⁸ M. De Conti – M. Giangrande, *Debate, Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Torino 2017.

⁹ C. Sanchez, *Il debate nelle scuole*, Pearson, Torino 2018; Z. Pezhman – O. Moomala, *Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning Approach*, «World Applied Sciences Journal», vol. 28, 11 (2013), p. 131-150; M. De Conti, *Dibattere a scuola e scegliere il proprio percorso educativo*, «Studi sulla Formazione», vol. 16, 1 (2013), pp. 111-120.

¹⁰ N. Russo, *(Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 2 (2021), p. 150.

¹¹ We World, *Exponi le tue idee 2020-2021*, <https://www.weworld.it/partecipa/exponi-le-tue-idee/exponi-le-tue-idee-2020-2021> (12.21).

tuendo un elemento di grande valore e stimolo per tutto il gruppo classe, ha richiesto di utilizzare un approccio trasversale, che permetesse di sperimentare come creare un dialogo significativo tra le discipline. A supporto di queste considerazioni è stato indagato anche il contributo di Feuerstein, in riferimento alla convinzione che l'educazione si realizzi in modo vitale e autentico grazie all'incontro tra la relazione amorosa ed affettiva e gli obiettivi di crescita ed autonomia di pensiero e di azione che gli adulti sono responsabilmente impegnati a dare¹².

Gli errori e le difficoltà emersi durante i dibattiti hanno offerto l'occasione per ripensare ai percorsi formativi pregressi, ma anche ad immaginare quali possibili problematiche i futuri docenti incontreranno nell'esercizio della professione.

L'esperienza ha dimostrato che il *dibattito regolamentato* è una metodologia formativa che offre molti spunti di riflessione e di intersezione anche con altri approcci, come il *cooperative learning* e la *peer education*. Inoltre, esso favorisce «l'acquisizione di competenze di gestione dei conflitti. Atteggiamenti favorevoli e strategie comunicative cooperative e avversi a quelle controversiali sono infatti vantaggiosi per la gestione di situazioni conflittuali e in riferimento al contesto classe contribuiscono a un miglior ambiente per l'apprendimento»¹³.

3. Gli studenti e le studentesse si confrontano: un processo partecipativo di ricerca-azione

Il percorso di ricerca-azione partecipativa¹⁴ si è posto il raggiungimento dei seguenti obiettivi formativi:

- Promozione e sviluppo delle *green skills*;
- Costruzione di saperi teorici e pratici di didattica;
- Promozione della capacità di partecipazione e ascolto reciproco;

¹² R. Feuerstein et al., *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento 2018.

¹³ M. De Conti, *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3 (2013), p. 150.

¹⁴ P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liquori, Napoli 2006.

- Promozione di un percorso di riflessione condivisa sugli eventi della contemporaneità;
- Costruzione di un pensiero sistematico e di un senso di cittadinanza planetaria.

Il campione di studenti che ha partecipato alla ricerca è stato selezionato su base volontaria tramite modulo di adesione cui hanno risposto 54 persone. Il campione è stato suddiviso casualmente in cinque gruppi differenti, all'interno dei quali gli studenti potevano scegliere di rappresentare uno dei quattro ruoli da assumere - capitano, primo oratore, secondo oratore e ricercatore delle fonti - ed assumevano ruoli differenti man mano che i temi venivano dibattuti.

La scelta delle tematiche oggetto dei dibattiti è stata svolta grazie a una riflessione e rielaborazione del gruppo di ricerca dei temi individuati da WeWorld nell'edizione 2020/2021 ispirati all'Agenda 2030. Esse possono essere così riassunte:

- Inquinamento e sovrasfruttamento del Pianeta Terra;
- Politiche nazionali e internazionali per il benessere e la sostenibilità;
- Ruolo della pedagogia nel veicolare orizzonti valoriali connessi alla sostenibilità.

Le tesi pro e contro sono state presentate agli studenti e assegnate alle squadre circa 10 giorni prima del dibattito, durante il quale gli studenti ricercavano autonomamente le fonti, sceglievano il ruolo assunto e preparavano gli *speech* da tenere durante il dibattito.

Al termine di ogni lezione, il *team* di ricerca e il campione di studenti hanno dedicato un momento conclusivo alla condivisione di impressioni, punti di vista, criticità emerse sul percorso. È stato inoltre scelto di utilizzare tecniche e strumenti di monitoraggio quali *focus group*, gruppi di discussione e *report* di restituzione¹⁵. In questo modo, è stato possibile monitorare il clima della classe e il grado di soddisfazione degli studenti, verificare lo sviluppo di conoscenze e competenze trasversali emergenti, avere la conferma della presa di consapevolezza circa tematiche di interesse planetario e la comprensione del ruolo dell'insegnante per la formazione dei cittadini del domani.

¹⁵ D. Robasto, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 55-70.

4. Conclusione: i risultati della ricerca attraverso le parole degli studenti e i possibili sviluppi futuri

Il coinvolgimento degli studenti, anche nella fase finale di raccolta dei risultati della ricerca, incentiva l'assunzione di responsabilità nei confronti del percorso formativo e delle conoscenze e delle competenze prodotte¹⁶.

Nel dettaglio, sono stati considerati i *self report* prodotti dai partecipanti in quanto permettono di immergersi nella prospettiva e nel punto di vista del partecipante, spostando il *focus* dal ricercatore allo studente¹⁷. Il *self report* prevedeva una prima sezione su autori e testi affrontati durante le lezioni, una parte dedicata all'Agenda 2030 e un'ultima sezione dove è stato chiesto di scrivere il proprio contributo intorno alla seguente domanda: se, come, quanto e perché le attività e gli argomenti trattati nel corso hanno cambiato la personale rappresentazione della figura del docente. Il processo di *content analysis* che è stato svolto sui documenti raccolti ha permesso la sintesi delle riflessioni dei giovani studenti in 4 tematiche emergenti.

La coscienza ecologica.

Gli studenti hanno riferito di aver preso coscienza, in modo significativo, delle problematiche alla base della crisi planetaria. Attraverso lo studio di tematiche multidisciplinari e interconnesse a questioni economiche, politiche, sociali ed ecologiche, hanno compreso l'interdipendenza delle azioni e delle conseguenze, un fondamentale passo per lo sviluppo di un pensiero sistematico, fortemente collegato alle competenze di educazione allo sviluppo sostenibile¹⁸.

¹⁶ G. Del Gobbo – F. De Maria – M. Pampaloni, *Lo sviluppo sostenibile nell'alta formazione: un'esperienza integrata di didattica e ricerca*, «Form@re», vol. 21, 2 (2021), p. 56.

¹⁷ A. Roth – S. Ogrin – B. Schmits, *Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments*, «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», vol. 28, 3 (2016), p. 225.

¹⁸ A. Williams et al., *Systems thinking: A review of sustainability management research*, «Journal of Cleaner Production», vol. 148 (2017), p. 866.

Una nuova consapevolezza sul ruolo dell'insegnante.

L'apprendimento incentrato sulla riflessione condivisa in merito alla professionalità docente e su metodologie *student oriented* può accrescere l'immagine dell'insegnante facilitatore, che crea un *setting* educativo capace di veicolare un apprendimento trasformativo¹⁹. La valorizzazione delle potenzialità e delle possibilità della professione docente nei confronti dello sviluppo e della crescita degli alunni o studenti nelle classi in cui insegna è un passo fondamentale che molti partecipanti hanno testimoniato di aver compreso.

Lo sviluppo di un pensiero critico.

Attraverso l'utilizzo del dibattito molti studenti hanno avuto la possibilità di perfezionare le capacità di comunicare, esprimersi e di difendere una tesi assegnata²⁰. La partecipazione a diversi *debate* ha permesso di riconoscere più rapidamente le incongruenze presenti nei discorsi degli altri e un monitoraggio costante sulla validità dei propri *speech* attraverso un processo di elaborazione delle informazioni²¹. Gli studenti hanno testimoniato che anche la ricerca di fonti ha permesso di sviluppare una nuova forma di pensiero grazie a una valutazione più rapida e pertinente delle informazioni.

Un ritrovato senso di socialità ai tempi della didattica a distanza.

La partecipazione di un soggetto all'evento formativo è da sempre legata alla sua presenza fisica e il corpo è ancora oggi un mezzo fondamentale per l'instaurarsi di rapporti sociali²². Su tali basi, la didattica a distanza poteva rappresentare un grande limite alla ricerca. Tuttavia, seguendo le parole degli studenti, il corso frequentato ha permesso loro

¹⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa – G. Del Negro, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

²⁰ D. Krieger, *Teaching debate to ESL students: A six-class unit*, <http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html> (01.22)

²¹ P. Zare – M. Othman, *Students' Perceptions toward Using Classroom Debate to Develop Critical Thinking and Oral Communication Ability*, «Asian Social Science», vol. 11, 9 (2015), pp. 158-160.

²² A. Federici – C. Tonini Cardinali – M. Valentini, *Il corpo educante*, Aracne, Roma 2008.

di partecipare attivamente, anche se dietro uno schermo. Le difficoltà date dal periodo di distanziamento sociale sono state superate dalla necessità di riunirsi anche al di fuori delle lezioni per la preparazione dei *debate* e dalla costante richiesta, da parte del *team* di ricerca, di intervento in aula virtuale.

L'avvio di un ripensamento del ruolo del docente nell'era pre e post pandemica al fine di costruire nuovi strumenti pedagogici e sociali tali da saper interpretare la contemporaneità, è stato possibile grazie al coinvolgimento dei giovani in un progetto formativo che dava nuovi significati e sistemi valoriali e che permetteva di evidenziare consapevolmente, resistenze culturali assunte spesso come storicamente fondate²³. L'impatto positivo dell'esperienza di studio e ricerca-azione qui descritta, considerata come buona pratica a cui riferirsi per la realizzazione di progettualità formative future, ha dato modo di sperimentare concreteamente alcune modalità utili per la progettazione di percorsi educativodidattici capaci di sviluppare oltre a nuove conoscenze, la consapevolezza verso la contemporaneità e la costruzione di competenze tali da generare un pensiero ecologizzato. La crisi sanitaria, economica e sociale, unita alla crisi ecologica, ci hanno mostrato la necessità di rinforzare l'indagine sull'integrazione dei differenti ambiti dello sviluppo umano²⁴. Alla luce di queste considerazioni, i professionisti dell'educazione e della formazione, nel loro compito di educare a una *testa ben fatta*²⁵ e a una riforma del pensiero in ottica ecologica, sono oggi più che mai chiamati ad avviare una riflessione circa il ruolo e l'applicazione delle proprie conoscenze e competenze, di matrice principalmente pedagogica, con lo scopo di tracciare e compiere sempre più innumerevoli percorsi di apprendimento che abbiano lo specifico scopo di trasmettere quei saperi teorici e pratici che caratterizzano la transizione ecologica. Attraverso tali azioni, che vedono nel contributo dato dalle scienze pedagogiche lo

²³ S. Sandrini, *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, «Form@re», vol. 21, 2 (2021), p. 17.

²⁴ A. Vischi, *Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 1 (2018), p. 164.

²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000

spazio per il dialogo, l'ascolto, lo scambio e la progettazione con settori disciplinari differenti, i professionisti della formazione potranno assumere un ruolo di primaria importanza per la *governance* del cambiamento in atto nella società attuale.

Riferimenti bibliografici

- De Conti M., *Dibattere a scuola e scegliere il proprio percorso educativo*, «Studi sulla Formazione», vol. 16, 1 (2013).
- De Conti M., *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3 (2013).
- De Conti M., Giangrande M., *Debate, Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Torino 2017.
- Del Gobbo G., De Maria F., Pampaloni M., *Lo sviluppo sostenibile nell'alta formazione: un'esperienza integrata di didattica e ricerca*, «Form@re», vol. 21, 2 (2021).
- Elamè E., David J., *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile*, Emi, Verona 2006.
- Federici A., Tonini Cardinali C., Valentini M., *Il corpo educante*, Aracne, Roma 2008.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., Rand Y., *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento 2018.
- Guetta S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialogo interreligioso, educazione alla pace*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Krieger D., *Teaching debate to ESL students: A six-class unit*, <http://iteslj.org/Techniques/Krieger-Debate.html> (01.22)
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa – G. Del Negro, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.
- Morin E., *Anno I dell'era Ecologica*, Armando Editore, Roma 2007.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.
- Nazioni Unite, *SDG Indicators. Metadata repository*, <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/> (12.21).
- Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> (12.21).

Parte monografica

- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liquori, Napoli 2006.
- Pettennati M.C., Maurissens I.; *Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 3 (2019).
- Pezzman Z., Moomala O., *Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning Approach*, «World Applied Sciences Journal», vol. 28, 11 (2013).
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Roth A., Ogrin S., Schmits B., *Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments*, «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», vol. 28, 3 (2016).
- Russo N., *(Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 2 (2021).
- Sanchez C., *Il debate nelle scuole*, Pearson, Torino 2018.
- Sandrini S., *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana, Form@re*, vol. 21, 2 (2021).
- Vischi A., *Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 1 (2018).
- We World, *Exponi le tue idee 2020-2021*, <https://www.weworld.it/partecipa/exponi-le-tue-idee/exponi-le-tue-idee-2020-2021> (12.21).
- Williams A., Kennedy S., Philipp F., Whiteman G., *Systems thinking: A review of sustainability management research*, «Journal of Cleaner Production», vol. 148 (2017).
- Zare P., Othman M., *Students' Perceptions toward Using Classroom Debate to Develop Critical Thinking and Oral Communication Ability*, «Asian Social Science», vol. 11, 9 (2015).

Simona Sandrini

*Transizione ecologica.
Opportunità educativa di crescita umana e sociale*

1. Pedagogia sociale e transizione ecologica, per una crescita comunitaria

Se, come afferma C. Scurati, la *pedagogia sociale* si configura come una forma del pensiero e della ricerca caratterizzata dall'attenzione nella comprensione multidimensionale dell'educazione come fatto sociale,

tratto che possiamo veder rifrangere in diverse direzioni ed assumere diversi significati a seconda dell'oggetto cui ci si rivolge, come le basi etiche primarie del comportamento individuale e collettivo, la rilevazione dei fenomeni e dei mutamenti di maggior impatto qualitativo sull'organizzazione del vivere umano, la sensibilità alle molte possibili derive dello stare nel mondo e nella storia, l'impegno per rettificare le rotte e stabilire i corretti itinerari di sviluppo, la prontezza nel connettere il "micro" dei via via mutevoli eventi presso che quotidiani al "macro" delle strutture profonde e permanenti dei disagi e dei valori in gioco, il senso dei confini e dei rispetti delle varie responsabilità e dei molteplici diritti in campo¹

questo ambito di indagine si misura oggi, nel quadro della sostenibilità, con la cosiddetta *transizione ecologica*, aspetto ambientale socio-politico-culturale-economico che segnerà gli anni a venire, influendo anche sull'andamento delle relazioni educative. Per statuto epistemologico, la pedagogia sociale è chiamata a descrivere questo nuovo procedere della realtà per offrire possibili vie di perfezionamento, di là da ambiguità e riduzionismi interpretativi².

¹ C. Scurati, *Prefazione. Una pedagogia d'attenzione*, in L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2007, p. 7.

² L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2007.

Nell'introdurre una breve riflessione in merito, è utile tracciare sinteticamente alcune tappe di diffusione della diaide terminologica, che oggi è parte integrante dell'investimento post-pandemico “Next Generation EU”, come si legge nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (PNRR): «La transizione ecologica [...] è alla base del nuovo modello di sviluppo italiano ed europeo. Intervenire per ridurre le emissioni inquinanti, prevenire e contrastare il dissesto del territorio, minimizzare l'impatto delle attività produttive sull'ambiente è necessario per migliorare la qualità della vita e la sicurezza ambientale, oltre che per lasciare un Paese più verde e una economia più sostenibile alle generazioni future»³. Come neologismo sembra abbracciare le grandi sfide del nostro secolo, dai cambiamenti climatici alla disoccupazione giovanile, entrando a far parte stabilmente dei processi istituzionali europei con la nascita di Ministeri della Transizione Ecologica.

Il termine *transizione legato all'ecologia* compare agli inizi degli anni '70 nel Rapporto Meadows⁴ redatto da un pool di scienziati e tecnici – un caposaldo per il movimento ambientalista nella definizione di limite allo sviluppo – in cui si afferma la necessità di una “transizione da un modello di crescita a uno di equilibrio globale” a fronte dei rischi ecologici connessi alle previsioni di incremento economico e demografico. Nel 1976, riflettendo su come rendere sostenibile nel lungo periodo la civiltà umana sul pianeta e su come avviare un processo verso una società più rispettosa dell'ambiente, l'antropologo americano John W. Bennett invita anzitutto a compiere un cambiamento a livello culturale, concernendo valori quali elementi che possono fungere da vincoli alla libera scelta dei modelli di azione: il suo emblematico trattato ha per titolo “The Ecological Transition. Cultural Anthropology and Human Adaptation”⁵. Transizione ecologica sta per l'incorporazione progressiva della Natura nelle strutture umane di scopo e di azione.

³ Governo italiano, *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*, 2020, p. 14.

⁴ D.H. Meadows et al., *The limits to growth*, Potomac Associates, Toronto 1972.

⁵ J.W. Bennett, *The Ecological Transition. Cultural Anthropology and Human Adaptation*, Pergamon Press, New York 1976.

Nel 1987, il rapporto Brundtland⁶ raccomanda “la transizione verso lo sviluppo sostenibile” e nel 2005, in Irlanda, l'insegnante di permacultura R. Hopkins sviluppa una serie di teorie basandosi su pratiche di “resilienza collettiva”, che espone nel suo scritto “The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience”⁷. Da quest'ultime suggestioni verrà fondato il movimento *Transition Town* (Città in Transizione) con l'obiettivo di far transitare le città, che dipendono quasi interamente dai combustibili fossili, verso modelli di società più consapevoli dei limiti dello sviluppo, delle conseguenze ambientali e sociali dei tradizionali modelli economici e in grado di mutare in risposta ai cambiamenti in corso. Al movimento, impennato culturalmente sulle potenzialità delle comunità umane e sull'impegno collettivo, aderiscono oggi in tutto il mondo migliaia di realtà di piccole e grandi dimensioni: il primo caso italiano è il paese di Monteveglio, sulle colline bolognesi, entrato nel network dal 2008 come apripista ad altre esperienze locali del territorio nazionale.

Questi brevi accenni, di cinquant'anni di evoluzione della nozione sul campo, attestano una ricchezza di riflessioni ed esperienze che aiutano a valorizzare la compita definizione di “transizione ecologica” come un processo che consente di passare da un modello socio-economico basato sullo sfruttamento intensivo delle risorse ambientali ad uno che impiega, protegge e valorizza il capitale naturale, ponendolo alla base del modello di sviluppo, con l'obiettivo di tutelare il benessere degli esseri viventi e del territorio che abitano.

Oltre ad opporsi ad un'economia estrattiva⁸ che distrugge anno dopo anno la biodiversità e accresce le disuguaglianze sociali, la transizione ecologica implica numerose altre sfumature di una possibile *metamorfosi socio-culturale*, da generare attraverso una razionalità aperta, multidimensionale e multireferenziale a livello educativo, non privilegiando solamente l'astrazione come strumento di conoscenza ma al contempo

⁶ UN, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford 1987.

⁷ R. Hopkins, *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*, Green Books, Devon 2008.

⁸ S. Zamagni, *Editoriale. Sindemia, capitale civico e governance dei beni comuni*, «Nuova Secondaria», 3 (2021), p. 4.

contestualizzando, concretizzando e globalizzando⁹, rivalutando il ruolo dell'intuizione, dell'immaginazione, della creatività e della sensibilità nei processi di trasformazione delle comunità e dei territori.

La transizione ecologica è sì un obiettivo di sostenibilità – orientata a transizione energetica, economia circolare, agricoltura sostenibile, tutela del territorio e della risorsa idrica, ecc. – ma allo stesso tempo è un *metodo progettuale euristico e emancipativo*, da sviluppare in costante dialettica con la realtà e con gli attori che la popolano per rimuovere gli ostacoli nella realizzazione dei desiderata, perché possano attecchire nuovi modi di vivere, pensare ed essere sostenibili. È un *atto concreto e artigianale* dell'operare, che utilizza pensiero critico, metodo scientifico e al contempo empatia ed emozioni perché i cambiamenti in atto siano motivati, personali e condivisi. È un *movimento virale ed inclusivo*, che può cominciare ovunque – un moltiplicarsi di sperimentazioni dal basso e dall'alto, in forma individuale o organizzata, personale o professionale, informale o istituzionale – che richiede sempre una rifondazione culturale e sociale di una comunità. Prefigura una trasformazione continuativa, una *perenne dinamicità* caratterizzata da *adattabilità e flessibilità*, passando da una condizione data a una diversa attraverso un processo di cambiamento che avviene per mezzo di plurime interazioni tra l'umano e l'ambiente in cui vive, facendo affidamento su conoscenze e competenze acquisite dall'intelligenza collettiva¹⁰. Forgia nuove consapevolezze, scelte e abitudini nella capacità di vivere in un equilibrio prima sconosciuto che viene profondamente ricercato.

Perché la *transizione ecologica* avvenga, una domanda decisiva sembra essere *come suscitare* nelle persone, nei territori, nelle comunità e nelle città, motivazioni ed impulsi che rendano possibili processi collaborativi¹¹ e costruttivi di svolta verso una correzione di rotta culturale e locale che intreppeti in modo originale, fiducioso e multiplo lo sviluppo per il bene comune. *Come facilitare* nel concreto le cose perché possano avvenire, moltiplicarsi e espandersi? Verso tutto ciò, le professioni del pedago-

⁹ B. Nicolescu – E. Morin – L. De Freitas, *La carta della transdisciplinarietà*, Arràbida (Portogallo), 6 novembre 1994.

¹⁰ P. Ellerani, *Ecosistemi formativi capacitanti*, «MeTis», 10(2) (2017), pp. 129-145.

¹¹ L. Dozza, *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo 2019.

gico¹² possono fungere da figure di *accompagnamento* per aumentare la velocità della forza di trascinamento dell'energia umana¹³: attraverso il loro *engagement* nell'informare, ispirare, incoraggiare, dialogare, supportare, comunicare, governare, educare, formare e innovare, a stretto contatto relazionale e inclusivo con le comunità e i territori. Una capacità progettuale che ha sì una qualità tecnica ma anche una connotazione profondamente culturale, nel saper leggere quali *orditi di senso* si celino dietro un modo o l'altro di progettare¹⁴, sostenuti, come ricercatori in educazione, dalla compatibilità tra dimensione valoriale e rigore metodologico¹⁵.

2. Sostenibilità e ecologia integrale, prospettive educative di significato

Alla luce di questo sguardo interpretativo del pedagogico, la crisi pandemica che stiamo affrontando sta risolutivamente togliendo il velo a quella concezione culturale di sviluppo da lungo radicata in Occidente, intesa come crescita economica, che ha indotto a declinare l'idea di benessere come status individuale o sociale accessibile prevalentemente con la prosperità monetaria, patrimoniale e finanziaria, allorquando già nel 1972 il rapporto del Club di Roma sopra citato “The limits to Growth” poneva l'accento sul limite di uno sviluppo economico incurrante, ad esempio, della finitudine delle risorse naturali¹⁶. Questo orientamento riduttivo ha agito supportando per decenni scelte e strategie, politiche e aziendali, personali e familiari, anche formative e lavorative, votate a massimizzare i beni privati e pubblici, dimentiche dell'importanza di coltivare i *beni comuni*. L'ecosistema, l'aria, l'acqua, il suolo, il

¹² S. Sandrini, *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, «Form@re», 2 (2021), pp. 6-20.

¹³ N. Tesla, *Sull'incremento dell'energia umana. Con un riferimento particolare all'energia solare* (1900), tr. it., Piano B, Prato 2014.

¹⁴ P. Triani, *Coordinamento e progettazione nell'orizzonte di un welfare da rinnovare*, in S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 31-42.

¹⁵ L. Cadei, *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), p. 23.

¹⁶ D.H. Meadows et al., *The limits to growth*, cit..

clima, la salute, la democrazia e anche l'educazione¹⁷ sono beni comuni¹⁸, materiali e immateriali, implicano cioè la condivisione e la cura di tutte quelle relazioni di reciprocità il cui benessere è l'unica garanzia della loro conservazione e del vantaggio di tutti nel loro utilizzo, poiché richiedono una gestione comune attraverso una dimensione organizzativa convergente, plurale, concordata e comunitaria e non solo istituzionale¹⁹. Con Maritan, il bene è comune se è il bene della comunità, se è il fine del tutto sociale, «se si ridistribuisce alle persone ma anche se rispetta ciò che lo sorpassa, i beni eterni e i valori sovra temporali, la legge naturale, la regola della giustizia e le richieste dell'amore fraterno, la vita dello spirito, la dignità immateriale della verità, della conoscenza speculativa e della bellezza»²⁰.

La pandemia Covid-19, con le plurime emergenze²¹ socio-sanitarie scandite da scenari mortiferi e da tempi sincopati nelle decisioni a carico di intere comunità, sta mettendo a dura prova un sistema di convivenza, locale e internazionale, già profondamente in crisi per la sua poca capacità di dare priorità educativa al bene comune e alla reciprocità, come dimostrano da tempo la minaccia climatica, l'aumento delle disuguaglianze e delle ingiustizie sociali, le plurime povertà e l'esclusione di molti nell'accesso a servizi ecosistemici vitali come l'acqua, i conflitti geopolitici per l'energia, e molto altro. Manifestazioni della necessità di un cambio di rotta nel concepire ciò che si intende per sviluppo e per “crescita comunitaria”²².

¹⁷ Per un approfondimento del concetto di educazione come bene comune si veda: UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Unesco, Parigi 2019, pp. 82-87.

¹⁸ S. Zamagni, *Ecologia integrale come chiave di volta*, in FLA, *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si? Atti del convegno*, Piccola Casa Editrice, Milano 2020.

¹⁹ E. Ostrom, *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.

²⁰ J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1947), tr. it., La Morcelliana, Brescia 1963, pp. 32-33.

²¹ A. Mariani, *Un'emergenza inquietante a più volti*, «Studi sulla Formazione», 1, 2020, pp. 5-7.

²² «Ciò che deve essere “sostenuto” in una comunità sostenibile non è la crescita economica, lo sviluppo o il vantaggio competitivo, ma l'intera rete della vita da cui dipende la nostra sopravvivenza sul lungo periodo. In altre parole, una comunità so-

Considerare il periodo storico che si sta vivendo da una prospettiva di progettualità pedagogica implica cercare vie educative e formative per trasformare i “limiti” contingenti in “soglie” di crescita umana e di trasformazione sociale che aprano a nuovi modi di pensare, sentire e vivere, accompagnando con speranza il poter essere dell’umano nell’evoluzione della cura di sé, degli altri, delle cose e dell’ambiente. Incontrare il limite, di là da ogni dolore provocato dal senso di sconcerto, ferita e impotenza, può permettere di espandere la coscienza della realtà, di approfondire e comprendere ciò che si è eluso, trascurato o non visto, guadagnando in questo movimento di apertura la libertà di trascendere il limite stesso attraverso l’accesso a nuovi orizzonti di significato.

*Sostenibilità*²³ è il termine liminare che ha indicato una soglia di apprendimento trasformativo da varcare almeno dal 1987 (nel 1986 è il grande grido di Chernobyl), sancita concettualmente come indirizzo orientativo dal Rapporto Brundtland “Our Common Future” delle Nazioni Unite²⁴ e divenuta quell’aggettivo qualitativo che accompagna un’idea di sviluppo duraturo e comune, nell’impegno a garantire il soddisfacimento dei bisogni attuali senza compromettere la possibilità delle generazioni future di far fronte ai propri, difendendo la relazione armonica con l’ambiente di vita. Il primo *Earth Summit* di Rio de Janeiro del 1992²⁵, che nel 2022 compie trent’anni, dichiarò ventisette codici di comportamento etico-ambientali per lo “sviluppo sostenibile”, tra cui la necessità di ripristinare la salute dell’ecosistema terrestre: sulla scia di questo movimento di partnership internazionale si colloca anche l’ulti-

stenibile è progettata in modo tale che il suo stile di vita, le tecnologie e le istituzioni sociali rispettino, aiutino e cooperino con l’intrinseca capacità della natura di sostenere la vita». F. Capra, *Alfabetizzazione ecologica: la sfida educativa del XXI secolo*, in M. Salomone, *Educational paths towards sustainability. Atti del 3° Congresso mondiale di educazione ambientale*, WEEC, Torino 2006, p. 123.

²³ Si vedano: C. Birbes, *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006; C. Birbes, *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017; L. Mortari, *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*, «Pedagogia Oggi», XVI (1) (2018), pp. 17-18; M.L. Iavarone et al., *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018.

²⁴ UN, *Our Common Future*, cit..

²⁵ UNCED, *Rio declaration on environment and development*, Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992.

mo documento programmatico dell’“Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”²⁶ definendo diciassette obiettivi trasversali agli ambiti di intervento politici e socio-economici²⁷. La Terra è malata, bisogna ripararla, curarla e coltivarla, dirà Morin nel 1993, prendendo coscienza che il *destino comune dell’umanità è terrestre*, ossia radicato nel ventre della biosfera. «Siamo solidali a questo pianeta, la nostra vita è legata alla sua vita. Dobbiamo ripararlo o morire»²⁸. La sostenibilità si presenta inconfondibilmente come una questione sociale ancorché ambientale, di sopravvivenza umana.

L’anno 2015 segna l’accesso ad un’ulteriore prospettiva di significato²⁹ volta verso la “vita buona, con e per gli altri, in istituzioni giuste” per ciascuno³⁰: con la diffusione dell’espressione *ecologia integrale*³¹ si accelera la consapevolezza riguardo a come nel mondo “tutto” e “tutti” siano intimamente connessi e che l’ecologia ambientale – naturale, economica e socio-culturale – necessita che venga posta particolare attenzione e cura all’*ecologia umana*. «Eppure, non tutto è perduto, perché gli esseri umani, capaci di degradarsi fino all’estremo, possono anche superarsi, ritornare a scegliere il bene e rigenerarsi, al di là di qualsiasi condizionamento psicologico e sociale che venga loro imposto»³². Con l’enciclica “Laudato si’. Sulla cura della casa comune” di Papa Francesco e altri successivi contributi³³, il dibattito sulla sostenibilità assume una connotazione più

²⁶ UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015.

²⁷ Braga, C., *Agenda ONU 2030. Conciliare per la formazione allo sviluppo sostenibile*, in S. Sandrini, *Comunità che conciliano*, Fondazione Vigorelli, Milano 2020, pp. 23-35.

²⁸ E. Morin, *Terra-Patria* (1993), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1994, p. 190.

²⁹ J. Mezirow, *Trasformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, Hoboken 1991.

³⁰ P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris 1990.

³¹ Si vedano: C. Giuliodori – P. Malavasi, *Ecologia integrale. Ricerca, formazione, conversio-ne*, Vita e Pensiero, Milano 2016; S. Bornatici et al., *Laudato si' +5, Fratelli Tutti. Human development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020; A. Vischi, *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020.

³² Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015, n. 205.

³³ Si vedano: Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l’amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020; E. Morin, *La fraternità, perché?* (2019), tr. it., Fondazione Apostolicam Actuositatem, Roma 2020.

assiologica, euristica e antropologica – dell’essere *fraterno* – considerando la radice umana della crisi in atto e la conversione dell’umano nell’agire concreto del quotidiano come proposta educativa.

L’espressione *sostenibilità dello sviluppo*, prima di ogni deformante connotazione strumentale e propagandistica, indica un rinnovato interesse per il valore delle comunità e dei luoghi che abitiamo, per l’identità di persone e culture, per la ricchezza di iniziative imprenditoriali e associative, per le risorse spirituali e della solidarietà intra e intergenerazionale. [...] La cultura della sostenibilità può rappresentare oggi una sorta di *capitale sociale* per indicare il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione interistituzionale, l’ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà³⁴.

Porre attenzione alla centralità dell’umano per una sostenibilità che sia al contempo *green* e fraterna, che si prenda cura del creato e dell’amicizia sociale, significa valorizzare la *questione educativa e formativa* nel suo interrogarsi sul senso della libertà e del limite, sulla responsabilità nella scelta, sul principio di precauzione nell’uso dei mezzi, sull’attenzione alla solidarietà nel perseguire le finalità dello sviluppo, facendo affidamento e leva sulle risorse immateriali implicate nel processo di educabilità del capitale umano e sociale (valori, conoscenze, credenze, abilità, attitudini, competenze, relazioni, riflessività, immaginazione, affettività), per favorire il concretamento progettuale di ideali di miglioramento anche nella cultura materiale³⁵ del nostro tempo tra stili di vita e tecnologia, produzione e consumo. L’educazione infatti è un *processo situato nel contesto ambiente* e «lo spazio esperienziale non è una semplice cornice in cui si attua l’educazione: questa influisce su quello, il quale a sua volta condiziona l’andamento dell’educazione»³⁶. La sostenibilità è allora comprensibilmente una questione ambientale, ancorché sociale, situata nel tempo e nello spazio di vita che si sta vivendo. Oggi qualificato come *transizione ecologica*.

³⁴ P. Malavasi, *Costruire forme di fraternità sociale. Tra Laudato si’ e Fratelli tutti. Emblematiche questioni educative*. «Pedagogia e Vita», 2 (2021), pp. 99, 100.

³⁵ Per esaminare alcune riflessioni tra i nessi sistematici e l’inseparabilità antropologica del “sociale” e del “materiale”, si veda: F. Dei – P. Meloni, *Antropologia della cultura materiale*, Carrocci, Roma 2017².

³⁶ L. Pati, *Editoriale: Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), p. 7.

Bibliografia

- Bennett J.W., *The Ecological Transition. Cultural Anthropology and Human Adaptation*, Pergamon Press, New York 1976.
- Birbes C., *Riflessione pedagogica e sostenibilità*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2006.
- Birbes C., *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.
- Bornatici S. et al., *Laudato si' +5, Fratelli Tutti. Human development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020.
- Braga, C., *Agenda ONU 2030. Conciliare per la formazione allo sviluppo sostenibile*, in S. Sandrini, *Comunità che conciliamo*, Fondazione Vigorelli, Milano 2020, pp. 23-35.
- Cadei L., *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), pp. 18-27.
- Capra F., *Alfabetizzazione ecologica: la sfida educativa del XXI secolo*, in M. Salomone, *Educational paths towards sustainability. Atti del 3° Congresso mondiale di educazione ambientale*, WEEC, Torino 2006, pp. 123-129.
- Dei F. – Meloni P., *Antropologia della cultura materiale*, Carrocci, Roma 2017².
- Dozza L., *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo 2019.
- Ellerani P., *Ecosistemi formativi capacitanti*, «MeTis», 10(2) (2017), pp. 129-145.
- Giuliodori C. – Malavasi P., *Ecologia integrale. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- Governo italiano, *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*, 2020.
- Hopkins R., *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*, Green Books, Devon 2008.
- Iavarone M.L. et al., *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018.
- Malavasi P., *Costruire forme di fraternità sociale. Tra Laudato si' e Fratelli tutti. Emmetiche questioni educative*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), pp. 99-107.
- Mariani A., *Un'emergenza inquietante a più volti*, «Studi sulla Formazione», 1, 2020, pp. 5-7.
- Maritain J., *La persona e il bene comune* (1947), tr. it., La Morcelliana, Brescia 1963.
- Meadows D.H. et al., *The limits to growth*, Potomac Associates, Toronto 1972.
- Mezirow J., *Trasformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, Hoboken 1991.
- Morin E., *La fraternità, perché?* (2019), tr. it., Fondazione Apostolicam Actuositatem, Roma 2020.

- Morin E., *Terra-Patria* (1993), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1994.
- Mortari L. *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*, «*Pedagogia Oggi*», XVI (1) (2018), pp. 17-18.
- Nicolescu B. –Morin E. –De Freitas L., *La carta della transdisciplinarità*, Arràbida (Portogallo), 6 novembre 1994.
- Ostrom E., *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020.
- Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.
- Patì L., *Editoriale: Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, «*Pedagogia e Vita*», 2 (2021), pp. 7-8.
- Patì L., *Pedagogia sociale. Temi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2007.
- Ricœur P., *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, Paris 1990.
- Sandrini S., *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, «Form@re», 2 (2021), pp. 6-20.
- Scurati C., *Prefazione. Una pedagogia d'attenzione*, in L. Patì, *Pedagogia sociale. Temi e prospettive*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 5-7.
- Tesla N., *Sull'incremento dell'energia umana. Con un riferimento particolare all'energia solare* (1900), tr. it., Piano B., Prato 2014.
- Triani P., *Coordinamento e progettazione nell'orizzonte di un welfare da rinnovare*, in S. Premoli (a cura di), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 31-42.
- UN, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford 1987.
- UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015.
- UNCED, *Rio declaration on environment and development*, Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992.
- UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Unesco, Parigi 2019.
- Vischi A., *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020.
- Zamagni S., *Ecologia integrale come chiave di volta*, in FLA, *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si'*. Atti del convegno, Piccola Casa Editrice, Milano 2020.
- Zamagni S., *Editoriale. Sindemia, capitale civico e governance dei beni comuni*, «*Nuova Secondaria*», 3 (2021), pp. 4-5.

Tommaso Farina

Educare alla concretezza del reale nell'era del virtuale

1. L'illusione di un tempo (più) disteso

Attraversiamo un'epoca in cui il rallentamento (pure se minimo) dei ritmi frenetici a cui si muovono le moderne società occidentali non sembra essere né plausibile né, tantomeno, verosimilmente accettabile dalle logiche dei mercati economici e finanziari. Perfino i tragici eventi legati alla diffusione del SARS-CoV-2 ci hanno impietosamente confermato che siamo tutti ingranaggi di un meccanismo al quale non è possibile sottrarsi. Durante i primi e più severi *lock-down*, infatti, catapultati improvvisamente in un'inconsueta e forzata immobilità, abbiamo tutti scorto la rara opportunità di tornare a una vita scandita da tempi distesi, giacché «la pausa rallenta il tempo [e] il rallentamento imposto favorisce [...] la lentezza»¹. Abbiamo riconsiderato l'imprescindibilità della dimensione relazionale e della coesione familiare; toccato con mano il valore della solidarietà e del mutuo aiuto; finanche percepito un'atmosfera più rarefatta e un'aria più salubre perché meno inquinata dai gas combusti. Oggi, tuttavia, a due anni dall'inizio di un'emergenza sanitaria non ancora risolta ci siamo già completamente riappropriati di quell'*habitus* consumistico e anomico che ci rende tutti attori simili, all'interno di uno scenario socioculturale complesso e parte di un mondo ricco di contraddizioni e disuguaglianze. È emblematico, da questo punto di vista, il rapporto pubblicato da *Oxfam Italia* a gennaio 2022, dal titolo: *La pandemia della disegualanza*. Al suo interno, viene sottolineato con forza che nessun sistema economico, dall'inizio dell'emergenza pandemica ad oggi, è stato in grado di tutelare i diritti delle persone più vulnerabili ed emarginate, garantendo, ad esempio, un accesso equo alle cure. Non

¹ M. Corsi, *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 50.

solo: la pandemia ha addirittura favorito in larga parte la crescita dei capitali delle persone più facoltose. Nello specifico, osservano gli analisti della ONG, «per la prima volta dall'inizio del nuovo millennio tutti gli indici di concentrazione della ricchezza (la quota di ricchezza netta del top-1%, la quota di ricchezza netta del top-10% e l'indice di Gini) mostrano un aumento su base annua».² Nel nostro Paese, la conseguenza di tale aumento è che, oggi, la ricchezza netta complessiva delle 40 persone più ricche equivale a quella posseduta dal 30% degli italiani più poveri, ovvero circa 18 milioni di persone adulte³. Dati allarmanti e in assoluta controtendenza rispetto al perseguitamento degli obiettivi ascrivibili al primo – e più importante – dei 17 *goal* di *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*: porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo⁴.

2. *Economia, consumi e relazioni (anonime)*

Per approfondire il fenomeno descritto pocanzi e fornire una possibile interpretazione del perché, in buona parte dei Paesi del mondo, siano gli stessi sistemi economici a determinare disparità in modo strutturale, si ritiene utile partire dalle riflessioni di due studiosi le cui prospettive di ricerca – l'una economica, l'altra sociologica – mettono spesso in relazione le logiche dei mercati e dei luoghi (reali e virtuali) del consumo con la tendenza all'individualismo e con lo smarrimento dei legami identitari da cui sono attraversate le società contemporanee. La prima riflessione, di Luigino Bruni, è sul nesso tra l'assenza di *relazionalità* che caratterizzerebbe tanto le dinamiche interne alle grandi imprese capitalistiche quanto quelle in atto nei mercati globali. Siamo ormai lontani, sostiene l'economista, dalla teoria illuminista di Hobbes, secondo la quale gli scambi economici avvengono primariamente sul piano dell'uguaglianza e della cooperazione – grazie alla funzione emancipante del contratto – e lo sviluppo economico di un Paese è un

² Oxfam, *La pandemia della diseguaglianza*, Oxfam Italia, Firenze 2022, p. 3.

³ Cfr. *ibidem*, p. 15.

⁴ Cfr. Agenzia per la Coesione Territoriale, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, <<https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>> (01/2022).

indicatore fondamentale del livello di civiltà raggiunto dalla società che ne costituisce il tessuto vitale. Oggi il principio gerarchico e la mediazione del mercato rappresentano gli strumenti principali per mettersi al riparo da quell’inevitabile confronto (nonché dal potenziale scontro) tra differenti punti di vista che avviene ogni qual volta si entri in relazione con altri individui⁵. Per spiegare il meccanismo estraniante alla base dello scambio sui mercati, nell’epoca della globalizzazione, Bruni utilizza un’ulteriore ed efficace analogia: quella tra *eros* e contratto. Ipotizzando che alla base di una pulsione di natura erotica si cela una mancanza a cui si vuole supplire soddisfacendo il proprio desiderio istintuale attraverso l’altro, analogamente, alla base di una relazione contrattuale c’è il bisogno di soddisfare, mutualmente e per mezzo della negoziazione, una necessità-mancanza economica o commerciale. Inoltre, entrambi i bisogni si configurano come elementi essenziali per la vita degli individui e lo sviluppo delle società⁶. Tuttavia, aggiunge Bruni:

Il centro della relazione erotica è l’io, non il tu. Da questo punto di vista, l’attrazione per l’altro/a non è radicalmente diversa dall’attrazione per un oggetto o per una merce che desidero e che mi spinge ad acquistarla scambiando sul mercato.

Guardiamo da vicino la struttura base di un contratto di mercato: A scambia X con B, il quale scambia Y con A. Esiste una doppia corrispondenza biunivoca, tra persone ($A \rightarrow B; B \rightarrow A$) e tra oggetti scambiati di valore equivalente ($X \rightarrow Y; Y \rightarrow X$). Nel contratto non mettiamo in gioco le nostre persone, non rischiamo la ferita, ma ci incontriamo attraverso (per mezzo di) cose⁷.

La seconda riflessione, di Vanni Codeluppi, si focalizza proprio sulle merci e sui prodotti ovvero sulle “cose”, sui differenti contesti in cui esse vengono acquistate o scambiate nonché sulle modalità con cui le stesse vengono “consumate”. Il sociologo contestualizza storicamente l’origine del fenomeno consumistico, sottolineando che, a partire dalla seconda metà dell’Ottocento, sull’onda del processo di diffusione del

⁵ Cfr. L. Bruni, *La ferita dell’altro. Economia e relazioni umane*, Il Margine, Trento 2017, pp. 69-72.

⁶ Cfr. *ibid.* p. 99.

⁷ *Ibid.* pp. 99-100.

capitalismo, del massiccio aumento della produzione industriale e di pari passo con l'accelerazione tecnologica, la cultura borghese europea abbracciò integralmente la logica della creazione di oggetti standardizzati per un gusto standardizzato:

Tale logica è eminentemente quantitativa e procede per accumulo progressivo. La ripetizione costante del sempre uguale [tuttavia] riduce [...] il livello di interesse degli individui. Pertanto, quanto più essa si è diffusa e si è imposta nella società, tanto più è diventato necessario introdurre al suo interno delle innovazioni, delle variazioni in grado di suscitare un effetto sorpresa.

Al processo di crescita sul piano quantitativo delle dimensioni dei luoghi del consumo si è perciò affiancato un processo teso a far assumere a tali luoghi anche dei ruoli e dei significati completamente differenti, a trasformarli cioè in potenti strumenti di comunicazione che operano su un piano prevalentemente spettacolare⁸.

In questo senso, è facile tracciare un parallelismo tra i luoghi di acquisto tradizionali e i moderni *marketplace* digitali. Infatti, se pensiamo alla progressiva introduzione di innovazioni funzionali all'effetto sorpresa nei primi, ci accorgeremo che queste non sono altro che i prodromi di alcune delle funzioni di socializzazione che regolano i processi di acquisto (e determinano l'esperienza dell'utente) all'interno dei colossi della vendita al dettaglio *online*. Ad esempio: "scelta di prodotti correlati", "offerte promozionali", "recensioni", "feedback", ecc. Tuttavia, se il fenomeno della disintermediazione su cui oggi si basano i luoghi virtuali del commercio e del consumo, da un lato, rappresenta «uno dei principali fattori propulsivi di quel processo di internazionalizzazione e globalizzazione della cultura sociale che è in atto nelle società ipermoderne»⁹, dall'altro, contribuisce fortemente allo smarrimento dei legami identitari. Difatti, il nuovo tipo di dimensione comunicativa e globale determinata dai luoghi virtuali del commercio elettronico produce una crescente interdipendenza culturale¹⁰ ed esprime gli interessi ideologici della classe al potere, in cui si rispecchiano i modi di produ-

⁸ V. Codeluppi, *Manuale di sociologia dei consumi*, Carocci, Roma 2005, pp. 25-26.

⁹ *Ibi*, p. 28.

¹⁰ Cfr. *ibidem*, p. 29.

zione e consumo dominanti, investendo la società nella sua interezza e perpetuando, concretamente, quei modi e quegli interessi¹¹.

3. I rischi del transito da una communitas a una community

Consumismo e smarrimento dei legami identitari rappresentano al tempo stesso la causa e la conseguenza di quel disorientamento antropologico su cui Papa Francesco lumeggia nella sua Esortazione apostolica *Evangelii Gaudium*. Attraverso un'analisi dei valori che dominano la società contemporanea, il Pontefice sottolinea come immediatezza e velocità, esteriorità e superficialità, quali cifre della globalizzazione, unitamente alla progressiva negazione di ogni dimensione trascendente e al conseguente aumento del relativismo abbiano condotto l'essere umano a un generalizzato deterioramento culturale e ad una deformazione etica che, purtroppo, coinvolge soprattutto le nuove generazioni¹². In un momento storico in cui «l'individualismo postmoderno e globalizzato favorisce uno stile di vita che indebolisce lo sviluppo e la stabilità dei legami tra le persone, e che snatura i vincoli familiari»¹³, invece di agire (o reagire) i giovani si rifugiano in una dimensione alternativa ed eterea, quella virtuale, finendo col disinteressarsi del mondo fisico e delle relazioni incarnate che soltanto in esso possono acquisire sostanza e valore. Quella del *world-wide-web* è una *ir-realtà* vantaggiosa, giacché filtra, riduce o annulla i rischi delle ferite narcisistiche connesse all'incontro con l'altro, offrendo l'illusione di essere più sicura in quanto ancilla di una tecnologia che ogni *nativo digitale* sa (o pensa di essere in grado) di padroneggiare facilmente. Al contrario, la dimensione virtuale cela le insidie di un atteggiamento eminentemente postmoderno: la tendenza alla frammentazione, ovvero quella che Schechner definiva alternanza tra *flow* e *reflexivity*, tra affermazione di sé e negazione di sé,

¹¹ Cfr. U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 418.

¹² Cfr. Francesco, *Evangelii Gaudium. Esortazione Apostolica sull'annuncio del Vangelo nel mondo attuale*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2013, pp. 52-55.

¹³ *Ibi*, p. 56.

tra invenzione e convenzione, tra comportamento e rappresentazione¹⁴. In altri termini, ciò che possiamo osservare – con sguardo pedagogico e, dunque, epistemologicamente prospettico – muovendoci sul crinale dello sviluppo umano e, nello specifico, della costruzione dei legami identitari dei giovani e degli adolescenti contemporanei, è la progressiva transizione «dello *status*, dell'identità sociale, del riconoscimento, (nel senso di assumere identità e favorire la proiezione di identità da parte degli altri)»¹⁵ da una *communitas* incarnata, «che sottolinea e celebra la sua differenza da resto della società, rappresentandola attraverso il rito»¹⁶, a una *virtual community* fondata sulla celebrazione delle biografie personali e la spettacolarizzazione dei vissuti (talora di quelli più privati). In essa, sempre più spesso e con conseguenze nefaste sul proprio equilibrio psicofisico, trovano rifugio soprattutto i soggetti più timidi e con difficoltà a instaurare relazioni con i coetanei¹⁷. Ne consegue, sottolinea ancora Papa Francesco, che «un'educazione che insegni a pensare criticamente e che offra un percorso di maturazione nei valori»¹⁸ sia la *conditio sine qua non* per ridare fiducia alle nuove generazioni, specialmente a chi non possiede gli strumenti culturali per conoscere «in modo critico le condizioni concrete e oggettive del suo *qui e ora*»¹⁹. Infatti, se essere immersi in una società che produce incertezza e paura è qualcosa che scoraggia e induce a rifugiarsi in luoghi apparentemente più sicuri perché lontani dagli ostacoli della relazione interpersonale:

Quanto più l'essere umano sarà inserito nella realtà concreta, e non semplicemente adattato ad essa, tanto più si farà soggetto dei cambiamenti, e tanto

¹⁴ Cfr. R. Schechner, *Performance Theory*, Routledge, New York 2003, p. 34.

¹⁵ *Ibid.*, p. 34.

¹⁶ *Ibidem*. In particolare, l'autore si sofferma sulla valenza della ritualità come «espressione del margine, esibizione dell'invisibile, zona neutra che collega l'interno con l'esterno, che dà forma ai sogni e ai desideri, in cui guardando l'altro si recupera l'io», p. 34.

¹⁷ Cfr. SIP, 75° Congresso della Società Italiana di Pediatria: *Smartphone e adolescenti: se l'abitudine diventa dipendenza. Un nuovo Position Statement della SIP rivolto a preadolescenti e adolescenti*, Bologna 2019, <http://dl-iusondemand.s3.amazonaws.com/legalkit/20192019-05-29-Smartphone-e-adolescenti_position-statement-def.pdf> (1/2022).

¹⁸ Francesco, *Evangelii Gaudium*, cit., p. 55.

¹⁹ P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna 2017, p. 50.

più si affermerà come un essere capace di scegliere. In tal modo, l'obiettivo di fondo della sua ricerca, che è l'essere di più, l'umanizzazione, gli si presenterà come un imperativo da realizzare nell'esistenza²⁰.

Gli echi della concezione “bancaria” dell’educazione, di freiriana memoria, sono tanto forti quanto attuali se pensiamo al modo in cui, oggi, la preponderanza dei flussi informativi e le dinamiche in atto negli ambienti virtuali, spesso difficilmente controllabili, rischiano di soggiogare le coscienze dei soggetti in formazione. Altresì, il compito di un’educazione realmente umanistica, sottolineava Freire, è quello di svelare la realtà, di trasformarla e non di adattarsi ad essa e «incoraggiare i miti con cui si vuole mantenere disumanizzato l'uomo»²¹.

4. Ripartire da una paideia concreta, ecologica e umanizzante

Come si è detto: se, dapprima, la pandemia ci ha persuasi (illusoriamente) della necessità di riappropriarci di ritmi di vita più sostenibili, in seguito, a poco a poco ma inesorabilmente, ha finito col sospingerci in quel tempo che Michele Corsi, con la profondità che ne caratterizza l’analisi critica, definisce *sospeso*, ovvero una condizione fisica e psichica in cui:

*l’offesa alla nostra socialità: condizionata, penalizzata, riscritta [...], quale approdo delle zone affettive e cognitive e contesto di origine delle stesse, è la meta-domanda che rappresenta la *sospensione di ogni possibile sospensione*²².*

Da dove e in che modo si può (e si deve) ripartire, dunque, con un’attenzione particolare rivolta alle fasce più giovani della popolazione, per ridare sostanza alle relazioni, infondere fiducia nel futuro, trasmettere un senso di possibilità e progettualità? Dal punto di vista della riflessione pedagogica e dell’azione educativa si ritiene imprescindibile il presidio costante di un’ermeneutica vigile ma che sappia parlare il

²⁰ *Ibi*, p. 51.

²¹ *Ibi*, p. 53.

²² M. Corsi, *Il tempo sospeso. L’Italia dopo il coronavirus*, cit., p. 30.

linguaggio della contemporaneità, riappropriandosi del significato della realtà e superando «da pervasività dell’istanza tecnologica e della mentalità che la alimenta»²³. Innanzitutto, è necessario educare e rieducare a una corretta interpretazione e ad un uso cosciente della dimensione virtuale e della tecnologia, non come “rifugi” in cui cercare il riparo che la realtà non è più in grado di offrire, ma come “fonti” di informazione e di conoscenza che contribuiscano ad esplorarla. Ciò è possibile nella misura in cui la quotidianità *media-mediata* dei giovani e degli adolescenti è animata e “fertilizzata” da una progettazione educativa il più possibile concreta ed efficace. Scrive Antonio Bellingreri, a proposito della *concretezza* in educazione:

Non è possibile alcuna consegna educativa autentica che non intercetti, per così dire, questa *istanza costitutiva*. La proposta testimoniale di chi s’attesta come educatore deve prestarsi come promessa di felicità, di una fioritura della persona che venga sentita come desiderabile, tale da attrarre il desiderio. Ma [...] l’educatore propone sempre un ideale storico di umanità, che è percepito come assiologicamente positivo all’interno della comunità di appartenenza ed è sperimentato da lui stesso [...] come eticamente significativo e sorgente di un senso per l’esistenza²⁴.

Se, da un lato, soltanto attraverso l’elaborazione interiore – da parte dell’educando – dell’ideale etico incarnato dall’educatore è possibile pervenire a un progetto esistenziale autentico e responsabile²⁵, dall’altro, in quanto radicata in una realtà tangibile, siffatta progettualità può trovare il suo naturale terreno di maturazione solo in contesti altrettanto reali – siano essi formali o non formali – ovvero là dove i gruppi di giovani coetanei, ancora oggi, hanno l’opportunità di incontrarsi ed entrare in relazione. Anche Paolo Gambini insiste sulla dimensione esperienziale e concreta della quotidianità, in cui «di fronte a una offerta

²³ C.M. Fedeli, *Il “di più” che buca l’orizzonte. Bellezza, religiosità ed educazione nel tempo dell’“assolutismo della tecnica”*, in *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi* a cura di M. Caputo – G. Pinelli, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 134.

²⁴ A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p. 84.

²⁵ Cfr. *ibidem*, p. 85.

sovabbondante di risorse e proposte, la volontà del soggetto diventa l'unico criterio di selezione [...] per cui la domanda di senso è legata alla ricerca di esperienze capaci di offrire significati²⁶. Ciò a dire che tutte le situazioni vissute quotidianamente dai giovani – nel gruppo classe, nei luoghi di incontro, all'interno del gruppo dei pari, nelle relazioni di coppia, durante lo svolgimento di attività ludiche, sportive, ricreative, ecc. – sono foriere di emozioni sperimentando le quali «si decide cosa fare, su quali valori vale la pena giocare il proprio futuro [...] e diviene preminente la *ricerca personale*»²⁷.

Tuttavia, il transito da territori virtuali *media-mediati* a contesti fisici, urbani e metropolitani, in cui le relazioni sono *im-mediate*, non dispensa i secondi dalla “contaminazione” – che non si deve intendere per forza o esclusivamente in termini negativi – da parte di alcuni elementi che caratterizzano i primi. Infatti, all'interno di quel «tessuto connettivo in cui gruppi di persone condividono le medesime modalità di sognare la vita [...] immaginari simili si costituiscono in nuovi settori umani, in territori culturali, in città invisibili»²⁸. A proposito di immaginari, scrivono Beate Krais e Gunter Gebauer, sottolineando l'importanza dell'attività mimetica nella costruzione di mondi sociali:

Le rappresentazioni della società presenti nelle immagini soggettive non esauriscono la complessità del sociale. Esse possono solo essere frammentarie. Il frammento contiene l'intero, così come un punto dell'universo contiene a sua volta l'universo.

Una volta formate, le immagini diventano punti di mediazione tra osservatore ed osservato. Senza tale cooperazione non può esservi nemmeno produzione di immagini, come nel caso di adulti che [...] non riescono a comprendere il mondo dei giovani e non offrono loro nemmeno una posizione nello spazio sociale²⁹.

²⁶ P. Gambini, *L'animazione di strada. Incontrare i giovani là dove sono*, Elledici, Torino 2002, p. 19.

²⁷ *Ibi*, p. 20.

²⁸ Francesco, *Evangelii Gaudium*, cit., p. 61.

²⁹ B. Kreis – G. Gebauer, *Habitus*, Armando, Roma 2009, pp. 128-129.

Pertanto, in un mondo in cui la tecnica ha generato una dimensione fluida, eterea e senza confini come quella virtuale, in cui «lo spazio in(de)finito e immateriale [fagocita] lo spazio materiale e reale che ci circonda consentendo la metamorfosi, l'accelerazione, [...] l'alienazione, l'isolamento, l'estremo»³⁰, è fondamentale un'educazione che rimetta “al centro” il rapporto equilibrato tra uomo, ambiente naturale e ambiente antropizzato; che focalizzi, cioè, l’attenzione sul «problema dei limiti [e] delle risorse [...] in una prospettiva globale»³¹. È necessaria, sottolinea con forza Raniero Regni, una pedagogia «del limite e della misura»³², che getti le basi di una «educazione come aiuto allo sviluppo che prenda le forme di un aiuto alla vita. Un’educazione capace di continuare il progetto moderno dello spezzare catene ma capace di costruire legami con tutto ciò che vive»³³. Tuttavia, nell’impossibilità di scindere il nostro sistema-mondo nelle sue parti, così profondamente interrelate, e agire su di esse singolarmente, è fondamentale approcciare al tema del delicato legame tra le società e l’ambiente attraverso uno «sguardo in grado di evolvere la visione antropocentrica del rapporto tra l'uomo e la Terra in una visione eterocentrica che affermi la costante interconnessione tra umano e non umano»³⁴. Si tratta, cioè, di superare la prospettiva che separa ciò che è naturale da ciò che è culturale per andare verso un’educazione attenta a:

non sottovalutare la natura [...] della nostra vita e la struttura sistemica dell’agire che ci rende parte non solo di un grande organismo vivente, ma di un più ampio sistema che comprende il vivente e il non vivente, quindi il biologico, il materiale e il digitale al quale apparteniamo³⁵.

³⁰ C.B. Mancini, *Il Caffè nell'era di Internet*, in *Metropoli e consumi culturali. Performance urbane dell'identità* a cura di F. Deriu et al., Carocci, Roma 2009, p. 165.

³¹ R. Regni, *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009, p. 103.

³² *Ibi*, p. 110.

³³ *Ibi*, p. 111.

³⁴ M. Sibilio, *L'interconnessione tra natura e cultura: implicazioni pedagogiche in tempo di pandemia*, in *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi* a cura di M. Stramaglia, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2021, p. 221.

³⁵ *Ibidem*.

La pedagogia, vieppiù, in dialogo costante con le altre scienze dell'educazione, non deve smettere di accogliere le istanze e le sollecitazioni del tessuto sociale, a partire dalle realtà territoriali, attivando processi trasformativi che chiamino in campo «differenti attori e soggetti istituzionali impegnati a perseguire un'ecologia integrale fondata sull'etica del rispetto e del prendersi cura»³⁶. La pedagogia sociale, in particolare, si ritiene possa connotare gli aspetti integrativi e inclusivi delle comunità locali rafforzando il nesso tra educazione ad una nuova ecologia umana e educazione ad una nuova ecologia ambientale, qui intesa come «spazio di connessione tra proprietà biologiche, gradi di libertà dell'interazione umana e l'insieme degli elementi fisici e metaforici che ne derivano e che favoriscono il processo di insegnamento-apprendimento»³⁷. Scrive a questo proposito Pierluigi Malavasi:

Inquinamento, cultura dello scarto, riscaldamento globale, stato di salute delle istituzioni, conoscenza dei problemi, effettiva incisività delle decisioni comportano conseguenze per il benessere, per la sostenibilità, la qualità della vita umana.

Occorre prendere coscienza della necessità di nuove professioni ambientali, delle responsabilità formative connesse con le ricerche sulla sostenibilità [...], del crescente investimento delle scienze e in modo peculiare della riflessione pedagogica per promuovere, accompagnare e far prosperare reti, progetti, percorsi, azioni educative rivolte alla cura della casa comune³⁸.

In altri termini, soltanto attraverso un atteggiamento eticamente orientato di reciproca integrazione e sussidiarietà tra cultura, politica, economia e imprenditorialità sarà possibile impostare azioni e stili educativi realmente in grado di ricondurre gli ecosistemi naturali e le comunità umane ad un equilibrio e ad una feconda interdipendenza³⁹, consentendo alle società tutte di continuare a evolversi, congiuntamente alla (necessaria) fiducia in se stesse e in un futuro migliore per tutti.

³⁶ L. Dozza, *Un pensiero ecologico per la terra*, in *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* a cura di G. Crescenzo, Edizioni Conoscenza, Roma 2021, p. 42.

³⁷ M. Sibilio, *L'interconnessione tra natura e cultura*, cit., p. 222.

³⁸ P. Malavasi, *Terra, natura e disastri ambientali. Le proposte di un'educazione ecologica*, in *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* a cura di S. Ulivieri, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018, pp. 93-94.

³⁹ Cfr. *ibid.* p. 98.

Bibliografia

- Bellingeri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- Bruni L., *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*, Il Margine, Trento 2017.
- Codeluppi V., *Mannuale di Sociologia dei consumi*, Carocci, Roma 2005.
- Corsi M., *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Dozza L., *Un pensiero ecologico per la terra*, in *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* a cura di G. Crescenza, Edizioni Conoscenza, Roma 2021, pp. 37-54.
- Fedeli C.M., *Il "di più" che buca l'orizzonte. Bellezza, religiosità ed educazione nel tempo dell'"assolutismo della tecnica"*, in *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi* a cura di M. Caputo – G. Pinelli, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 124-135.
- Francesco, *Evangelii Gaudium. Esortazione Apostolica sull'annuncio del Vangelo nel mondo attuale*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2013.
- Freire P., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna 2017.
- Galimberti U., *Psiche e tecniche. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2019.
- Gambini P., *L'animazione di strada. Incontrare i giovani là dove sono*, Elledici, Torino 2002.
- Krais B. – Gebauer G., *Habitus*, Armando, Roma 2009.
- Malavasi P., *Terra, natura e disastri ambientali. Le proposte di un'educazione ecologica*, in *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* a cura di S. Ulivieri, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018, pp. 93-104.
- Mancini C.B., *Il Caffè nell'era di Internet*, in *Metropoli e consumi culturali. Performance urbane dell'identità* a cura di F. Deriu et al., Carocci, Roma 2009, pp.159-176.
- Regni R., *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Armando, Roma 2009.
- SIP, *75° Congresso della Società Italiana di Pediatria: Smartphone e adolescenti: se l'abitudine diventa dipendenza. Un nuovo Position Statement della SIP rivolto a preadulti e adolescenti*, Bologna 2019.
- Schechner R., *Performance Theory*, Routledge, New York 2003.
- Sibilio M., *L'interconnessione tra natura e cultura: implicazioni pedagogiche in tempo di pandemia*, in *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi* a cura di M. Stramaglia, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2021, pp. 219-226.

Emmanuele Massagli

Dalla “istruzione verde” alla cultura della sostenibilità

1. Istruzione sulla sostenibilità

È oramai noto anche ai non addetti ai lavori che i governi dei 193 Paesi della Organizzazione delle Nazioni Unite hanno sottoscritto a settembre 2015 la Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, un programma di azione per il miglioramento delle condizioni per le persone e il pianeta. Il Piano è composto di 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs) ed elenca 169 *target* da raggiungere entro il 2030¹.

L'intero *goal* 4 è dedicato alla «Istruzione di qualità» e prevede diversi obiettivi funzionali alla transizione verso una istruzione più equa e inclusiva, coerente con la volontà di affermare il diritto di apprendimento permanente per tutti. In particolare, il sotto-obiettivo 4.7 pianifica che «tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»².

La letteratura pedagogica degli ultimi anni si è soffermata a lungo sulle conseguenze di questo *goal* sui sistemi formativi secondari³ e terziari⁴, nonché sulla preparazione degli insegnanti⁵, correttamente valu-

¹ ONU, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York, 2015. Si veda il sito dell'ONU dedicato al progetto: www.un.org/sustainabledevelopment

² www.un.org/sustainabledevelopment/education/

³ G. Alessandrini, *Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall’Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*, in «PEDAGOGIA OGGI», 19, 2 (2021), pp. 13-21.

⁴ Marcone, V. M., *Ripensare la formazione terziaria nella prospettiva del paradigma della sostenibilità*, Formazione, lavoro, persona, n. 33, 2021, pp. 44-57.

⁵ M. C. Pettenati, I. De Maurissens, *Un bicchiere mezzo pieno: L’Agenda 2030 per lo*

tando come centrale l’asse scolastico e universitario per una affermazione effettiva e non soltanto istituzionalizzata della sostenibilità, intesa innanzitutto come dimensione ecologica e ambientale. In sintesi, per diffondere una “mentalità verde” è necessario insegnare un nuovo vocabolario dello sviluppo, integrare le tradizionali materie con le nuove discipline della sostenibilità e veicolare già dalla scuola della infanzia messaggi di rispetto verso l’ambiente. Si trova un esempio di questo approccio nel protocollo di intesa firmato il 4 dicembre 2019 dalla Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASViS) e dal Ministero della Istruzione, finalizzato a «sostenere il progressivo inserimento dell’educazione allo sviluppo sostenibile nei curriculi di ogni ordine e grado di istruzione e formazione, a partire dall’insegnamento della educazione civica e valorizzando i percorsi per competenze trasversali e l’orientamento (art. 2: “obiettivi”).

Tale approccio ha certamente conseguito risultati rilevanti: è indubbia la maggiore coscienza di un bambino di oggi rispetto alla raccolta differenziata, al riciclo, all’economia circolare, allo spreco energetico ed alimentare rispetto al decennio precedente. È un merito che va riconosciuto ai sistemi scolastici occidentali, anche a quello italiano.

2. Cultura della sostenibilità

La piegatura funzionalistica delle “istruzione verde”⁶ non è però pedagogicamente convincente, anche quando efficace strumentalmente. Lo ha posto in evidenza chiaramente Papa Francesco nella enciclica *Laudato si'*, documento che ha assunto valore non soltanto per i credenti, ma per tutti coloro che, a diverso titolo, si stanno impegnando nella transizione ecologica ed ambientale: «Questa educazione, chiamata a

sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», 17, 3 (2019), pp. 75-89.

⁶ Quando strumentale, appare più corretto il richiamo al concetto di istruzione rispetto a quello di educazione, come anche argomentato in U. Margiotta, *Educazione e formazione. Un approfondimento teorico*, in Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione*, Studium edizioni, Roma 2018, pp. 206 e 207.

creare una “cittadinanza ecologica”, a volte si limita a informare e non riesce a far maturare delle abitudini. L'esistenza di leggi e norme non è sufficiente a lungo termine per limitare i cattivi comportamenti (...). Affinché la norma giuridica produca effetti rilevanti e duraturi è necessario che la maggior parte dei membri della società l'abbia accettata a partire da motivazioni adeguate, e reagisca secondo una trasformazione personale. (...). È molto nobile assumere il compito di avere cura del creato con piccole azioni quotidiane, ed è meraviglioso che l'educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita. L'educazione alla responsabilità ambientale può incoraggiare vari comportamenti che hanno un'incidenza diretta e importante nella cura per l'ambiente»⁷. Tale educazione è così centrale nella argomentazione del Santo Padre che il passaggio successivo della enciclica è dedicato alla «conversione ecologica»⁸.

Riletto in questa ottica, assume tutt'altra (e ancora maggiore) centralità l'obiettivo 4 della Agenda 2030: si tratta di una serie di principi di natura prodromica rispetto alle altre intenzioni, essendo l'educazione veicolo della coscienza, della preparazione, delle competenze, dei valori necessari per il raggiungimento degli scopi della Agenda⁹. Prima ancora che di momenti informativi sulla sostenibilità, occorrono strategie per affermare una vera e propria *sustainability mindset*¹⁰ che faccia evolvere in cultura *della* (e *alla*) sostenibilità la rinnovata sensibilità ecologica diffusa tra i giovani anche grazie a scuola e università.

Compito della comunità educante è allora quello di edificare uno «stato d'animo» ecologico¹¹ che perduri nel tempo, che comporti ne-

⁷ Papa Francesco, *Landato sì*, Lettera enciclica, Città del Vaticano, 24 maggio 2015, Par. 211.

⁸ *Ibi*, Parte III, parr. 216-221.

⁹ R. Laurie, Y. Nonoyama-Tarumi, R. McKeown & C. Hopkins, *Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research*, in «Journal of Education for Sustainable Development», 10, 2 (2016).

¹⁰ G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Giraldez, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, JRC128040, p. 9.

¹¹ Felice espressione del filosofo A. De Benoist riportata da Raniero Regni in *Le avventure della educazione*, Studium edizioni, Roma 2021, p. 205.

cessariamente una riscoperta del limite, del cosmo, del paesaggio e del benessere¹²; tutti termini da riguadagnare e declinare diversamente.

3. Il dibattito attorno alla definizione delle green skills

D’altronde, lo stesso confronto internazionale a proposito delle c.d. *green skills* sembra andare in questa direzione.

Una rapida ricognizione della letteratura e della reportistica comunitaria evidenzia come non vi sia una definizione unanime e riconosciuta del termine “competenze verdi”.

Nel 2014, ben prima quindi che il termine entrasse nel dibattito italiano, l’OECD ha fornito una prima definizione dalla colorazione piuttosto funzionalistica: «green skills are those skills needed to adapt products, services and processes to climate change and the related environmental requirements and regulations»¹³.

Piegatura, questa, corretta dal CEDEFOP lo stesso anno: «abilities needed to live in, develop and support a society which aims to reduce the negative impact of human activity on the environment»¹⁴. Interessante, in questo senso, il riferimento diretto alla interazione tra l’uomo e l’ambiente e la conseguente contrapposizione, assai ripresa successivamente nelle istituzioni internazionali e in dottrina, tra “sviluppo” (non aggettivato) e “sviluppo sostenibile”. In questo senso si veda la posizione molto più recente della Organizzazione delle Nazioni Unite per lo sviluppo industriale (esempio di specificazione del termine!), che ha integrato nella definizione proprio il termine «sustainable and resource-efficient society» («simply put, green skills are the knowledge, abilities, values, and attitudes needed to live in, develop and support a sustainable and resource-efficient society»)¹⁵.

Questo lento, ma costante, processo di coscienza ha condizionato anche la letteratura scientifica, prevalentemente di natura economica.

¹² *Ibi*, pp. 200-205.

¹³ OECD, *Greener Skills and Jobs*, OECD Green Growth Studies, 2014.

¹⁴ CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy*, 2014.

¹⁵ UNIDO, *What are green skills?*, 2021.

Sul *The International Journal of Human Resource Management* è stato pubblicato nel 2016 uno studio sulle competenze verdi in Cina, ove sono così definite: «the requisite ecological knowledge, skills and other socio-economic behaviour an individual has to help him/her behave and act rightly and responsibly towards the overall well-being of his/her immediate environment»¹⁶.

Gli esperti di formazione hanno da subito individuato una dimensione generale e trasversale di queste competenze, spesso poco colta dagli studi manageriali. Si veda, per esempio, il richiamo alle «generic skills» operato da M. Brown nel 2013 sull'*International Journal of Training Research*¹⁷.

Questa connotazione ha riscontrato crescente successo negli anni successivi, durante i quali si è letto, in contesti disciplinari diversi, di «personal qualities»¹⁸, «complexes of knowledge, skills and attributes that enable successful task performance and problem solving with respect to real-world sustainability problems, challenges and opportunities»¹⁹ e «integration of knowledge, skills and attitudes»²⁰.

¹⁶ N. Subramanian, M. D. Abdulrahman, L. Wu, P. Nath, *Green competence framework: evidence from China*, in «The International Journal of Human Resource Management», 27, 2 (2016), pp. 151-172.

¹⁷ «Green skills, or skills for sustainability, are the professional and vocational skills, as well as the generic skills (such as sustainable approaches, innovation and problem solving) required for new green jobs and the greening of existing jobs across all industry sectors as a response to climate change and sustainability imperatives» in M. Brown, *The development of green skills through the local TAFE Institute as a potential pathway to regional development*, in «International Journal of Training Research», 11, 1 (2013), pp. 27-43.

¹⁸ «Personal qualities, skills, knowledge, abilities and activities, aimed at reducing of energy consumption, protecting ecosystems and biodiversity or minimisation of emissions and wastes» in G. Dlimbetova, A. Aliyeva, A. Ayazbayeva, *Development of ecological competence for future professions*, in «Biosciences Biotechnology Research Asia», 12, 1 (2015), pp. 311-319.

¹⁹ P. Vega-Marcote, M. Varela-Losada, P. Alvarez-Suarez, *Evaluation of an educational model based on the development of sustainable competencies in basic teacher training in Spain*, in *Sustainability*, 2015, Vol. 7, n. 3, pp. 2603-2622.

²⁰ «The integration of knowledge, skills and attitudes that facilitate efforts to sustain relevant human and natural resources required for social, environmental and economic progress of current and next generations» in Y. Nigussie, D. Renate, W. Harm, J. A. Biemans, M. Mulder, *Think outside the European box: Identifying sustainability competencies*

4. La natura delle green skills

Permane ancora oggi la domanda emersa nell’ultimo decennio: quelle c.d. verdi sono quindi competenze di natura trasversale o tecnica?

Con il primo termine si individuano le *soft skills* in grado di determinare la maturità e l’occupabilità della persona, ritenute cruciali anche dalla Commissione Europea per la partecipazione attiva non solo al mercato del lavoro, ma alla società contemporanea²¹. Sono competenze che si acquisiscono indipendente dal percorso di studi, di natura prevalentemente sociale e personale: imparare a imparare, saper lavorare in *team* e collaborare, sviluppare il pensiero critico²².

Con la seconda espressione, sempre riferendosi al linguaggio delle istituzioni comunitarie, si individuano competenze *hard*, specialistiche, che descrivono le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per svolgere un lavoro identificato. Ad esempio, nel contesto in analisi: saper progettare un pannello solare, conoscere e saper intervenire nella manutenzione dei flussi di riciclo, assemblare un motore elettrico.

4.1. La dimensione tecnico-specialistica

I primi studi dedicati al tema delle *green skills* si sono concentrati, in particolare, sull’individuazione di *technical green skills*, in quanto focalizzati su specifici settori e, all’interno di questi, precisi profili emergenti o da riqualificare inserendo nei curricula formativi altrettanto dettagliate competenze verdi.

Il rilevante e approfondito studio di F. Vona e altri²³ ha utilizzato i dati ottenuti dall’osservatorio statunitense O*NET per costruire il

for a base of the pyramid context, in Journal of Cleaner Production, 2019, Vol. 221, n. 4, pp. 828-838.

²¹ Il riferimento è qui alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

²² Si veda anche C. Ciappei, M. Cinque, *Soft skills per il governo dell’agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Franco Angeli, Milano 2014.

²³ F. Vona, G. Marin, D. Consoli, D. Popp, *Green Skills*, NBER Working Paper Series, n. 2116, 2015.

Green General Skills Index (GGS). Sono emersi in questa indagine, di rimando, set più o meno omogenei di competenze che possono essere riconosciute come “verdi”. Il primo gruppo riguarda le *Engineering & Technical Skills*: sono competenze inerenti al design, la progettazione e realizzazione di tecnologie. Il secondo è quello delle *Science skills*: conoscenze e competenze legate, in particolare, alla fisica e alla biologia. Il terzo gruppo raccoglie le *Operation Management skills*: competenze più di taglio pratico e operativo riguardanti l’organizzazione dei processi produttivi. Il quarto, infine, raggruppa le *Monitoring skills*: competenze legate al controllo qualità e al rispetto di standard. Questa mappatura ha rinforzato la posizione di chi interpreta le *green skills* come caratteristiche tecniche, formabili in percorsi terziari, universitari o tecnologici (per esempio gli istituti tecnici superiori, ITS). Una connotazione che conduce a una nuova polarizzazione del lavoro, ove si trova a un estremo chi ha accesso alle competenze verdi (quindi a mestieri sostenibili e sempre più richiesti) e, all’altro, chi invece rimane intrappolato in *brown jobs*, lavori ad alto impatto ambientale (negativo), contraddistinti da basse competenze, di natura per lo più operativa; posizioni non soltanto poco apprezzate socialmente, ma anche ad alto rischio di sostituzione tecnologica.

4.2. La dimensione personale e trasversale

Più avanza la ricerca sociale in materia di transizione ecologica, più risulta evidente la necessità di concepire le nuove competenze non solo come tecniche, ma anche come personali di natura trasversale. Si ripropone lo schema presentato in precedenza, quando si è differenziata la “istruzione verde” dalla “cultura della sostenibilità”: la prima ha un respiro di breve periodo, la seconda ricerca una «conversione ecologica». Allo stesso modo, ridurre i processi formativi per le competenze verdi a momenti addestrativi di natura tecnica comprime le possibilità aperte dalla riflessione sullo «stato d’animo ecologico» e non permette di comprendere i cambiamenti in atto nella didattica scolastica e nella offerta di formazione continua. La notevole eterogeneità definitoria emersa nelle letterature internazionali sembra indirettamente confermare questa

lettura: le competenze verdi sono difficilmente fotografabili poiché, da una parte, in costante movimento, e, dall'altra, perché ben “mimetizzate”, ossia già presenti nei curricula dei canali di istruzione e formazione professionale.

Per quanto concerne la continua evoluzione di queste competenze, si analizzi attentamente il significato della felice espressione *shades of green*²⁴: vi sono competenze che, più di altre, dovranno diventare “verdi”, in quanto fortemente impattate dalla transizione; altre che richiederanno modifiche meno sostanziali. Le competenze *green* sono tanto trasversali quanto tecniche anche per questo motivo: le conoscenze, abilità e attitudini non sono ferme, ma in quel continuo cambiamento che produce uno spettro di *greeness* dove tutte le competenze possono essere collocate in base a quanto sono condizionate dalle esigenze formative scaturenti dalla transizione. Un esempio di questo approccio è il recente *framework GreenComp*²⁵, promosso dalla Commissione Europea, un quadro di riferimento internazionale per quanto riguarda le competenze per la sostenibilità. Gli autori della indagine ricostruttiva sottolineano come sia necessario valorizzare sia i processi di apprendimento formale che quelli di natura non formale e informale, argomentando a favore di un approccio trasversale alle competenze *green*, mirante soprattutto alla costruzione di una mentalità orientata alla sostenibilità, al pensiero critico, a un nuovo concetto olistico di salute globale. La competenza per la sostenibilità permette agli studenti «di incarnare i valori della sostenibilità e di abbracciare i sistemi complessi, al fine di intraprendere o richiedere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema e migliorino la giustizia, generando visioni per un futuro sostenibile»²⁶.

Non si tratta perciò di pensare alle competenze per la sostenibilità come competenze esclusivamente tecniche focalizzate sulla transizione ecologica, pure necessarie per il diffondersi di nuove tecnologiche e modelli organizzativi in diversi settori produttivi, bensì, innanzitutto, come dimensioni personali e personalizzabili, preziose in tutti i contesti

²⁴ L. Rustico, M. Tiraboschi, *Le prospettive occupazionali della green economy tra mito e realtà*, in «Diritto delle Relazioni Industriali», 4 (2010), Giuffrè, Milano, pp. 931-965.

²⁵ G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Giraldez, *GreenComp*, cit.

²⁶ *Ibid.*, p. 12.

di studio, vita e lavoro per un approccio rispettoso dell’ambiente naturale e sociale che ci circonda e nel quale siamo inseriti.

Brevi conclusioni

Il passaggio da un approccio di breve termine alla istruzione per la sostenibilità a una vera e propria cultura è possibile solo costruendo percorsi formativi che guardino oltre la dimensione tecnico-specialistica della scienza e della tecnologia “verde” e colgano l’occasione della transizione ecologica per concentrarsi sulle competenze personali di natura trasversale, quelle maggiormente attivate da ogni relazione che voglia definirsi educativa. Non si tratta di una forzatura pedagogica, ma di una necessità storica: i cambiamenti climatici prima, ma anche la pandemia e il ritorno della guerra in Europa, poi, esigono risposte lungimiranti e non soltanto opportunistiche. La conversione ecologica richiede a tutta l’umanità non è certo un processo spontaneo: ha bisogno di un rinnovato e cosciente protagonismo di tutti coloro che sono direttamente e indirettamente coinvolti nella transizione dalla logica del “tutto subito” al rispetto dell’ambiente sociale e naturale.

Recensioni

M. Bartoli, *Santa innocenza. I bambini nel Medioevo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2021.

Che cos'è l'infanzia? Chi sono i bambini? Quando si finisce di esserlo? E che fine fa l'infanzia quando se ne esce? Qual è la relazione del bambino con la società adulta? Chi è l'essere umano come bambino? Queste domande appaiono fondamentali per la riflessione pedagogica. Ma le risposte non le possono dare soltanto i pedagogisti. Essi hanno bisogno di ascoltare anche molti altri specialisti disciplinari. Una delle prospettive da privilegiare è quella della storia.

L'infanzia nella storia, storia dell'infanzia. Si sa poco, e quel poco che si sa è distorto dalle rappresentazioni adulte, per cui c'è una tensione tra le immagini e la condizione reale dell'infanzia. Il bambino non parla, non dice di sé, la storiografia della prima età ha a che fare con un oggetto inedito, ibrido, equivoco. Il bambino è stato definito giustamente un "soggetto muto del passato". L'infanzia è stata per molto tempo "culturalmente invisibile" e i bambini sono stati degli "impensati filosofici". Per cui ogni ricerca che restituiscia voce a questi soggetti senza parola è estremamente utile. In questa prospettiva il libro di Marco Bartoli è un contributo prezioso e, per certi versi, unico.

Da grande medievista che conosce il latino e legge le fonti, Bartoli partendo dai documenti di molti *Auctores*, da S. Agostino a S. Tommaso, da Jacopo da Varagine a Dante, da Pier Damiani a Anselmo d'Aosta, ci restituisce una condizione dell'infanzia durante tutto il Medioevo. La sua ricerca conferma come l'Età di mezzo abbia oscillato tra un estremo positivo ed uno negativo, tra il Gesù bambino e l'animale. La non autonomia, l'assimilazione al regno animale, alla donna, allo schiavo, al cattivo, al disabile ma, al tempo stesso, la sua misteriosa grandezza. "Quel che resta più difficile, tuttavia, è prenderli per quello che sono. Perché che cosa essi siano, noi in realtà non lo sappiamo", osserva F. Cardini nella bella introduzione al volume.

Un testo unico nel suo genere, si diceva questo di Bartoli, perché se presuppone grandi competenze specialiste nell'autore, è stato scritto per un lettore non specialista di studi medievali e l'operazione è pienamente riuscita.

Quello che emerge è un perdurante preconcetto anti infantile da parte degli uomini di cultura che, nota Bartoli, tra l'altro essendo quasi tutti uomini di chiesa, erano padri che non erano padri, non avevano esperienza diretta dell'essere padri.

L'età medievale con i suoi mille anni di storia è un'età cristiana. La santa innocenza, a cui allude il titolo, fa riferimento alla rivoluzione culturale rappresentata dal Cristianesimo, rispetto all'età classica greco-romana. Il Cristianesimo, come un umanesimo del Figlio, ha sicuramente avuto un impatto positivo sulla percezione dell'infanzia, i cui effetti si sono visti però solo sul lungo periodo.

Dalla pedagogia monastica all'educazione familiare, dall'oblazione dei bambini mandati nei conventi alle scuole abaziali, la condizione dell'infanzia viene vista attraverso grandi autori e grandi santi, ma la concezione negativa non cambia.

Un cambiamento, anche in questo caso, si ha con Francesco d'Assisi (l'autore è uno dei più importanti studiosi del francescanesimo) che, nella liturgia del Natale 1223 a Greccio, dà vita al presepe. Come accade sempre con S. Francesco, gesti, situazioni e parole, hanno una portata eccezionale, rivoluzionaria. Si tratta infatti di una delle prime testimonianze certe dell'uso della parola "bambino" nella storia della lingua italiana. Il santo di Assisi usa sicuramente la parola bambino, "il bambino di Betlemme", che fa eco al belato della pecora e alla parola Betlemme. Il latino *puer* o *infans*, due parole negative, lasciano il posto alla nuova parola "bambino" e alla sua accezione positiva e quasi materna. S. Francesco è testimone e protagonista di una nuova attenzione verso i bambini. Così come lo saranno, nella sua scia e nella stessa terra umbra, le Sante Chiara d'Assisi, Chiara da Montefalco e Angela da Foligno, per la prima volta tre donne identificano Gesù con un bambino, "il bambino Gesù è pur sempre bellissimo e circonfuso di luce, ma questo vuol dire che anche ogni bambino ha valore. Che un contributo importante a questo cambiamento di mentalità sia giunto dalle donne certo non stupisce" (p. 245).

Un libro, questo di Marco Bartoli, ben scritto e che è piacevole leggere, che va alle radici di un tema che è quello della scoperta dell'infanzia e lo fa rispetto ad un'epoca importante come il Medioevo. Un'epoca da cui muove questa scoperta che attende ancora di essere compiuta e a cui si lega, come ci ha insegnato Montessori, il destino dell'intera umanità di oggi e di domani.

Raniero Regni

Sommario

| | |
|--|----|
| Abstracts | 5 |
| Editoriale | 17 |
| Saggi | |
| Raniero Regni <i>Per una pedagogia del limite</i> | 20 |
| Elena Marescotti <i>Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica</i> | 41 |
| Vincenzo Salerno <i>Cambiare strada, cambiare l'educazione. Il 'paradigma sostenibile' e le sfide educative del post-Corona nell'antropologia pedagogica di Edgar Morin</i> | 52 |
| Sara Nosari <i>L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo</i> | 63 |
| Ivonne Lopez <i>L'educazione tra sostenibilità necessaria e sfide insostenibili</i> | 74 |
| Emanuela Guarcello <i>Ripensare la formazione della coscienza ecologica. Dalle capacità di pensiero e di giudizio critici al senso del limite nella scuola primaria</i> | 94 |

| | |
|---|-----|
| Nicoletta Rosati <i>Ecological identity and Education:a research study in pre-primary and primary school</i> | 108 |
| Beate Weyland, Giusi Boaretto <i>Ambienti educativi con la natura: una didattica di Terzi paesaggi</i> | 124 |
| Isabella Pescarmona, Federica Matera, Giulia Gozzelino <i>New educational connections and sustainable social spaces. A dialogical research for a situated pedagogical proposal</i> | 137 |
| Silvia Guetta, Silvia Iossa <i>«Exponi le tue idee»: una ricerca-azione partecipativa sull'uso del debate per l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza consapevole</i> | 150 |
| Simona Sandrini <i>Transizione ecologica. Opportunità educativa di crescita umana e sociale</i> | 161 |
| Tommaso Farina <i>Educare alla concretezza del reale nell'era del virtuale</i> | 172 |
| Emmanuele Massagli <i>Dalla “istruzione verde” alla cultura della sostenibilità</i> | 184 |

Recensioni

| | |
|--|-----|
| Raniero Regni <i>M. Bartoli, Santa innocenza. I bambini nel Medioevo, San Paolo, Cinisello Balsamo 2021</i> | 195 |
|--|-----|

DA BERGOGLIO A FRANCESCO Un pontificato nella storia

A cura di

Massimo Borgogno

con contributi di Enzo Sella, Giandomenico Belotti,
Roberto Bubani, Giorgio Giacomo Manzini,
Francesco Rodolico, Chiara Lanza, Walter
Graziosi, Angelo Maffei, Alvaro Moroni, Matteo
Nigro, Fulvio Paravaglioli, Javine Wermuth, Andrea
Faccio, Andrea Tomasselli

pp. 224 - € 23,00



Studium

Sono trascorsi nove anni dal 13 marzo 2013, allorché il cardinale Jorge Mario Bergoglio è divenuto papa con il nome di Francesco. Il pontefice latinoamericano ha raccolto una difficile eredità: quella di una Chiesa piegata dallo scandalo mondiale della pedofilia del clero, dai disastri delle finanze vaticane, dai traffici di *Vatileaks*. In pochi anni il Papa è riuscito nel miracolo e ha modificato, agli occhi del mondo, l'immagine di una Chiesa inaffidabile e corrotta. Nondimeno questo non gli ha risparmiato critiche ed incomprensioni di consistenti settori del mondo cattolico. Le accuse, soprattutto da parte di componenti della Chiesa nordamericana e di gruppi tradizionalisti e conservatori, indirizzate al Papa "modernista", "progressista", "peronista", "socialista", hanno accompagnato la storia del pontificato. Dato il loro peso mediatico hanno contribuito a deformare, agli occhi di molti, il senso vero ed autentico delle parole dei gesti di Francesco. I contributi del volume, ad opera di specialisti sull'argomento, aiutano a comprendere il pensiero ricco e «polifonico» del Papa e a situare correttamente la sua prospettiva nella vita della Chiesa.



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





Massimo Naro
L'ALTRA PAROLA
Riscritture bibliche e questioni radicali

pp. 288, € 26,00

Questo libro rende conto di un percorso di ricerca sulle domande di senso seminate nella letteratura contemporanea. Esse riguardano le situazioni critiche in cui, dentro la storia, sono messi a repentaglio alcuni valori inviolabili, come la verità, la libertà, la pace, la giustizia. E, insieme a queste grandi questioni, altre ancora non meno drammatiche, persino tragiche: la malattia per esempio, quella fisica e quella morale, il dolore e la sofferenza che rispettivamente ne derivano, la morte che viene a compierne inesorabilmente le promesse o a portarne a estrema conseguenza le premesse.



Massimo Naro
PIENEZZA DI VITA
Teologia a partire dai vissuti credenti

pp. 496, € 39,00

Tutti coloro che credono nel Cristo, di qualsiasi stato o rango, sono chiamati alla pienezza della vita cristiana e alla perfezione della carità: tale santità promuove nella società terrena un tenore di vita più umano» è il n. 40 di *Lumen gentium*. Secondo questa bella pagina conciliare la santità cristiana equivale a un autentico umanesimo. La vita di ogni giorno, con le sue varie frontiere – ecclesiiali e sociali – è l'orizzonte in cui teoria e prassi, ragione teologica e vissuto spirituale, s'intrecciano continuamente e s'intrecciano strettamente. Registra efficacemente questo fatto la lezione di autori come Jean Mouroux, Hans Urs von Balthasar, Giuseppe De Luca, Giovanni Moioli, François-Marie Léthel, che sono tra gli ispiratori delle riflessioni teologiche qui argomentate.



Massimo Naro
PROTAGONISTA È L'ABBRACCIO
Temi teologici nel magistero di Francesco

pp. 312, € 26,00

Chiesa madre e pastora, popolo fedele di Dio, spiritualità popolare, misericordia, tentazioni ecclesiali, neo-pelagianesimo e neo-gnosticismo, riforma, sinodalità e simodo, gioia del vangelo, letizia dell'amore, gaudio della verità, processi da avviare, periferie esistenziali, umanesimo solidale, ecologia integrale, interconnessione e interdipendenza, dialogo, relazione, fraternità e fratellanza: sono le tematiche più significative nell'insegnamento di papa Francesco, le chiavi di lettura tramite cui egli interpreta il mondo odierno, il cambio d'epoca – come lo chiama – cui stiamo assistendo, nonché le sfide più urgenti e promettenti al contemporaneo per la riflessione teologica sia per la prassi pastorale, oltre che per l'esperienza credente degli uomini e delle donne di questo nostro tempo.

www.edizionistudium.it
www.marcianumpress.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



**TUTTA
UN'ALTRA STORIA**

Raffaella Calgaro

pp. 168 - € 16,00



La guerra non è un affare solo militare. Sradica e annulla comunità. Priva dei diritti elementari interi popoli coinvolgendoli in un dramma senza fine. Case distrutte, famiglie smembrate, fughe improvvise. È questa la tragedia umana che attraversa le genti quando la Grande Guerra entra nelle case, devastando i legami familiari e imponendo un allontanamento forzato. Donne, vecchi e bambini, catapultati in prima linea, diventano protagonisti inermi e silenziosi di una fuga dalla violenza alla ricerca della pace. Senza una meta, senza cibo, senza vestiti.

Le profughe fuggono dal loro microcosmo, viaggiano in tutte le regioni d'Italia, soffrono, perdono i figli. Il mondo femminile acquisisce un potere decisionale mai avuto prima; l'angelo del focolare scompare per lasciare posto a una donna che ha nelle proprie mani il destino della famiglia. E i bambini, in un tempo che non comprende, né lascia spazio all'infanzia, diventano all'improvviso adulti.

La guerra ridefinisce regole e valori, cancella l'identità della gente che abita a ridosso del conflitto. La memoria di questo popolo, semplice e umile, dà finalmente respiro a una narrazione storica accantonata o chiusa nel cassetto per troppo tempo.



MARCIANUM PRESS

www.marcianumpress.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





Francesco Magni
**LA LIBERTÀ DI ESPRESSIONE
NELLE UNIVERSITÀ
TRA USA ED EUROPA**

pp. 176 - € 17,50

Nel 1964 un giovane studente americano, Mario Savio, diventa uno dei leader del *Free Speech Movement* all'Università di Berkeley in California. Chiede per sé e per i propri colleghi studenti universitari il diritto alla libertà di espressione e di parola, aprendo la strada per altre battaglie in favore dei diritti civili.

Poco più di 50 anni dopo, un'altra generazione di giovani studenti universitari americani chiedono invece qualcosa all'apparenza di opposto, con un nuovo lessico per definire queste richieste: *safe spaces* e *comfort zones* dove sentirsi al sicuro da discorsi troppo urtanti, *speech codes* per regolamentare lezioni e dibattiti in università e *trigger warning* per essere avvisati da parte dei docenti qualora intendano affrontare argomenti controversi o che in qualche misura potrebbero generare in loro una situazione emotivamente complessa. Una tendenza che si sta espandendo velocemente anche in Europa.

Ma che cosa accade all'università se, proprio in questo luogo preposto alla formazione dei giovani e alla ricerca, vengono limitati gli spazi di libertà per le idee e il dialogo? Quali sono i rischi di escludere dal dibattito accademico le questioni più controverse? Perché è importante, invece, dal punto di vista pedagogico, difendere e rilanciare la libertà di espressione non solo nelle università, ma in ogni sede dove è possibile?



Paolo Bertuletti
**QUALE «FORMAZIONE»
PROFESSIONALE?**

pp. 480 - € 35

Perché in Italia non esiste un sistema di «formazione» professionale diffuso, stabile e apprezzato? E perché l'apprendistato (formativo) di I e III livello stenta, per usare un eufemismo, a decollare? E ancora, come mai negli ultimi decenni, nonostante l'insistenza delle istituzioni europee sull'importanza della VET, non siamo ancora riusciti a colmare questa mancanza, tanto che sarebbe ingenuo aspettarsi un cambiamento anche nel prossimo futuro? Il testo cerca di rispondere a questi interrogativi, indagando le ragioni che hanno portato il nostro sistema scolastico a marginalizzare il concetto di «formazione» con e per l'esercizio di un lavoro, mostrando nel contempo come una storia diversa si sarebbe potuta scrivere. L'esempio della Germania col suo sistema duale lo dimostra. Se si vuole recuperare il tempo perduto, sarebbe tuttavia ingenuo pensare di importare il modello tedesco così come è. Occorre piuttosto comprenderne lo «spirito», per poi reinterpretarlo in maniera originale nel nostro contesto.

Dove cercare, dunque, gli spunti per avviare questo ripensamento, se non nelle riflessioni di Georg Kerschensteiner, pedagogista e riformatore scolastico considerato il «padre» del sistema duale tedesco?

Studium
EDIZIONI

www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





Janusz Korczak
RACCONTI E SCRITTI EDUCATIVI
Opere inedite I

pp. 320 - € 30

Gli scritti inediti in italiano che compongono questo primo volume, *Racconti e scritti educativi*, sono stati composti dall'autore tra il 1911 e il 1939. Offrono ai lettori una serie, articolata e composta, di spunti e di riflessioni sulle pratiche educative adottate da Janusz Korczak con i bambini che ha seguito e accompagnato durante la sua vita. Le quattro parti che costituiscono il volume permettono allo studioso del pensiero di Korczak di approfondire snodi teorici della sua riflessione sulle strategie educative che ha attuato come direttore della Casa degli Orfani. L'argomentazione del racconto Bobo, le analisi di *Momenti educativi*, le intuizioni ironiche di *Pedagogia scherzosa* e una breve selezione di articoli sul legame tra teoria e pratica tentano di narrare, da diverse prospettive e anche con modalità differenti, il «mistero» che ogni singolo bambino porta con sé e lo sforzo, da parte dell'educatore, di scoprirlo, con rispetto e prudenza, al fine di creare le condizioni e le attenzioni per aiutare i minori a realizzarlo durante le fasi della loro crescita.



Janusz Korczak
LETTERE E ALTRI SCRITTI
Opere inedite II

pp. 480 - € 40

Il secondo volume degli scritti inediti in italiano di Janusz Korczak contiene le lettere inviate ad amici, collaboratori ed ex-allievi tra il 1915 e il 1939, una serie di articoli e interviste raccolte tra il 1908 e il 1939, nonché alcuni scritti riguardanti le attività della Casa degli Orfani. I testi sono caratterizzati da una forte componente autobiografica. Un orizzonte autobiografico che appartiene all'intera scrittura dell'educatore polacco e che descrive il suo sforzo costante di occuparsi dei bambini, di accompagnarli e di educarli. Scrivere sulla propria esistenza, per Korczak, significa riflettere su sé stesso come educatore e sulle strategie relazionali che coordina o che realizza direttamente al servizio dei minori. In questo senso, egli fu anche etimologicamente un paradigmatico «ped-agogista». Anche se l'intera produzione dello scrittore polacco può dirsi un tentativo di narrare la propria esistenza in relazione al mondo inesauribile dell'infanzia, questo volume propone per la prima volta al pubblico italiano una serie di scritti in cui l'autore racconta le vicende della sua vita in prima persona, facendo emergere la passione e lo sforzo educativo nei confronti dei bambini.

Studium
edizioni

www.edizionistudium.it





Andrea Dessardo
EDUCAZIONE E SCUOLA
Nel pensiero di don Sturzo e nel
programma del Partito popolare italiano

pp. 208 - € 19,50

In ogni congresso del Partito popolare italiano fu sempre riservato spazio alla questione scolastica, divenuta nei primi anni Venti uno dei principali temi di scontro politico. In essa – in particolare nell'istruzione professionale, campo in cui i cattolici furono all'avanguardia – don Luigi Sturzo vedeva uno strumento privilegiato per l'elevazione delle classi subalterne e uno spazio di libertà da difendere dall'invasione dello Stato. Nella scuola insomma andavano a incontrarsi le principali battaglie del populismo: l'autonomia municipale, il sostegno alle classi più povere, la difesa della libertà religiosa. Questo libro mette in luce il maturare di tale consapevolezza nella vicenda biografica e negli scritti di don Luigi Sturzo, dagli anni in cui fu prima studente e poi insegnante di seminario, fino a quando, ormai anziano, intervenne a proposito del dibattito in corso all'Assemblea costituente, passando per il periodo della segreteria del PPI e per il lungo tempo trascorso in esilio. Pochi tra i suoi biografi hanno ricordato che tra il 1912 e il 1917 era stato presidente regionale della "Nicolò Tommaseo" siciliana, l'associazione dei maestri cattolici, e che fu a capo del Segretariato "Pro Schola" dell'Unione popolare e membro del Consiglio provinciale scolastico di Catania, maturando così una diretta conoscenza dei problemi della scuola italiana.



Roberto Pertici
**DALL'OTTOCENTO
ALLA "DOPOSTORIA"**

pp. 224 - € 20

È possibile scrivere di storia sui giornali? Ed è possibile scrivere in modo non effimero, cercando di ragionare semplicemente, ma correttamente, su questioni difficili, esplorando i lati più nascosti di personalità già molto note, presentando episodi rivelatori o documenti poco o punto conosciuti? Questo il tentativo compiuto per molti anni da Roberto Pertici in decine di piccoli saggi, di cui questo libro presenta una scelta. L'autore si è inserito consapevolmente nella tradizione novecentesca di quegli storici accademici che hanno voluto collaborare ai grandi quotidiani nazionali, cercando in tal modo di raggiungere un pubblico diverso da quello a loro consueto. Non come commentatori politici o analisti di costume (anche se qualcuno è riuscito a svolgere egregiamente anche questi ruoli, anzi è stato perfino direttore di un quotidiano, come Luigi Salvatorelli e Giovanni Spadolini), ma proprio come "storici": ritenendo importante discorrere variamente di storia anche in un foglio su cui l'attenzione del lettore durava inevitabilmente lo spazio di un mattino. È dà questo modello di azione intellettuale che nasce anche questo volume, che si pone alla ricerca di un pubblico non di iniziati, ma di lettori curiosi e al tempo stesso pensosi del nostro passato.



Studium
EDIZIONI

www.edizionistudium.it

A cura di
Francesca Romana de' Angelis
LE BELLE PAROLE



LUCE

pp. 208 - € 17,50

La prima parola scelta è Luce.
Per partire dall'inizio, perché
nascere è "venire alla luce".

VIRTÙ

pp. 208 - € 18

Virtù, quella disposizione a fare del
bene e agire con giustizia e verità che
lascia sempre una scia luminosa e rende
più accogliente e umano il mondo.

Studium
edizioni

www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

