

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 1/2022

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 Ketele, 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 Imbert, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele 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 Rajský, 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 Sibilio, 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 (1/2022)

Sostenibilità e Educazione

Approfondimenti

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 75 -
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 pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

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

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). 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 Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 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 - dc当地 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 clearedi, 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
ISSN 0031-3777

Sommario

Editoriale

7

Approfondimenti

Chiara Bove, Alessandra Mussi, *Responsabilità, cura e attaccamento ai luoghi come premesse per educare alla sostenibilità. Spunti da un progetto nella periferia urbana multiculturale*, pp. 9-17.

Antonella Cuppari, *Il lavoro sociale come pratica ecosistemica: risignificare l'azione educativa dei servizi per la disabilità nella complessità del post-COVID-19*, pp. 18-28.

Gabriella Ferrara, *Recuperare la sostenibilità dell'educazione attraverso l'agire laboratoriale*, pp. 29-40.

Patrizia Galeri, *Educazione allo sviluppo sostenibile: formare al futuro al tempo dell'UE Green Deal*, pp. 41-48.

Andrea Lupi, *L'educazione all'aria aperta, segno della crisi e risorsa pedagogica*, pp. 49-59.

Giorgia Macchiusi, *Outdoor Education e Pedagogia Montessori. Partire dalla formazione degli insegnanti per educare alla sostenibilità*, pp. 60-67.

Francesca Marone, Francesca Buccini, *Tra scienza e paesaggio: formare al pensiero ecologico nella scuola dell'infanzia*, pp. 68-76.

Francesca Pedone, Maria Moscato, *Scuola inclusiva e Outdoor Education. Un'indagine esplorativa nel primo ciclo di istruzione*, pp. 77-85.

Andrea Petrella, Paola Milani, *Alla ricerca di nuove forme di sostenibilità nel periodo pandemico: le comunità di pratiche tra operatori sociali e ricercatori per affrontare le trasformazioni nell'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità*, pp. 86-94.

Claudio Pignalberi, *Per una pedagogia dell'abitare: nuovi modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali per la coltivazione delle character skills*, pp. 95-103

Marina Santi, Sofia Marina Antoniello, Oscar Tiozzo Brasiola, *Dall'educazione alla sostenibilità alla pedagogia della generabilità*, pp. 104-114.

Maria Grazia Simone, *Rinascere dalla pandemia. Infanzia e nuova competenza ecologica*, pp. 115- 124.

Cristiana Simonetti, *Emergenza planetaria e coscienza ecologica: l'educazione sostenibile e l'intenzionalità educativa*, pp. 125-133.

Alessandra Valeria Torre, *La “sostenibilità” educativa dell’essere*, pp. 134-141.

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 rinforza 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

Approfondimenti

Responsabilità, cura e attaccamento ai luoghi come premesse per educare alla sostenibilità. Spunti da un progetto nella periferia urbana multiculturale*

Chiara Bove

Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca

email: chiara.bove@unimib.it

Alessandra Mussi

Dottoressa di ricerca in “Scienze della Formazione e della Comunicazione”, Università degli Studi di Milano Bicocca

email: alessandra.mussi@unimib.it

Abstract: La crisi climatica mondiale reclama risposte efficaci sul piano delle politiche, ma anche lo sviluppo di una cultura pedagogica della sostenibilità che informi gli stili di vita e i comportamenti individuali e collettivi. Cruciale in questo senso è educare alla responsabilità e alla cura, all'interno di un progetto più ampio di educazione alla cittadinanza attiva. In questa prospettiva, l'assunzione di responsabilità nei confronti delle molteplici connessioni con il luogo in cui si vive passa attraverso azioni educative volte a promuovere un “senso del luogo”, che diventa senso di appartenenza e, dunque, di cura nei confronti del proprio ambiente di vita. In questo articolo si propone una riflessione teorica su questi temi intrecciata ad alcune indicazioni metodologiche emergenti da un'esperienza di ricerca in un quartiere multiculturale della periferia milanese. In un contesto caratterizzato da gravi fragilità, le cui caratteristiche fisiche e sociali sembrano sfidare le possibilità di sviluppare legami buoni con un ambiente percepito come “transitorio e abbrutito”, i luoghi sono emersi come hub sostenibili per l'incontro interculturale e la partecipazione dei giovani anche durante la pandemia.

The global climate crisis demands effective policy actions, but also the development of a culture of sustainability informing individual and collective lifestyles and behaviors. In this sense, it is crucial to educate for responsibility and care within a broader project of active citizenship education. In this perspective, taking responsibility for the multiple connections with the place where we live involves educational actions aimed at promoting a “sense of place” – which becomes a sense of belonging and, therefore, care for our living environment. This paper proposes a theoretical reflection on these issues intertwined with some methodological hints emerging from a research experience in a multicultural neighborhood in the outskirts of Milan. The physical and

* L'articolo è stato elaborato congiuntamente dalle autrici; in particolare: Mussi ha redatto i par. 1, 2; Bove i par. 3, 4; le conclusioni sono da attribuire a entrambe.

social characteristics of this fragile context seem to undermine the possibility of bonding with it, resulting in a perception of the environment as “transitory and decayed”. Nevertheless, the places emerged as sustainable hubs for intercultural encounter and youth participation even during the pandemic.

Parole chiave: educazione alla sostenibilità, periferie multiculturali, cittadinanza attiva, spazi pubblici, responsabilità

Keywords: *sustainability education; multicultural neighborhoods; active citizenship; public spaces; responsibility.*

1. Introduzione

La crisi climatica mondiale reclama risposte efficaci sul piano delle politiche, ma anche lo sviluppo di una “pedagogia della sostenibilità” che orienti le pratiche e gli stili di vita individuali e collettivi.

L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile¹ segnala l’importanza della dimensione pedagogica, sia attraverso obiettivi che chiamano direttamente in causa l’educazione, mirando a «fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti»², sia riconoscendole un’importanza trasversale, per il suo valore trasformativo su tutti i fronti: ambientale, sociale ed economico. L’educazione è intesa deweyanamente: come fine, ma anche come mezzo/strumento per lo sviluppo di una società democratica³.

Con lo scoppio della pandemia Covid-19, è emerso con ancora maggior urgenza come il paradigma della sostenibilità, riletto in chiave pedagogica, esiga una visione integrata del mondo «con particolare attenzione alle interazioni tra cambiamenti economici, sociali e ambientali»⁴ che diventa declinazione della «nostra aspirazione a una vita dignitosa, coniugando lo sviluppo economico con l’inclusione sociale e la sostenibilità ambientale»⁵. Un cambio radicale di prospettiva perché si basa sulle “corrispondenze” più che sulle “interazioni”, cioè – come spiega l’antropologo Ingold - «dall’essere tra all’essere in-tra di enti e cose»⁶, che oggi diventa «condizione per un vivere sostenibile»⁷.

Due direzioni chiedono di essere tenute in insieme da qui in poi: da una parte, l’impegno concettuale e teorico di una “cultura pedagogica della sostenibilità”, dall’altra una sua declinazione concreta in termini di pratiche educative, comportamenti, scelte personali e politiche riconoscibili nei territori.

¹ Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare Il Nostro Mondo: l’Agenda 2030 per Lo Sviluppo Sostenibile*, 2015.

² Ibi, p. 17.

³ J. Dewey, *Democrazia E Educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

⁴ J.D. Sachs, *L’era Dello Sviluppo Sostenibile*, Università Bocconi, Milano 2015, p. XI.

⁵ *Ibidem*.

⁶ T. Ingold, *Corrispondenze*, Cortina Raffaello, Milano 2021, p. 10.

⁷ *Ibid.*

L'ampio dibattito in materia di costruzione di una cultura della sostenibilità, che in anni recenti ha interessato da vicino anche il mondo pedagogico⁸, insiste sulla necessità di incoraggiare un approccio olistico ed ecosistemico al tema. Studi e riflessioni in questo campo dimostrano, però, come storicamente l'educazione ambientale si sia basata principalmente su un approccio di tipo comportamentista, focalizzato sui comportamenti, ma non sul promuovere un pensiero critico⁹.

Cruciale è, invece, ripensare in chiave pedagogica la relazione che l'essere umano intrattiene con la natura e il mondo circostante, che implica una "riconcettualizzazione del sé"¹⁰.

Contemporaneamente, è necessario lavorare affinché il paradigma della sostenibilità si faccia anche stile di vita, postura, modo di essere nel mondo, formando cittadini responsabili e capaci di «corrispondere con sentita vitalità (cioè con responsabilità, curiosità e cura)»¹¹. La cultura della sostenibilità deve abitare, in particolare, i luoghi di vita dei più giovani, traducendosi in pratiche concrete, stili di vita, comportamenti quotidiani riconoscibili come modelli desiderabili.

Qui la pedagogia gioca un ruolo peculiare come scienza capace di declinare il tema dell'educazione alla sostenibilità sia come valore (orientamento e fine), che come pratica all'interno di un progetto più ampio di educazione alla cittadinanza attiva, con la finalità di formare cittadini «promotori attivi di società più pacifche, tolleranti, inclusive, sicure e sostenibili»¹². In una parola, educazione alla sostenibilità come ingrediente chiave della cittadinanza.

2. Educare alla sostenibilità a partire da responsabilità, cura e attaccamento ai luoghi

Il nostro assunto è una concezione del costrutto di cittadinanza attiva come situato all'interno di una prospettiva sistematica ed ecologica. In tale prospettiva, «la cittadinanza non può non assumere la relazionalità come categoria fondativa»¹³.

All'interno di questa cornice, la riconcettualizzazione del sé a partire da un'ontologia relazionale dell'essere umano si basa sulla costruzione di:

Una mappatura ontologica che [...] restituisca insieme alla percezione dell'alterità della natura anche la consapevolezza della struttura relazionale della realtà, dove ogni destino risulta accomunato. Da qui poi dovrebbe generarsi nei confronti del mondo naturale un sentimento

⁸ Cfr. M.G. Riva, *Sostenibilità E Partecipazione: Una Sfida Educativa*, «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), p. 33–50; L. Mortari, *Per Una Pedagogia Ecologica: Prospettive Tecniche E Ricerche Empiriche Sull'educazione Ambientale*, La Nuova Italia, Firenze 2001; C. Birbes, *Custodire Lo Sviluppo Coltivare L'educazione. Tra Pedagogia Dell'ambiente Ed Ecologia Integrale*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2016; P. Malavasi, *Pedagogia Verde: Educare Tra Ecologia Dell'ambiente Ed Ecologia Umana*, La Scuola, Brescia 2008.

⁹ L. Mortari, *Per Una Pedagogia Ecologica*, cit., p. 187.

¹⁰ Ibi, p. 58.

¹¹ T. Ingold, *Corrispondenze*, cit., p. 13.

¹² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Paris 2014 [trad. nostra].

¹³ L. Mortari, *Educare Alla Cittadinanza Partecipata*, Mondadori, Milano 2008, p. 48.

di compartecipazione empatica e quella compassione per le altre forme di vita che porta poi a sviluppare un senso esteso della responsabilità morale¹⁴.

Tale disposizione a sentire empaticamente l’altro, intrecciata con lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo, costituiscono le premesse che consentono di dilatare l’assunzione di responsabilità morale¹⁵, arrivando ad includere le molteplici connessioni con il luogo in cui si vive.

Queste risultano tutt’altro che scontate nella contemporaneità, caratterizzata dalla “crisi del luogo” inteso come costruzione concreta e simbolica dello spazio nei termini di dispositivo che assolva alle funzioni identitaria, relazionale e storica¹⁶. “Nonluoghi”, caratterizzati da provvisorietà, anonimato e attraversamenti fugaci e individualistici¹⁷, appartenenze a comunità “senza il senso del luogo”¹⁸ mettono alla prova la possibilità di costruire legami con gli spazi di vita e, di conseguenza, di assumersene la responsabilità in modo attivo.

La categoria della responsabilità risulta, però, cruciale oggi nella creazione di un rapporto solidale e sostenibile con il pianeta. Concepita come espressione della coscienza delle interdipendenze e del bene comune¹⁹, è compito della pedagogia formare a tale “attitudine”²⁰ e finalità.

Predicato della responsabilità è la cura che prende la forma anche di azione individuale e sociale di presa in carico del bene comune. Questo è concepito come «bene di carattere – essenzialmente – relazionale»²¹.

Percorsi collettivi di assunzione di responsabilità e cura dei beni comuni sono premesse di processi partecipativi, strettamente legati, dunque, all’educazione alla sostenibilità²², ma anche a un’educazione alla cittadinanza attiva, attenta alla relazione tra cittadini e il loro contesto di vita e alle potenzialità formative ed emancipative di tale relazione. Centrale, in questa prospettiva, è la riscoperta di un “senso del luogo”, concepito come «conoscenza del territorio abitato e la consapevolezza del valore che hanno luoghi ed elementi, viventi e costruiti, in esso presenti»²³. Questa attenzione alla dimensione spaziale nella costruzione di una cittadinanza partecipata richiede una ricostruzione simbolica dei luoghi, in un passaggio da un’idea astratta di spazio pubblico a un’idea concreta di “spazio vissuto”, inteso come luogo emotivo che prende forma a

¹⁴ Eadem, *Per Una Pedagogia Ecologica*, cit., p. 84.

¹⁵ Ibi, p. 59.

¹⁶ M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a Una Antropologia Della Surmodernità*, Elèuthera, Milano 1996, p. 52.

¹⁷ Ibi.

¹⁸ J. Meyrowitz, *Oltre Il Senso Del Luogo: Come I Media Elettronici Influenzano Il Comportamento Sociale*, Baskerville, Bologna 1995.

¹⁹ L. Mortari, *Per Una Pedagogia Ecologica*, cit., p. 173.

²⁰ J. Dewey, *Come Pensiamo*, Cortina Raffaello, Milano 2019, p. 31.

²¹ M. Musaio, *Il Bene Comune Da Ritrovare Tra Coordinate Teoriche, Pratiche Educative E Relazione All’altro Nei Contesti Multiculturali E Di Vulnerabilità*, «MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni», VII, 2 (2017), p. 170.

²² S. Bornatici, *Insegnare La Cittadinanza Sostenibile. Significati E Prospettive Sull’Educazione Civica*, cit.

²³ L. Mortari, *Educare Alla Cittadinanza Partecipata*, cit., p. 60.

partire dalle relazioni significative che il soggetto vi intrattiene e dalle sue esperienze dirette²⁴.

Relazioni positive che fanno dei luoghi da esse investite “luoghi benevoli” o “luoghi che curano”²⁵, che possono essere “abitati” da individui attivi, capaci di immaginare, di provare empatia, di essere partecipanti. Viceversa, il tessuto relazionale dei luoghi si sfilaccia, provocando sentimenti di disaffezione e impotenza.

Dispositivi pedagogici di educazione alla cittadinanza attiva che si richiamano a questo framework si basano quindi su processi formativi che si sviluppano a partire dalla “place-based education”²⁶, ma mirando alla costruzione di dinamiche “glocali”²⁷, ossia che tengano insieme la dimensione a-spaziale del mondo globalizzato con una nuova importanza attribuita alle identità basate sui luoghi, attraverso l’attivazione del “real-world” insieme all’apprendimento di “strutture che connettono” che spingano soprattutto i più giovani a riflettere e approfondire le problematiche globali²⁸.

I processi partecipativi attivati diventano, così, un modo di fare educazione “in”, “con” e “per” l’ambiente²⁹.

Nei prossimi paragrafi, cercheremo di mettere a fuoco alcuni spunti metodologici per incoraggiare processi partecipativi ben connessi alla prospettiva teorica sopra delineata, emersi dal progetto “Abitare Insieme” (FAMI 3477) ³⁰. Vedremo come in un contesto caratterizzato da gravi fragilità – Il quartiere Satellite di Pioltello, nella periferia milanese –, le cui caratteristiche fisiche e sociali sembrano sfidare le possibilità di sviluppare legami *buoni* con l’ambiente, questo progetto abbia provato a mettere al centro del dialogo con cittadini, nati in Italia e non, operatori, educatori, insegnanti il tema dei luoghi come “spazi vissuti”, ma soprattutto “condivisi”, *hub* sostenibili per l’incontro interculturale e l’innovazione sociale.

3. Educazione alla sostenibilità e cittadinanza interculturale nelle periferie urbane

²⁴ V. Iori, *Lo Spazio Vissuto: Luoghi Educativi E Soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996); M. Parricchi, *Approccio Pedagogico Alla Progettazione Di Ambiti Educativi*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), pp. 383–98.

²⁵ P. Inghilleri, *I Luoghi Che Curano*, Cortina Raffaello, Milano 2021.

²⁶ D. Tilbury – M. William, 1997, cit. in S. Pippa et al., *Education for Sustainable Development and Children’s Involvement in Public Spaces. From Universalism to Places, from Rights to Capabilities: Some Evidence from a Research Project on the Regeneration of Public Spaces in Milan*, «Social Sciences», X, 88 (2021), pp. 1–13.

²⁷ A. Appadurai, *Modernità in Polvere: Dimensioni Culturali Della Globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

²⁸ G. Bateson, *Mente E Natura. Un’unità Necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

²⁹ C. Birbes, *Educare I Giovani Allo Sviluppo Sostenibile: Per Una Cultura Della Legalità*, «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), p. 173.

³⁰ Il progetto Abitare Insieme (Fami 3477), è finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, con il coordinamento della Prefettura di Milano (Responsabile Dott.ssa Tripodi, coordinamento tecnico Dott.ssa Manzo) e coinvolge tre Università Milanesi, ciascuna referente di uno dei tre assi del progetto: Abitare: Politecnico di Milano, Prof.ssa A. Pavesi; Lavoro: Università degli Studi di Milano, Prof. P. Inghilleri; Cittadinanza Attiva: Università Bicocca, Prof.ssa C. Bove. Sono partner i seguenti Enti del Terzo Settore: Consorzio Comunità Brianza, Cooperativa Pop, Cooperativa FuoriLuoghi, CS&L, Libera Compagnia Arti & Mestieri Sociali e Progetto Integrazione.

I quartieri di periferia costituiscono spesso “zone urbane sensibili” con forti tratti di problematicità, che hanno da tempo spinto pedagogisti ed educatori a interrogarsi su fenomeni che qui più che altrove si manifestano (pur richiamando a un’attenzione non stigmatizzata alle periferie) e contemporaneamente a «tenere alta la tensione progettuale»³¹ nel delicato equilibrio fra apprendimenti diffusi non auspicati e apprendimenti limitati auspicati.³²

Il Quartiere Satellite di Pioltello è paradigmatico in questo senso: esso costituisce un territorio che presenta molte delle problematiche che caratterizzano solitamente le periferie urbane contemporanee³³ e in cui i temi della partecipazione e della sostenibilità delle pratiche di cittadinanza di cui abbiamo parlato fin qui sono messi a dura prova.

Tra gli abitanti, diffusa è una sensazione di esclusione, isolamento, messa ai margini rispetto alla “vera” città³⁴ e ai suoi abitanti. Tali limitazioni hanno effetti sulla possibilità dei cittadini di accedere a occasioni e risorse, dando origine a fenomeni di “solidificazione del disagio”³⁵ e di riproduzione della marginalizzazione e dell’esclusione sociale, attraverso i cosiddetti *neighbourhood effects*³⁶.

Pioltello, e il Quartiere Satellite in particolare, dopo l’ondata migratoria dal Sud Italia, è diventata meta di flussi migratori internazionali, tanto che oggi è luogo di residenza di 70 comunità differenti, divenendo il secondo comune in Italia per presenza di cittadini provenienti da altri paesi.

In un contesto di questo tipo, il *new migrant penalty*³⁷ diventa una condizione strutturale che determina la concentrazione spaziale di famiglie con background migratorio in zone periferiche caratterizzate da strutture fatiscenti e processi di impoverimento materiale e vulnerabilità sociale.

La convivenza tra gli ultimi – gli immigrati provenienti da altri paesi – e i penultimi – gli italiani, magari anch’essi immigrati da altre regioni italiane – genera tensioni in una lotta per l’accesso alle limitate risorse a disposizione, alla quale si sovrappone una retorica della paura³⁸, che tinge di diffidenza la relazione con l’altro.

Queste caratteristiche fisiche e sociali mettono in discussione la possibilità stessa di fare leva su responsabilità e cura nei confronti degli spazi pubblici di un quartiere spesso percepito come transitorio e abbrutito dai giovani con background migratorio che lo abitano.

Eppure, nell’esperienza di Cittadinanza Attiva sviluppata nell’ambito del progetto cui facciamo riferimento, sono stati proprio i “luoghi negati” o “assenti” a causa delle restrizioni legate alla pandemia a fungere da stimoli-indiretti per riattivare sentimenti di appartenenza, voglia di esserci e di ritornare da protagonisti nei luoghi pubblici della città,

³¹ S. Tramma, *Che Cos’è L’educazione Informale*, Carocci, Roma 2009, p. 103.

³² *Ibi.*, p. 104.

³³ R. Guiducci, *Periferie Tra Degrado E Riqualificazione*, FrancoAngeli, Milano 1991; F. Zajczyk et al., *Milano. Quartieri Periferici Tra Incertezza E Trasformazione*, Mondadori, Milano 2005.

³⁴ R. Guiducci, *Periferie Tra Degrado E Riqualificazione*, cit.

³⁵ S. Tramma, *Pedagogia Sociale*, Guerini scientifica, Milano 2018, p. 95.

³⁶ W.J. Wilson, *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, University of Chicago Press, Chicago 2012.

³⁷ H. Jayaweera - T. Choudhury, *Immigration, Faith and Cohesion: Evidence from Local Areas with Significant Muslim Populations*, JRF, York 2008.

³⁸ Z. Bauman, *Voglia Di Comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

a prescindere dalle origini, dalle lingue, dalle traiettorie di vita, prendendosene cura *insieme* in modo responsabile.

4. Dalla riflessione all’azione responsabile di cittadinanza

Ci soffermiamo su due azioni dell’asse Cittadinanza Attiva che esemplificano un possibile modo di lavorare su questi temi: la prima di “valorizzazione delle idee” dei giovani sulla vita nel quartiere; la seconda di “micro-sperimentazione”.

Nella prima la finalità è stata “dare la parola” ai cittadini abitanti del Quartiere Satellite a partire da un’indagine sul tema della cittadinanza intrecciato a quelli dell’abitare e del lavoro³⁹. A livello metodologico si è scelto di utilizzare lo strumento del questionario per raggiungere gli abitanti anche in una fase di forti limitazioni come quella pandemica, attraverso una sua diffusione online. Il questionario è stato, inoltre, pensato come strumento di engagement partecipativo⁴⁰ e di riflessione critica in una prospettiva di ricerca-formazione. Per questo, il questionario ha incluso molte domande a risposta aperta, per dare più spazio alla riflessione, e ha privilegiato anche una modalità di “somministrazione guidata”: sia all’interno di alcuni servizi comunali, sia all’interno delle scuole aderenti⁴¹ al progetto, nell’ambito di laboratori ad hoc, in collaborazione con gli insegnanti e gli educatori degli enti del Terzo Settore partner⁴².

All’interno di ciascun laboratorio svolto nell’orario scolastico (in presenza o online a seconda della situazione pandemica e delle norme in vigore nelle scuole) ricercatori ed educatori hanno accompagnato il gruppo classe nella compilazione del questionario in simultanea.

Attraverso una modalità di conduzione maieutica e non direttiva, i ricercatori hanno incoraggiato gli studenti a esprimersi individualmente, rispondendo alle domande del questionario e assumendo una postura critica nei confronti dei temi proposti, e contemporaneamente a mettere in comune le proprie idee generando uno spazio “protetto” di riflessione condivisa sul proprio contesto di vita, il proprio modo di abitarlo, le proprie responsabilità come cittadini.

Particolare attenzione è stata rivolta al nesso tra i valori della cittadinanza e gli stili di vita, le abitudini, i riti quotidiani agiti dai ragazzi negli spazi pubblici del quartiere, aiutandoli a riflettere sia sulle caratteristiche dei luoghi, sia sui propri modi di dare senso

³⁹ Il questionario è stato co-costruito dalle tre Università partner, con il coordinamento UNIMIB. Il campionamento, casuale, ha permesso di raggiungere 368 rispondenti, un affondo qualitativo senza pretese di rappresentatività rispetto alla totalità dei residenti.

⁴⁰ A. Mussi - A. Chinazzi, *Civic Education as a ‘lived’ Experience of Active and Intercultural Citizenship between School and Extra-School. Insights from a Research Experience with Youth from an Italian Multicultural Neighborhood*, «INCLUYE Proceeding», in stampa.

⁴¹ L’Istituto Machiavelli e il CPIA 2 Milano. Ringraziamo dirigenti, insegnanti, studenti per la partecipazione.

⁴² I laboratori sono stati co-progettati e co-condotti con l’équipe educativa della cooperativa Libera Compagnia di Arti & Mestieri Sociali (referenti: F. Bozzi e V. Giunta), la quale ha seguito anche la parte successiva di realizzazione dei percorsi di cittadinanza, mentre l’unità UNIMIB si occupa della supervisione e del monitoraggio/valutazione.

ad essi, di abitarli, di attraversarli e di prendersene più o meno cura, mettendoli in dialogo con quelli degli altri.

Nella seconda azione la finalità è stata, sempre a partire dalla collaborazione con le scuole, il coinvolgimento dei ragazzi non più come interlocutori ma come “protagonisti e inventori” di nuove iniziative di cittadinanza.

I giovani sono stati incoraggiati a pensare al futuro e – proprio in un’ottica di educazione alla sostenibilità - a «trarre ispirazione e slancio creativo nel pensare al nuovo, nel vedere e immaginare il loro futuro»⁴³: hanno provato a immaginare dei progetti che avrebbero avuto piacere di realizzare, in cui impegnarsi in prima persona come cittadini co-responsabili della propria città e della qualità dei suoi spazi. In questo modo, la riflessione sui luoghi si è intrecciata con l’azione *nei e per i luoghi*⁴⁴. Sono nati alcuni percorsi da cui sono emerse delle iniziative, di cui ne citiamo due: un momento di pulizia condivisa del quartiere, che si è tenuto in concomitanza con la giornata mondiale di Legambiente Puliamo il Mondo, e una marcia “simbolica” per le vie della città. La prima ha connesso il tema della partecipazione a quello della cura, anche in termini di pulizia del proprio ambiente; la seconda, ha simboleggiato il ritorno fisico dei giovani negli spazi pubblici del quartiere dopo la fase di restrizioni dovute alla pandemia, ma anche il bisogno di rinnovare gli stili, i modi e le pratiche dell’abitare il proprio ambiente: uno sguardo nuovo sugli spazi della città riletti come luoghi desiderabili, abitabili, ma soprattutto di cui “prendersi cura con responsabilità” oltre i limiti fisici, spaziali, culturali degli stessi.

La marcia è stata accompagnata da una narrazione corale e multimodale (i partecipanti hanno intrecciato parole, foto, video, musica ...) che ha coinvolto giovani, adulti, studenti, cittadini italiani e non (o non ancora), educatori, insegnanti, ricercatori in un racconto partecipato della propria città, riscoprendosi cittadini, co-responsabili del piacere e del bello dell’abitare la propria città, ma anche delle fatiche o dei limiti dell’ambiente. L’idea di “attraversare” fisicamente gli spazi pubblici per un’intera giornata è stata il simbolo di un modo di pensare e fare cittadinanza che corrisponde a quell’esserci e a quell’idea di partecipare che chiedono di mobilitare le risorse e le energie di tutti. Un esserci non solo a parole, ma con i fatti.

Il nome scelto dai ragazzi per la marcia è stato *Around the world*: un percorso che ha voluto tenere insieme prospettive locali e globali, sensi di appartenenza alle comunità di origine, alla comunità italiana e alla comunità umana, cura del proprio contesto e senso di responsabilità nei confronti del pianeta⁴⁵.

5. Conclusioni

Che cosa possiamo trarre da questo percorso, in una prospettiva critica di pedagogia della sostenibilità?

Evidenziamo due aspetti:

⁴³ C. Birbes, *Custodire Lo Sviluppo Coltivare L’educazione*, cit., p. 56.

⁴⁴ F. Pinto Minerva, *Prospettive Di Ecopedagogia. A Scuola Dalla Natura*, in M.L. Iavarone et al., «Pedagogia Dell’ambiente 2017. Tra Sviluppo Umano E Responsabilità Sociale», Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 17–56.

⁴⁵ C. Birbes, *Educare I Giovani Allo Sviluppo Sostenibile*, cit.

- da un lato la generatività dell'intreccio tra riflessione “individuale” (il dare/avere voce) e “collettiva” (il dialogo tra pari). Rispondere individualmente alle domande stimolo del questionario e, contemporaneamente, confrontarsi con le risposte dei propri compagni; pensare ai propri desideri come cittadini, ma anche ai limiti e alle barriere alla partecipazione, poi mediare tra le proprie aspirazioni e quelle dei propri compagni per definire azioni di cittadinanza condivise ma anche sostenibili. Formuliamo l'ipotesi che l'essersi espressi individualmente, stimolati da un'outsider interessato a capire, e, contemporaneamente, averne potuto parlare con altri, all'interno di contesti pensati ad hoc e guidati da metodi rigorosi in cui parlare di “valori” ma anche di “comportamenti e abitudini quotidiane”, abbiano contribuito a far avvertire la necessità di impegnarsi, attivarsi per prendersi cura, insieme, della sostenibilità dei propri luoghi di vita. Un farsi avanti che diventa contagioso nel gruppo dei pari dando vita a un'azione collettiva.
- Dall'altro l'intreccio tra scuola e territorio come dispositivo di cittadinanza interculturale. L'ascolto iniziale dei ragazzi all'interno della scuola su un tema che riguarda il loro essere cittadini prima ancora che studenti, ha funzionato da leva per risvegliare le spinte/i desideri di rappropriarsi del senso del proprio abitare, rinnovando i modi e gli stili di vita con cui si attraversa la propria città. Ha anche reso più permeabili i confini tra scuola e territorio, portando i luoghi esterni e i discorsi su *cittadinanza, abitare e lavoro* dentro le mura della scuola.

In sintesi, mettersi in gioco come cittadini/giovani responsabili è possibile, ma diventa sostenibile se è inteso come percorso agganciato ai luoghi vissuti e alle pratiche quotidiane, condiviso, piacevole, interessato alle storie, ma anche alle aspirazioni dei ragazzi.

Emergono due direzioni di lavoro pedagogico: incoraggiare la messa in campo di azioni per la cura del territorio e dell'ambiente (ecologico e sociale) che vedano i cittadini più giovani come “protagonisti responsabili” e innovatori dal basso nella sinergia tra scuola e territorio; ampliare la riflessione per promuovere una cultura pedagogica della sostenibilità⁴⁶, attraverso le connessioni con i temi dell'abitare e del “senso del luogo”, tra i giovani che ne sono e ne saranno i principali fruitori-beneficiari di oggi e di domani.

⁴⁶ L. Mortari, *Per Una Pedagogia Ecologica*, cit.

Il lavoro sociale come pratica ecosistemica: risignificare l'azione educativa dei servizi per la disabilità nella complessità del post-COVID-19

Antonella Cuppari

Dottoranda di ricerca in "Educazione nella società contemporanea", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

email: a.cuppari@campus.unimib.it

Abstract: Il presente contributo intende riflettere sull'azione educativa che si colloca nell'area del lavoro sociale, con particolare riferimento ai servizi per adulti con disabilità. A partire da considerazioni che collocano il lavoro educativo sociale lungo il continuum standardizzazione-personalizzazione, viene proposta una terza via di risignificazione che esplora e attraversa i livelli micro, meso e macro dell'azione educativa sociale. Da tale complesso intreccio di relazioni si fa strada una concezione sistematica che sfida la logica tecnico-strumentale, la burocratizzazione delle pratiche e la ripetizione, in forma cumulativa, dell'identico. In particolare, la riflessione attinge ad alcune considerazioni tratte da una ricerca empirica realizzata durante i mesi di crisi pandemica in un sistema di servizi per adulti con disabilità nel Distretto di Lecco (Lombardia).

This contribution reflects on the educational action that is located in the area of social work, with particular attention to services for adults with disabilities. Starting from considerations that place social educational work along the standardization-personalization continuum, a third way of resignification is proposed that explores and crosses the micro, meso and macro levels of social educational action. From this complex interweaving of relationships, a systemic conception emerges that challenges the technical-instrumental logic, the bureaucratization of practices and the repetition, in cumulative form, of the identical. In particular, the reflection draws on some considerations taken from an empirical research carried out during the months of the pandemic crisis in a system of services for adults with disabilities in the District of Lecco (Lombardy).

Parole chiave: lavoro sociale, servizi disabilità, crisi, riflessività sistematica, COVID-19

Key-words: *social work, disability services, crisis, systemic reflexivity, COVID-19*

Introduzione

In questo contributo propongo una riflessione sul lavoro educativo sociale dei servizi per adulti con disabilità, con particolare riferimento al contesto regionale lombardo nel quale opero attualmente come ricercatrice e pratica. Il lavoro educativo sociale ha sviluppato, in contesti operativi differenti, un consistente patrimonio di pratiche, modelli e teorizzazioni. Esso si colloca in quell'area intermedia situata tra la sfera politico-

normativa e la sfera privata e costituisce il campo privilegiato di apprendimento della convivenza e della socializzazione¹.

A partire dagli anni '80, in Italia, il lavoro educativo sociale promosso dagli Enti di Terzo Settore (ETS) ha avuto il merito di inventare servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora stata in grado di definire. Tuttavia, come segnalano Berzacola e Galante:

il successo e l'efficacia di questi servizi è stata tale da mantenere il senso fino ad oggi, quando ormai sono diventati oggetto di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazione ISO. L'eccellenza di questo successo ha portato ad impegnare notevoli risorse nell'adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento, facendo perdere, però, la forza originaria capace di individuare bisogni alternativi e a questi rispondere, generando servizi così nuovi che, necessariamente, non potrebbero essere ancora normati e regolamentati².

Questa crescente burocratizzazione delle pratiche ha portato i servizi a porre eccessiva enfasi sulla responsabilità strumentale e se ciò, da un lato, ha generato approcci che hanno cercato di convalidare la saggezza della pratica³, dall'altro lato ha messo in luce anche potenziali rischi di oppressione⁴. La standardizzazione delle pratiche, infatti, mira alla ripetizione, in forma cumulativa, dell'identico; quest'ultimo è guidato dal principio di prestazione che concepisce il pianeta come mero fattore della produzione, ignorando come esso sia invece un sistema complesso di interazioni⁵. Tutto questo non fa che confermare e incrementare il divario tra professionisti, detentori del sapere tecnico, ed utenti, sempre più privi di parola e di potere, irrigidendo il gioco tra le parti e confermando le relazioni di potere presenti nella società⁶. Inoltre, la burocratizzazione rende le organizzazioni dei servizi autoreferenziali, con un ribadimento della propria cultura che crea un *gap* tra ciò che l'organizzazione è e ciò che dice di essere⁷. Nei servizi per la disabilità questo si traduce, spesso, in un disallineamento tra obiettivi dichiarati e pratiche educative e sociali messe in atto per raggiungerli⁸.

¹ P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Franco Angeli, Milano 2017.

² L. Berzacola – D. Galante, *Leggere le criticità del fare cooperazione*, in *Cooperare è un'impresa. Promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione*, a cura di G. Girelli, Franco Angeli, Milano 2014, p. 21.

³ J. Fook, *Critical reflectivity in education and practice*, in *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives*, a cura di B. Pease – J. Fook, Allen and Unwin Editions, Australia 1999, pp. 195-208.

⁴ H. D'Cruz – P. Gillingham – S. Melendez, *Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature*, «British Journal of Social Work», 37 (2007), pp. 73-90.

⁵ S. Colazzo, *Attualità vs. inattualità di Freire*, «Sapere pedagogico e Pratiche educative», 1 (2017), pp. 19-26.

⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, Milano 2014.

⁷ S. Colazzo, *Comunità, individuo, istituzioni nell'ottica della capacitazione*, in *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, a cura di S. Colazzo - A. Manfreda, Armando Editore, Roma 2019, pp. 63-109.

⁸ C. Giacconi, *Qualità di vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Franco Angeli, Milano 2015.

In controtendenza, negli ultimi quindici anni, la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006, il costrutto di Qualità della Vita⁹ e la prospettiva della capacitazione¹⁰ si sono fatti promotori di uno sguardo che riconosce la persona e il suo essere parte di un ecosistema di relazioni e di norme che ne definiscono diritti e doveri reciproci. In Italia la legge 112/2016, comunemente denominata “Dopo di Noi”, introduce la possibilità di «garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l’orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine»¹¹. Da questa prospettiva, l’abitare diventa il tema del progetto di vita della persona con disabilità che viene contestualizzato a partire dai vincoli e dalle possibilità presenti nell’ecosistema di relazioni di cui la persona è parte.

Il passaggio culturale da un sistema standardizzato di offerta a progettazioni personalizzate, che partano dalle persone e dal loro diritto ad abitare il mondo, costituisce un’opportunità interessante di trasformazione. Tuttavia, se non vengono interrogati i presupposti che sono oggi alla base di questi conflitti tra prospettive differenti, le nuove sollecitazioni potrebbero rafforzare, anziché trasformare, il paradigma neoliberista alla base della logica prestazionale dei servizi. Il rischio è, infatti, quello di spostarsi dalla polarità «servizi come centri» alla polarità «persona al centro», senza che le premesse vengano messe in discussione. L’enfasi esclusiva su uno solo dei due estremi non risolve il conflitto ma lo evita o lo esaspera. Riconoscere la complessità dell’azione educativa sociale suggerisce la considerazione dei meccanismi di interazione, retroazione, calibrazione presenti nel sistema di relazioni formali e informali di cui la persona è parte e che necessitano di uno sguardo interrogante e sistematico capace di muoversi tra i livelli micro, meso e macro dell’azione educativa sociale. Riuscire a leggere e integrare la portata innovativa e trasformativa degli stimoli normativi e culturali di cui sopra può costituire un’opportunità di risignificazione del lavoro educativo sociale, da una prospettiva capace di lavorare sul flusso di relazioni individuo-comunità-società¹².

A tale scopo nei prossimi paragrafi porterò il focus della mia riflessione sui livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (transoggettivo) dell’azione educativa sociale. In particolare, mi avvarrò di una forma di riflessività sistemica¹³, intesa come percorso epistemico e di apprendimento che, a partire dal riconoscimento di paradossi e dilemmi, prova a trasformare e arricchire le premesse individuali e collettive connesse al lavoro educativo sociale e ad aprire nuovi possibili corsi di azione. Le considerazioni che seguono sono supportate, in alcuni passaggi, da elementi tratti da una ricerca empirica da me condotta e che ha coinvolto un sistema di servizi per adulti con disabilità nel Distretto di Lecco, in Lombardia, durante i mesi di crisi pandemica. La crisi ha costituito

⁹ R.L. Schalock – M.A. Verdugo Alonso, *Handbook of quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation 2002.

¹⁰ Cfr. A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Torino 2014, e M. Nussbaum, *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, Il Mulino, Bologna 2003.

¹¹ C. Giacconi et al., *Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 10, 2 (2020), p. 275.

¹² A. Manfreda, *I costrutti fondamentali della pedagogia di comunità*, in *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell’intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, a cura di A. Manfreda – S. Colazzo, Armando Editore, Roma 2019, pp. 23-49.

¹³ A. Rigamonti - L. Formenti, *Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2020), pp. 113-132.

in questo contesto una situazione che, bloccando l'azione fondata sulla prevedibilità e messa in opera di determinismi, ha creato nuove condizioni per agire, rendendo poco utile il ricorso a saperi forti e promuovendo la ricerca di un sapere situazionale capace di interpretare il divenire.

1. Spiazzamenti: oltre una visione anestetica del lavoro educativo sociale

A livello micro, intrasoggettivo, la riflessività sistemica mira a sfidare le prospettive di significato abituali che orientano l'azione educativa sociale dei professionisti. Nelle norme di accreditamento regionali emanate all'inizio degli anni 2000 e ad oggi ancora valide (con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi), i servizi vengono definiti sulla base di una classificazione standardizzata dei bisogni di natura sociale, socio-assistenziale o socio-sanitaria. Progressivamente tale organizzazione ha portato ad un'egemonia del linguaggio medico-specialistico di tipo classificatorio e ad una burocratizzazione delle pratiche discorsive e operative che ha finito con oggettivizzare la persona, distanziando lo sguardo dell'osservatore.

La colonizzazione dello sguardo¹⁴ porta con sé una visione anestetica sulla disabilità che si traduce in standard di prestazioni, minutaggi, schede osservative, diagnosi e classificazioni che impoveriscono le coreografie relazionali nei termini di operatore-utente e in cui la persona con disabilità viene ridotta ad oggetto passivo di prestazioni e interventi. La prevalenza di un pensiero e organizzazione sociale di questo tipo, inoltre, enfatizza dualismi e polarizzazioni (abile-disabile, adulto-bambino, osservatore-osservato, ...) e una continua proliferazione dei luoghi della disabilità che isola le persone all'interno della loro patologia¹⁵. Il sistema di accreditamento regionale, se da un lato ha avuto il merito di aver definito criteri comuni e omogeni tra i territori per l'erogazione dei servizi, dall'altro lato ha generato uno scivolamento delle pratiche educative sociali verso forme di urgenza classificatoria che hanno tentato di ricondurre forzatamente gli inattesi alle categorie già note.

Il contrario dell'urgenza classificatoria è la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, sopportando l'esplorazione prolungata e paziente e riconoscendo nell'inatteso una opportunità continua per uscire dalle cornici che si danno per scontate¹⁶. Essa parte da un movimento interiore di spiazzamento che esce dal posizionamento autoreferenziale di protezione e si predisponde alla scoperta¹⁷. Nello spiazzamento trova spazio la possibilità di pensare la complessità, riconosciuta dai tratti negativi di incertezza e insufficienza della logica ma anche da quelli positivi del tessuto comune in cui si legano l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine e il

¹⁴ M. Deriu, *Decolonizzare lo sguardo. Ovvero tutto quello che è germinato nel mio confronto con Serge Latouche*, «Riflessioni Sistemiche» 25, (2021), pp. 31-42.

¹⁵ R. Medeghini – E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006.

¹⁶ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

¹⁷ A.C. Scardicchio, *Metabolé. Speranza, resilienza, complessità*, Franco Angeli, Milano 2020.

disordine¹⁸. Tale visione estetica, sensibile cioè alla struttura che connette¹⁹, può essere promossa all'interno di dispositivi pedagogici fondati su un'epistemologia sistemica.

A titolo esemplificativo, in un'indagine esplorativa che ho condotto durante i primi mesi di emergenza pandemica²⁰, ho coinvolto sei coordinatrici di servizi per la disabilità nel Distretto di Lecco (Lombardia) in interviste dialogiche e focus group per comprendere cosa stava accadendo nei servizi dal loro punto di vista e cogliere possibili indizi di apprendimento trasformativo²¹ che potessero costituire le premesse per un ripensamento del sistema di servizi in quel contesto locale. Nelle narrazioni, le partecipanti sono state invitate a usare anche il linguaggio metaforico al fine di promuovere non solo una forma di sapere esperienziale e logico-razionale ma anche una conoscenza estetica fondata su un tipo di pensiero abduttivo²². L'interruzione delle attività ordinarie, la temporanea chiusura delle sedi e l'incertezza rispetto al futuro avevano generato nelle narrazioni dilemmi disorientanti²³ e un senso di spiazzamento che, nelle metafore, aveva assunto la forma di un «mare in tempesta», di uno «tsunami», di un «temporale», di un «banco di nebbia». Tali spiazzamenti, in particolare, sembravano mettere in discussione un'organizzazione centripeta dei servizi, fondata su una programmazione standardizzata di attività presso il centro e su una scarsa consapevolezza dei contesti di provenienza delle persone. L'esplorazione di tali dilemmi attraverso metafore e l'attivazione di una mente collettiva²⁴ per mezzo dei focus group ha permesso alle coordinatrici di cogliere il potenziale di apprendimento dato da questo tipo di discontinuità.

Nella quotidianità del lavoro educativo sociale, la capacità di riconoscere gli spiazzamenti generati da incidenti critici, rotture nella routine quotidiana o domande disorientanti provenienti da una persona, un collega, un familiare, può diventare lo stimolo per riflettere sulle premesse implicite che guidano le pratiche e aprire al contempo nuove possibili letture interpretative.

2. Contestualizzare: il lavoro educativo sociale come composizione e dialogo tra differenze

A livello meso, la riflessività sistemica si interroga sul lavoro educativo sociale a partire dalle relazioni di cui esso è parte, oltre la polarizzazione personalizzazione-standardizzazione. Scrive Bateson:

¹⁸ E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.

¹⁹ G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

²⁰ A. Cuppari, *Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socioeducativi in Lombardia*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 2 (2021), pp. 40-49

²¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

²² G. Bateson, *Mente e natura*, cit.

²³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

²⁴ L. Formenti, *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

Guardatevi la mano [...] cercate di cogliere la differenza tra vederla come base per cinque parti (cinque dita), e vederla costituita da un groviglio di relazioni. [...] o meglio [...] una configurazione di quell'intreccio di relazioni che sono state i determinanti del suo sviluppo. E se riuscirete davvero a vedere la mano nei termini dell'epistemologia che vi sto proponendo, penso che all'improvviso essa vi apparirà molto più bella²⁵.

Interrogarsi sulle relazioni che generano o sono generate dall'azione educativa sociale necessita di un'operazione di contestualizzazione: per essere compresa e risignificata essa va infatti situata nel *complexus*, quella fitta trama di relazioni che forma i legami comunitari, aiutandola ad evolvere da erogazione e tamponamento di rischi sociali eclatanti a promozione di qualità della vita delle persone e del sistema sociale e ambientale più ampio²⁶. Contestualizzare implica, quindi, l'esplorazione e la ricerca di «un difficile e mobile equilibrio tra socializzazione e individualizzazione, conformazione e liberazione, esigenze individuali ed esigenze sociali»²⁷. Dentro un'idea di complessità, la comunità non è il luogo in cui tutto si replica ma, al contrario, è quello in cui avviene il teatro del riconoscimento, «che espone tutti all'alterità, ponendoli in condizione di ricerca di una qualche (provvisoria) stabilità»²⁸.

Contestualizzare il lavoro educativo sociale è un'operazione in cui le differenze possono, quindi, divenire informazione²⁹. Tale azione sistematica può essere favorita da dispositivi pedagogici che coinvolgono non solo i singoli professionisti ma anche le relazioni, le conversazioni, i modelli organizzativi, gli spazi informali e formali, mettendo in luce “come i presupposti, le teorie e le metafore co-costruite plasmino le pratiche e viceversa”³⁰. Un esempio utile in tal senso è quello della ricerca-formazione di impianto cooperativo³¹ che utilizza il metodo della spirale della conoscenza³² fondato su un processo circolare e compositivo che integra esperienza autentica, rappresentazione estetica, l'attivazione di una mente collettiva e l'individuazione di azioni deliberate.

A seguito dell'indagine esplorativa condotta con le coordinatrici dei servizi, riportata nel paragrafo precedente, è emersa la necessità di creare spazi di riflessione allargata che andassero a coinvolgere gli operatori sociali attivi nei servizi, i volontari delle associazioni del territorio e i familiari delle persone con disabilità frequentanti le attività dei servizi o delle realtà associative locali³³. Il prolungamento della situazione di confinamento nelle proprie case causata dalla gestione dell'emergenza pandemica, è stata un'esperienza in comune a volontari, operatori e familiari che ha costituito l'occasione per ripensare alcuni progetti di autonomia abitativa attivi a livello locale. L'uso del dispositivo pedagogico della ricerca-formazione, fondato su una riflessività sistemica, ha permesso

²⁵ G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, p. 459.

²⁶ S. Colazzo, *Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento*, in *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, a cura di S. Colazzo – A. Manfreda, Armando Editore, Roma 2019, pp. 123-163.

²⁷ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, cit., p. 121.

²⁸ S. Colazzo, *Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento*, cit., p. 129

²⁹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000.

³⁰ A. Rigamonti, L. Formenti, *Polifonie incorporate*, cit., p. 123.

³¹ J. Heron, *Co-operative inquiry: research into the human condition*, SAGE Publications 1996.

³² L. Formenti, *Formazione e trasformazione*, cit.

³³ A. Cuppari, *Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana*, «Speciale MeTis » (2022), in stampa.

ai partecipanti di attingere dall'esperienza del proprio abitare e di comporre una teoria complessa sul tema, informata dall'esperienza e sensibile alle differenze portate dai partecipanti, anche grazie all'uso di linguaggi estetici diversificati (fotografia, scrittura autobiografica, poesia). In particolare, il processo ha permesso di far emergere le dinamiche di potere insite nelle pratiche educative e di cura caratterizzanti questo tipo di progetti, interrogando i discorsi egemoni e aprendo a nuove possibilità operative.

Esercitare l'arte della contestualizzazione nel lavoro educativo sociale è, quindi, un'azione che permette di moltiplicare storie, dare voce ad attori diversi coinvolti nell'azione educativa sociale e riconoscere le differenze come fonti preziose di informazione e, soprattutto, progettazione, in una logica non solo lineare ma anche circolare, ricorsiva e compositiva.

3. Apprendere dalla crisi: per un lavoro educativo sociale orientato alla sostenibilità

A livello macro, la riflessività sistematica sfida i discorsi dominanti impliciti nel lavoro educativo sociale, mettendo in luce la relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici³⁴ e interrogandosi anche sul tema della sostenibilità. La sostenibilità, infatti, è una questione di natura fortemente relazionale e coinvolge il rapporto tra cose e persone, tra bisogni individuali e collettivi, tra elementi economici, sociali e ambientali³⁵.

In Italia, le novità introdotte dalla riforma che ha riguardato gli ETS (legge 106/2016) hanno previsto l'ampliamento dei settori in cui gli stessi possono operare, andando ad includere il turismo, la gestione di attività artistiche, culturali e ricreative, l'housing sociale, il microcredito, il commercio equo e solidale, la cooperazione allo sviluppo, l'agricoltura sociale. Tale apertura a settori di intervento non specialistici ha conferito al lavoro educativo sociale un campo d'azione che esce dai confini professionali specialistici di servizi e che può interagire con le diverse aree del vivere umano, intervenendo in diversi settori di mercato. Nell'ambito dei diritti delle persone con disabilità, inoltre, la progettazione che si attiva a partire dal diritto ad una vita autodeterminata, così come previsto dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità e, in Italia, dalla L. 112/2016 comunemente conosciuta con il nome "Dopo di Noi", può spingersi oltre l'ambito della disabilità e interessare il tema dell'abitare in generale. Da questa prospettiva, riuscire a concepire l'azione educativa sociale in ottica ecosistemica può aiutare ad uscire dalla settorialità specialistica per provare ad immaginare le relazioni che essa può intessere con il contesto umano e non umano in generale, anche in un'ottica di sostenibilità. In questa stessa direzione, la pandemia da COVID-19 ha fatto emergere l'interconnessione tra i livelli micro-meso-macro e le diverse aree del vivere umano, come ben evidenziato dal Rapporto dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASvis) "L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile" (2020).

Tali segnali di cambiamento hanno messo in crisi il paradigma che riduce il lavoro educativo sociale a erogazione di servizi che risolvono, forniscono e sostituiscono³⁶. Al

³⁴ A. Rigamonti, L. Formenti, *Polifonie incorporate*, cit.

³⁵ A. Cuppari, *Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio*, cit.

³⁶ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015.

tempo stesso, tale crisi può divenire spazio di apprendimento e trasformazione, laddove vi è la possibilità di creare uno spazio simbolico di transizione³⁷, come quello della ricerca-formazione, in cui prendere consapevolezza delle teorie e conoscenze che ogni giorno guidano e orientano le pratiche educative professionali.

A titolo esemplificativo, la possibilità di attraversare i mesi di crisi pandemica, mediante l'allestimento di spazi di riflessività sistematica, ha permesso nell'ambito della ricerca da me condotta, di mettere in luce i paradigmi culturali che fino a quel momento avevano accompagnato l'agire educativo dei servizi e, grazie anche alle pratiche di resilienza messe in atto durante la crisi, provare ad immaginare nuove modalità di progettazione educativa sociale³⁸. Nel dialogo tra i livelli micro-meso-macro si è creata, inoltre, la possibilità di connettere il processo riflessivo e di apprendimento con il livello di programmazione pubblico locale e regionale, andando a sostenere l'innovatività delle pratiche e a riconoscerle dentro nuove norme. Di seguito, si riporta un passaggio della D.G.R. 5320/2021 di Regione Lombardia e relativa alle unità d'offerta sociali:

A partire dal febbraio 2020 i Servizi [...] si sono complessivamente organizzati e coordinati per far fronte all'emergenza sanitaria in atto, [...], rivedendo i propri interventi. [...] Queste modalità hanno permesso agli operatori di vedere competenze e risorse nelle famiglie e nelle persone poco percepibili nella quotidianità precedente il lock-down e di personalizzare la scelta degli strumenti, dei tempi e dei contenuti. L'esperienza comune ha favorito un incontro nuovo con le persone e le famiglie, spesso basato sull'informalità, sull'andare oltre il progetto educativo e sulla condivisione di storie di vita. L'emergenza ha reso i servizi non sostitutivi ma "a disposizione" delle persone e delle famiglie. Da qui la necessità di ripensare l'offerta dei servizi rivedendo i modelli pensati ormai da anni. (Allegato 2, D.G.R. 5320 del 4 ottobre 2021, p. 1)

A livello macro, quindi, la riflessività sistematica può acquisire una forza liberatrice nella misura in cui permette diicontestualizzare le teorie, decostruirne i presupposti, uscire da ciò che già si conosce per aprirsi all'esperienza e a nuove possibilità di lettura che possono contribuire a comporre modelli culturali e operativi nuovi.

Conclusioni

In queste pagine ho provato a sviluppare un discorso avente per oggetto il lavoro educativo e sociale, con particolare attenzione all'ambito dei servizi per adulti con disabilità che operano in Regione Lombardia. In particolare, il mio focus si è mosso tra tre livelli, micro, meso e macro, tra loro strettamente interconnessi. A livello micro mi sono soffermata sulla dimensione intrasoggettiva del professionista e sulle possibilità di apprendimento e interrogazione critica che possono nascere dal senso di spiazzamento generato da incidenti critici e rotture delle proprie routine. A livello meso il focus si è spostato sul contesto di relazioni in cui l'azione educativa e sociale ha luogo e nel quale

³⁷ G. Cepollaro – G. Varchetta, *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*, Guerini Next, Milano 2014.

³⁸ A. Cuppari, *Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza*, «Lifelong Lifewide Learning», 17, 38 (2021), pp. 206-219.

è possibile aprirsi alle differenze e alle moltiplicazioni di storie che ogni giorno tessono la trama di questo lavoro. A livello macro, infine, ho provato a guardare al lavoro educativo e sociale anche in chiave di sostenibilità, in relazione alle diverse aree del vivere umano con le quali esso interagisce e con un'attenzione ai modelli culturali di cui esso si fa portatore. In particolare, mi sono soffermata sulle opportunità di apprendimento offerte dalla crisi, vista come possibile spazio di transizione in cui comporre nuovi significati intorno al lavoro educativo sociale.

L'epoca di grandi incertezze che oggi stiamo attraversando³⁹ può costituire, quindi, anche un'opportunità per divenire consapevoli del *complexus*, quel tessuto comune con cui la vita umana sociale è intessuta e da questo partire per un processo di risignificazione continua del lavoro educativo sociale che crei luoghi di anticipazione del mondo⁴⁰ e vada oltre la ripetizione, in forma cumulativa, dell'identico⁴¹.

Bibliografia

- Berzacola, L., Galante, D.L., *Leggere le criticità del fare cooperazione*. In *Cooperare è un'impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione*, a cura di Girelli, G., Franco Angeli, Milano 2014, pp. 13-24.
- Bateson, G., *Mente e natura*. Adelphi, Milano 1984.
- G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997, p. 459.
- Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000.
- Cepollaro, G., Varchetta, G., *La formazione tra realtà e possibilità. I territori della betweenness*, Guerini Next, Milano 2014.
- Colazzo, S., *Attualità vs. inattualità di Freire*, «*Sapere pedagogico e Pratiche educative*», 1 (2017), pp. 19-26
- Colazzo, S., *Comunità, globalizzazione e istanze di riconoscimento*, In *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, a cura di Colazzo, S., Manfreda, A., Armando Editore, Roma 2019, pp. 123-163.
- Cuppari, A., *Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socioeducativi in Lombardia*, «*Formazione & Insegnamento*», XIX, 2(2021), pp.40-49.
- Cuppari, A., *Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza*, «*Lifelong Lifewide Learning*», 17, 38(2021), pp. 206-219.
- Cuppari, A., *Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di Noi alla luce della pedagogia freiriana*, «*Speciale MeTis Que Viva Freire*» (2022), in stampa.

³⁹ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

⁴⁰ I. Lizzola, *Vita fragile vita comune. Incontri con operatori e volontari*, Il Margine, Trento 2018.

⁴¹ S. Colazzo, *Attualità verso inattualità di Freire*, cit.

- D.Cruz, H., Gillingham, P., Melendez, S., *Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature*. «*British Journal of Social Work*», 37 (2007), pp.73-90.
- Deriu, M., *Decolonizzare lo sguardo. Ovvero tutto quello che è germinato nel mio confronto con Serge Latouche*, «*Riflessioni Sistemiche*», 25 (2021), pp. 31-42.
- Fook, J., *Critical reflectivity in education and practice*. In *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives*, Pease, B., Fook, J. (eds), St Leonards, Australia, Allen and Unwin 1999, pp. 195-208.
- Formenti, L., *Formazione e trasformazione – Un modello complesso*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, Torino 2014.
- Giaconi, C., *Qualità di vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Aparecida Capellini, S., *Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita*. «*MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*», 10, 2 (2020), pp. 274-291.
- Heron, J., *Co-operative inquiry: research into the human condition*. SAGE Publications, Thousand Oaks, California 1996.
- Lizzola, I., *Vita fragile vita comune. Incontri con operatori e volontari*, Il Margine, Trento 2018.
- Manfreda, A., *I costrutti fondamentali della pedagogia di comunità*, in *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, a cura di A. Manfreda – S. Colazzo, Armando Editore, Roma 2019, pp. 23-49.
- Medeghini, R., Valtellina, E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Mezirow, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Morin, E., *La sfida della complessità*. Le Lettere, Firenze 2017.
- Morin, E., *Cambiamo strada: le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Reggio, P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Rigamonti, A., Formenti, L., *Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni*, «*Rivista Italiana di Educazione Familiare*», 2 (2020), pp. 113-132.
- Scardicchio, A.C., *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A., *Handbook of quality of life for human service practitioners*, American Association on Mental Retardation, 2002.
- Sclavi, M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Torino 2003.
- Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Bruno Mondadori, Torino 2014.

Tramma, S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci Editore, Roma 2015.

Recuperare la sostenibilità dell'educazione attraverso l'agire laboratoriale

Gabriella Ferrara

Dottore di ricerca in "Formazione e Pedagogico-Didattica degli Insegnanti", Università degli Studi di Palermo
email: gabriella.ferrara@unipa.it

Abstract: Temi riguardanti l'ecologia e le scienze ambientali sono da sempre inseriti nella programmazione didattica delle diverse discipline di tutti gli ordini di scuola. L'emergenza pandemica da Covid-19, che ha richiesto un adeguamento degli spazi alle necessità di distanziamento, la riformulazione degli ambienti abitativi, lavorativi e scolastici, la riorganizzazione delle attività educative e formative, ha riportato alla luce l'evidente necessità di un complesso ridisegno degli spazi e delle abitudini, ma soprattutto ha fatto sviluppare una nuova coscienza verso il mondo che ci circonda e dell'opportunità di salvaguardarlo. L'articolo propone una riflessione metodologica sull'Educazione alla sostenibilità, focalizzando la sua attenzione sugli elementi innovativi nel modo di concepire l'apprendimento in questo ambito. Evidenziando come da un lato è rilevante proporre temi che siano di forte impatto e interesse per i ragazzi, rendendoli protagonisti del loro tempo e del loro mondo; dall'altro è prioritario prevedere un forte coinvolgimento personale degli studenti con l'oggetto di studio, condizione necessaria per garantire un effettivo apprendimento scientifico¹ e per l'orientamento formativo².

Si sviluppano alcune riflessioni sulla necessità di integrare nell'insegnamento della Fisica diversi approcci, collegati fra loro da una tipologia di attività laboratoriale. In particolare, si mette in evidenza il ruolo delle tecnologie e gli opportuni accorgimenti per un uso consapevole da parte degli alunni. Nel presente contributo vengono descritti i risvolti educativi realizzati attraverso un laboratorio di Fisica presso una Scuola Secondaria di Secondo Grado di Palermo nell'anno scolastico 2020-2021. È stata effettuata un'analisi quantitativa delle frequenze, seguita da alcune riflessioni sul livello di conoscenze delle discipline scientifiche nell'utenza scolastica e della maturità riflessiva nell'ambito delle Scienze ambientali.

Themes relating to ecology and environmental sciences have always been included in the educational programming of the various disciplines of all school levels. The Covid-19 pandemic emergency, which has required an adaptation of spaces for the need for distancing, the reformulation of living, working and school environments, the reorganization of educational and training activities, brought to light the evident need for a complex redesign of spaces and habits,

¹ A.K. Bednar et al., *Theory into practice. How do we link?*, in *Instructional technology. Past, present and future*, a cura di J.C. Angelin, Libraries Unlimited. Englewood 1991; M.D. Merrill, *Constructivism and instructional design*, in *Constructivism and the technology of instruction*, a cura di T.M. Duffy - D.H. Jonassen, Erlbaum, Hillsdale 1992; M. Michelini - M. Cobal , a cura di, *Developing Formal Thinking, selected contribution of 1st International Girep Seminar*, Forum Girep, Udine 2002.

² R. La Porta, *L'insegnante come orientatore. Un'introduzione al problema*, UeS,1,2/R 1996; G. Burba - L. Cibin - L. Decio - E. Iamii, - M. Michelini - A. Stefanel, *Problem Solving per / 'orientamento nella formazione degli insegnanti: parte I*, «Magellano», V, 20 (2004), pp. 1-18; F. Honsell - M. Michelini , a cura di, *Attività di orientamento formativo 2004*, Università di Udine, Udine 2004; C. Disint - M. Michelini, *Dalle cattive alle buone pratiche per l'orientamento: idee ed esperienze*, «Magellano», VI, 27 (2005), pp. 43-47.

but above all it has made us develop a new awareness of the world around us and of the opportunity to safeguard it. The article proposes a methodological reflection on Education for Sustainability, focusing its attention on the innovative elements in the way of conceiving learning in this area. Highlighting how on the one hand it is relevant to propose themes that have a strong impact and interest for children, making them protagonists of their time and their world; on the other hand, it is a priority to provide students with a strong personal involvement with the object of study, a necessary condition to ensure effective scientific learning and for training orientation. Some reflections are developed on the need to integrate different approaches into the teaching of Physics, linked to each other by a type of laboratory activity. In particular, the role of technologies and the opportune precautions for a conscious use by the pupils is highlighted. This contribution describes the educational implications achieved through a physics laboratory at a Second Grade Secondary School in Palermo in the school year 2020-2021. A quantitative analysis of the frequencies was carried out, followed by some reflections on the level of knowledge of scientific disciplines in school users and reflective maturity in the field of environmental sciences.

Parole chiave: Educazione alla sostenibilità, apprendimento scientifico, orientamento formativo, laboratorio Inquiry, educazione scientifica basata sull'indagine

Keywords: *Education for Sustainability, scientific learning, training orientation, Inquiry Laboratory, Inquiry Based Science Education (IBSE)*

Introduzione

Oggi alla scuola viene richiesto di affrontare una delle maggiori sfide educative: creare degli ambienti di apprendimento che permettano lo sviluppo di competenze riflessive e attuative nell'ambito della sensibilizzazione ecologica, nel rispetto delle scienze ambientali e sistemiche.

In questi mesi di instabilità, che ha visto alternare momenti di apertura e chiusura delle scuole, gli studenti hanno sperimentato l'attivazione di una didattica a distanza in condizioni emergenziali, hanno conosciuto le conseguenze dell'agire dell'uomo sull'ecosistema del pianeta e come ogni piccolo elemento può cambiare le abitudini umane.

Il progetto si propone di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e potenziamento dell'apprendimento dell'Ecologia e delle Scienze ambientali attraverso un laboratorio Inquiry Based Science Education (IBSE).

Negli ultimi anni molti risultati di progetti di ricerca nazionali e internazionali e rapporti scientifici della Commissione Europea³ e di altre organizzazioni⁴ hanno messo in evidenza come una didattica scolastica delle discipline scientifiche basata sullo sviluppo di processi di indagine e scoperta scientifica IBSE possa essere considerata un modo per migliorare la comprensione della Scienza e dei suoi metodi di lavoro e invertire sul declino nell'interesse che gli studenti mostrano rispetto allo studio delle suddette discipline. Infatti, la realizzazione di un ambiente di apprendimento basato sull'indagine e la

³ M. Rocard et al., *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*, European Commission, Brussels 2007.

⁴ AAAS, American Association for the Advancement of Science, *Project 2061, Benchmarks for science literacy*, Oxford University Press, New York 1993.

scoperta scientifica è da considerare oggi un efficace piano di riferimento, sulla base del quale sviluppare opportunità di apprendimento dell'ecologia e delle scienze ambientali in termini di costruzione attiva di conoscenze autentiche e significative per gli allievi⁵.

La formazione in assetto laboratoriale⁶ è particolarmente rilevante perché consente di attivare processi di apprendimento in cui gli alunni diventano protagonisti del proprio sviluppo e superano l'atteggiamento di passività e di estraneità che spesso li caratterizza durante le lezioni frontali, divenendo in tal modo l'acquisizione di conoscenze momento di apprendimento significativo⁷.

Il percorso sperimentale realizzato, attraverso un laboratorio di Fisica presso una Scuola Secondaria di Secondo Grado di Palermo nell'anno scolastico 2020-2021 è il risultato dell'azione di ricerca realizzato che ha visto coinvolti 187 studenti frequentanti le quarte classi e che ha voluto verificare la validità del modello Inquiry Based Laboratory al fine di aumentare le competenze riflessive, di problem solving e di rielaborazione critica.

Il contributo presenta il percorso svolto, l'analisi quantitativa delle frequenze, seguita da alcune riflessioni sul livello di conoscenze delle discipline scientifiche nell'utenza scolastica e della maturità riflessiva sviluppata.

1. L'Inquiry Based Science Education (IBSE)

Molti studi internazionali indicano l'Inquiry Based Science Education (IBSE) come l'approccio più efficace per migliorare la qualità nell'educazione scientifica⁸.

L'educazione scientifica basata sull'indagine (IBSE) è considerata un modo stimolante per apprendere la scienza poiché si concentra sugli interessi degli alunni e stimola

⁵ D. Llewellyn, *Inquiry Within: Implementing Inquiry-based Science Standards*, Corwin Press, Thousand Oaks 2002; L. Katehi - G. Pearson - M. Feder, a cura di, *Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospect*, The National Academies Press, Washington 2009; C. Bolte - J. Holbrook - F. Rauch, *Inquiry-based Science Education in Europe: Reflections from the PROFILES Project*, Book of invited presenters of the 1st International PROFILES Conference 24th– 26th September 2012, Berlin 2012.

⁶ M. Baldacci, *Il Laboratorio come strategia didattica. Bambini pensati* 2005. [ww.comune.torino.it/centromultimediale/bambini_pensati/bampen_nw0512.htm](http://www.comune.torino.it/centromultimediale/bambini_pensati/bampen_nw0512.htm); S. Fioretti, *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2010; M. Piccinno, *Imparare a conoscere per imparare a pensare. Fondamenti epistemici e approcci metodologici per l'azione didattica*, Pensa MultiMedi, Lecce 2016.

⁷ D.P Ausubel, *The Psychology of Meaningful Learning*, Grune and Stratton, Newyork 1963; D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25), FrancoAngeli, Milano 2004.

⁸ C.M. Schroeder et al., *A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States*, «Journal of Research in Science Teaching», XLIV, 10 (2007), pp. 1436–1460; R.A. Duschl, *Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals*, «Review of Research in Education», XXXII, 1 (2008), pp. 268–291; D.D. Minner - A.J. Levy - J. Century, *Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002* «Journal of Research in Science Teaching», XLVII, 4 (2010), pp. 474–496; E.M. Furtak - T. Seidel - H. Iverson - D.C. Briggs, *Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis*, «Review of Educational Research», LXXXII, 3 (2012), pp. 300–329; H.G. Yoon - Y.J. Joung - M. Kim, *The challenges of science inquiry teaching for preservice teachers in elementary classrooms: Difficulties on and under the scene*, «Research in Science Education», XLII, 3 (2012), pp. 589–608.

l'apprendimento attivo consentendo agli alunni di condurre le proprie indagini⁹. Dal momento che far leva sulla motivazione e sugli interessi degli alunni influenza positivamente il raggiungimento dei risultati¹⁰, l'IBSE è considerato un approccio efficace per l'apprendimento dei concetti scientifici e per la comprensione della scienza ecologica in cui la chiave è il processo di indagine stesso.

L'*Inquiry* è un processo intenzionale di diagnosi di problemi, analisi critica di situazioni, distinzione tra varie possibili alternative, pianificazione di attività di studio ed esplorazione, costruzione di congetture, ricerca di informazioni, costruzioni di modelli, confronto in un contesto fra pari ed elaborazione di argomentazioni coerenti¹¹.

Il National Research Council¹², definisce l'IBSE come un'attività multiforme che comporta modi di insegnamento adattabili alle modalità di apprendimento degli studenti, non utilizzante un metodo con caratteristiche standard quanto piuttosto un approccio che permetta di svolgere attività investigative strutturate in svariati modi.

Nella definizione dell'IBSE il termine "metodo" è sostituito da "approccio" poiché quest'ultimo si riferisce ad una modalità più aperta e flessibile, che riassume meglio il significato ampio di IBSE. Questo approccio nasce da un'analisi del modo in cui gli studenti apprendono, la natura della ricerca scientifica e un'attenta riflessione sul contenuto fondamentale da apprendere. IBSE ha le sue radici nel modello costruttivista e socio-culturale¹³. A livello pratico, ciò comporta cambiamenti nel ruolo di studenti e docenti: infatti, IBSE coinvolge attivamente gli studenti nello sviluppo delle competenze scientifiche attraverso la ricerca e la costruzione della conoscenza in contesti reali. L'attenzione è focalizzata su come arriviamo a conoscere piuttosto che quello che sappiamo. L'idea di base è guardare allo studente come a un potenziale scienziato che, di fronte a fenomeno, un tema, un'esperienza, agisce, formula domande, osserva, raccoglie, analizza, sintetizza informazioni, riflette, propone spiegazioni, collabora con gli altri, disegna possibili conclusioni e sviluppa capacità di problem solving, pensiero critico e creativo. Questo tipo di apprendimento diventa una simulazione della ricerca scientifica.

La pedagogia dell'IBSE consente agli studenti di sviluppare la loro comprensione concettuale dei fenomeni scientifici¹⁴ e le loro capacità di indagine, come la formulazione di una domanda di ricerca¹⁵. Inoltre, gli studenti imparano il modo in cui viene costruita

⁹ M. Braund - M. Driver, *Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: Implications for improving progression and continuity of learning*, «Educational Research», XLVII, 1 (2005), pp. 77–91; M. Rocard et al., *Science education now*, cit., European Commission, Brussels 2007.

¹⁰ A. Tella, *The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria*, «Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education», III, 2 (2007), pp. 149–156.

¹¹ M.C. Linn – E.A. Davis – P. Bell, *Internet Environments for Science Education* Lawrence Erlbaum Associates Editori 2004.

¹² National Research Council, *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*, National Academies Press, Washington 2007.

¹³ J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola. Feltrinelli Editore, 2000.

¹⁴ D.D. Minner - A.J. Levy - J. Century, *Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter?*, cit., «Journal of Research in Science Teaching», XLVII, 4 (2010), pp. 474–496; C.M. Schroeder et al., *A meta-analysis of national research*, cit., «Journal of Research in Science Teaching», XLIV, 10 (2007), pp. 1436–1460.

¹⁵ M. Zion - S. Cohen - R. Amir, *The spectrum of dynamic inquiry teaching practices*, «Research in Science Education», XXXVII, 4 (2007), pp. 423–447.

la conoscenza scientifica¹⁶ e sviluppano un'immagine della pratica sociale degli scienziati¹⁷. È stato suggerito che l'IBSE influisca positivamente sui risultati di apprendimento degli studenti attraverso l'abilitazione di indagini aperte¹⁸. Nell'IBSE gli insegnanti incoraggiano gli studenti a condurre un'indagine auto-progettata e guidata dagli interessi al fine di rispondere alla propria domanda di ricerca. Durante questo processo, viene diretto il ruolo importante degli insegnanti verso la facilitazione, il sostegno e la supervisione dei propri alunni¹⁹. Ciò implica un approccio dall'alto verso il basso in cui gli insegnanti forniscono la domanda di ricerca e la progettazione dell'indagine, in contrapposizione a un'indagine aperta dal basso verso l'alto in cui gli alunni progettano e conducono le proprie indagini²⁰.

Il rapporto della Commissione Rocard²¹ ha evidenziato lo stretto legame tra i metodi di insegnamento e lo sviluppo di competenze e risultati positivi verso l'educazione scientifica.

L'apprendimento di tipo investigativo sollecita, negli studenti, le abilità di problem posing oltre che di problem solving. È un tipo di esplorazione attiva, perché attraverso tale approccio gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi, di mettere in atto le abilità critiche, logiche e creative oltre che di mettere in relazione le conoscenze pregresse con le nuove.

Queste fasi rispecchiano i passaggi mentali che, non solo lo scienziato, ma anche l'uomo comune segue quando acquisisce una nuova conoscenza²². Secondo Dewey, infatti, le fasi del pensiero riflessivo sono 5 e sono le fasi secondo cui l'uomo acquisisce l'apprendimento, fasi in cui si organizzano dati, si pianificano ipotesi e si verificano soluzioni.

Queste possono essere così semplificate:

- Engage: prima fase è quella dell'apprendimento per problema, in cui l'uomo si pone davanti ad una situazione nuova e comincia a porsi diversi interrogativi;
- Explore: seconda fase è rappresentata dal processo di intellettualizzazione, in cui si ordinano i tasselli delle osservazioni fatte e si tenta di darne risposta;

¹⁶ R. Khishfe - F. Abd-El-Khalick, *Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science*, «Journal of Research in Science Teaching», XXXIX, 7 (2002), pp. 551–578.

¹⁷ N. Mercer et al., *Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science*, «British Educational Research Journal», XXX, 3 (2004), pp. 359–377.

¹⁸ C.A.R. Berg et al., *Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment*, «International Journal of Science Education», XXV, 3 (2003), pp. 351–372; L.L. Liang - G.M. Richardson, *Enhancing prospective teachers' science teaching efficacy beliefs through scaffolded, student-directed inquiry*, «Journal of Elementary Science Education», XXI, 1 (2009), pp. 51–66.

¹⁹ M. Zion - S. Cohen - R. Amir, *The spectrum of dynamic inquiry teaching practices*, cit., «Research in Science Education», XXXVII, 4 (2007), pp. 423–447.

²⁰ M. Windschitl, *Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice?* «Science Education», LXXXVII, 1 (2003), pp. 112–143.

²¹ National Research Council, *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press, Washington 2007.

²² J. Dewey - A.G. Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

- Explain: terza fase è quella dell'ipotesi di soluzione sulla base delle osservazioni fatte, e sulla base delle conoscenze in nostro possesso;
- Extend: quarta fase è il raffronto delle conoscenze personali acquisite con i contributi scientifici e sulle esperienze già compiute;
- Evaluate: quinta fase, è la fase di controllo, di verifica sul processo di apprendimento, per comprenderne la sua reale validità, il giusto funzionamento, e la coerenza interna nei risultati raggiunti.

Alle cinque fasi canoniche, si aggiunge una sesta, l'*Exhibition* che è il compito autentico²³ per eccellenza e consiste nel realizzare una esposizione scientifica dove gli studenti spiegano fenomeni e conducono esperimenti, dimostrano le proprie conoscenze, abilità e competenze mettendole in azione in una situazione reale.

2. La ricerca

Il quadro teorico presentato sopra riflette gli interventi di successo degli insegnanti osservati nel laboratorio IBSE. Nella pratica può essere considerato un esempio di come l'indagine aperta può contribuire all'apprendimento in particolari domini della conoscenza scientifica e viceversa.

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca condotta con 187 studenti frequentanti le quarte classi di una scuola Secondaria di Secondo grado di Palermo nell'anno scolastico 2020-2021. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare negli studenti le conoscenze delle discipline scientifiche nell'utenza scolastica e la maturità riflessiva nell'ambito delle scienze ambientali per promuovere la valorizzazione delle risorse e il loro utilizzo in chiave ecologica.

2.1. Le ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo ipotizzato che al termine dell'azione sperimentale, attraverso le attività laboratoriali progettate e realizzate secondo il modello Inquiry Based Laboratory, sarebbero aumentate significativamente, nei 187 studenti coinvolti, prestazioni indicative dello sviluppo delle 3 competenze: riflessiva, problem solving e rielaborazione critica. Abbiamo ipotizzato, inoltre, che il processo innescato per lo sviluppo e il potenziamento delle competenze avrebbe innalzato significativamente la qualità dell'agire autonomo degli studenti nella quotidianità circa le tematiche trattate (riciclaggio, risparmio energetico, sostenibilità ecologica, impatto zero, ecc.).

2.2. Il piano sperimentale

L'intervento sperimentale è stato realizzato secondo un disegno con un piano quasi sperimentale a gruppo unico.

²³ F. Tessaro, *Compiti autentici o prove di realtà?* «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XXII, 3 (2015), pp. 77-88.

Il piano sperimentale utilizzato è stato definito “quasi sperimentale” poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non possiamo sapere fino a che punto i cambiamenti rilevati nella variabile dipendente siano stati effetto della variabile indipendente o siano stati provocati da altre variabili parassite intervenienti (maturazione dei soggetti, storia, somministrazione delle prove). I gruppi non sono stati costruiti con modalità statistiche (trattandosi di classi scolastiche preconstituite) pertanto non è stato possibile tenere sotto controllo tutte le potenziali minacce alla validità interna del piano.

Il disegno con gruppo unico ci ha consentito di raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate.

2.3. I destinatari

I destinatari dell'intervento sono stati 187 studenti frequentanti le quarte classi di una scuola Secondaria di Secondo grado di Palermo nell'anno scolastico 2020-2021. La popolazione studentesca ha un'età compresa tra i 16 e i 19 anni.

Gli studenti sono provenienti prevalentemente dal capoluogo siciliano (71,66%), mentre, il restante 29,34% dalla provincia.

2.4. Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale:

- un questionario per la valutazione delle competenze docimologica (pre-test/post-test);
- scheda di analisi dei prodotti realizzati e check-list delle esposizioni.

Il questionario è formato da 33 items ed è stato costruito per valutare le competenze degli studenti nelle tre aree:

1. competenza riflessiva (10);
2. problem solving (12);
3. rielaborazione critica (11).

La scala di valutazione è una Scala Likert a 4 livelli.

2.5. Il processo laboratoriale

Il processo completo di partecipazione ha incluso cinque fasi. Nella prima fase (Engage) si è aperto, facilitato e esteso il dibattito riguardo gli interrogativi ossia i problemi da indagare. In questa fase sono stati analizzati e riuniti, i diversi contributi pervenuti dagli studenti, e sono stati individuati gli argomenti che la maggior parte degli studenti aveva espresso. Nella seconda fase (Explore) gli argomenti individuati nella prima fase sono stati discussi in modo approfondito. Anche in questa fase l'attività dei ricercatori è stata fondamentale per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti.

Nella terza fase (Explain) gli studenti hanno formulato le ipotesi di soluzione sulla base delle osservazioni fatte, e sulla base delle conoscenze in loro possesso, la curiosità e la motivazione hanno innescato la quarta fase (Extend) ossia la ricerca al fine di ampliare le conoscenze personali sulla base di contributi scientifici ed esperienze pratiche dirette. Infine, nella quinta fase (Evaluate) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni studente ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza e validità, giusto funzionamento e coerenza interna nei risultati raggiunti e presentato infine il proprio lavoro (Exhibition) all'intero dell'incontro finale del laboratorio.

2.6. La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo. Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, quattro azioni:

- la prima azione, è stata la somministrazione del pre-test (settembre, 2020) e introduzione del fattore ordinario;
- seconda azione, introduzione del fattore sperimentale e nello specifico della metodologia Inquiry-Based Laboratory secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 24 ore. Il percorso è consistito in 12 incontri, della durata di 2 ore ciascuno (ottobre 2020- aprile 2021);
- terza azione, esposizione dei prodotti realizzati dagli studenti attraverso la scheda di analisi delle pratiche e delle check-list redatte dalle docenti coinvolte e dalla ricercatrice (maggio 2021);
- quarta e ultima azione, somministrazione dei questionari (post-test) sulla rilevazione delle competenze e sull'approccio IBSE (giugno, 2021).

3. I risultati

I dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario (pre/post- test), analizzati attraverso la suddivisione delle 3 competenze: riflessiva, problem solving e rielaborazione critica; determinate mediante l'individuazione delle medie e delle frequenze ottenute, ci hanno consentito di mettere in luce le competenze possedute inizialmente e le modifiche che il percorso ha prodotto in esso.

Dal confronto delle risposte ottenute dal pre e post test è emerso che la frequenza nelle risposte 1 (assolutamente no) e 2 (più no che si) nel post-test si è ridotta, aumentando significativamente la frequenza delle risposte nell'intervallo 3 (più si che no); le frequenze della risposta 4 (assolutamente si) sono invece risultate invariate; nella media delle risposte si è riscontrato un aumento con valori nell'intorno di 3,2 e 3,5, mentre la deviazione standard nel post-test risulta essere aumentata considerevolmente rispetto all'analisi del pre-test.

Per calcolare se ci fosse differenza significativa delle medie è stato utilizzato il test T, come si evince dalla tabella (Tab.1). Con l'applicazione del test T di Student per misure

ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati, con il questionario, all'inizio e alla fine dell'intervento sperimentale. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di p .05 (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle tre aree indagate (valutazione delle competenze, progettazione e gestione della valutazione, autovalutazione), sì è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento.

	T differenz					t-student	% of Cumulative		
	Media	Deviazione std.	Item	Intervallo differenza 95%					
				Min	Max				
Competenza 1 Pre/Post-test	4,0405	5,3932	10	1,9421	3,234	3,32	187		
Competenza 2 Pre/Post-test	3,1777	3,7750	12	2,1530	3,912	3,56	187		
Competenza3 Pre/Post-test	3,1862	2,1337	11	2,8976	3,983	3,86	187		

Tabella 1. Analisi Test T-Student

Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario. L'elaborazione del T di Student conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Conclusioni

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che lo sviluppo di competenze per lo sviluppo della sostenibilità ecologica in ambito scolastico rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi. Oggi più che mai è necessario ripensare ad esse come componente strutturale dell'insegnamento.

Una scuola che intenda rafforzare l'educazione dei cittadini del domani non può fare a meno di mettere nella propria agenda il potenziamento di tali competenze.

I risultati di questo studio mostrano che per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado è importante comprendere i fenomeni e le azioni utili nella loro vita quotidiana per rendere la sostenibilità qualcosa di realizzabile a lungo termine e non progetti una tantum. Nel complesso, le lezioni di scienze dell'IBSE si sono rivelate essere più pertinente e incisive, sotto diversi aspetti, per lo sviluppo delle competenze ma anche per la trasformazione delle abitudini per i giovani studenti rispetto alla mera acquisizione di nozioni.

La sfida evidenzia come la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo

mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione e orientato alla valorizzazione dell'educabilità e della sostenibilità presente e futura.

Bibliografia

- AAAS, American Association for the Advancement of Science, *Project 2061, Benchmarks for science literacy*, Oxford University Press, New York 1993.
- Ausubel D.P, *The Psychology of Meaningful Learning*, Grune and Stratton, New York 1963.
- Ausubel D.P, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). FrancoAngeli, Milano 2004.
- Baldacci M., *Il Laboratorio come strategia didattica*. Bambini pensati 2005. www.comune.torino.it/centromultimedia/bambini_pensati/bampen_nw0512.htm.
- Bednar A.K. et al., *Theory into practice. How do we link?*, in *Instructional technology. Past, present and future*, a cura di J.C. Angelin, Libraries Unlimited. Englewood 1991.
- Berg C.A.R et al., *Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment*, «International Journal of Science Education», XXV, 3 (2003), pp. 351–372.
- Braund M. – Driver M., *Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: Implications for improving progression and continuity of learning*, «Educational Research», XLVII, 1 (2005), pp. 77–91.
- Bruner, J. S. *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola. Feltrinelli Editore 2000.
- Bolte C. - Holbrook J.- Rauch F., *Inquiry-based Science Education in Europe: Reflections from the PROFILES Project*, Book of invited presenters of the 1st International PROFILES Conference 24th– 26th September 2012, Berlin 2012.
- Burba G et al., *Problem Solving per / 'orientamento nella formazione degli insegnanti: parte I*, «Magellano», V, 20 (2004), pp. 1-18
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- Dewey J. - Monroy A.G., *Come pensiamo*. La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Disint C. – Michelini M., *Dalle cattive alle buone pratiche per l'orientamento: idee ed esperienze*, «Magellano», VI, 27 (2005), pp. 43-47
- Duschl R.A., *Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals*, «Review of Research in Education», XXXII, 1 (2008), pp. 268–291.
- Fioretti S., *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Furtak E. M. et al., *Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis*, «Review of Educational Research», LXXXII, 3 (2012), pp. 300–329-
- Honsell F.- Michelini M., a cura di, *Attività di orientamento formativo 2004*, Università di Udine, Udine 2004

- Katehi L. - Pearson G. - Feder M., a cura di, *Engineering in K-12 Education: Understanding the Status and Improving the Prospect*, The National Academies Press, Washington 2009.
- Khishfe R.- Abd-El-Khalick F., *Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science*, «Journal of Research in Science Teaching», XXXIX, 7 (2002), pp. 551–578
- La Porta R., *L'insegnante come orientatore. Un'introduzione al problema*, UeS,1,2/R 1996.
- Liang L.L. - Richardson G.M, *Enhancing prospective teachers' science teaching efficacy beliefs through scaffolded, student-directed inquiry*, «Journal of Elementary Science Education», XXI, 1 (2009), pp. 51–66.
- Linn M.C. –Davis E.A. –Bell P., *Internet Environments for Science Education* Lawrence Erlbaum Associates Editori 2004.
- Llewellyn D., *Inquiry Within: Implementing Inquiry-based Science Standards*, Corwin Press, Thousand Oaks 2002.
- Mercer N. et al., *Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science*, «British Educational Research Journal», XXX, 3 (2004), pp. 359–377. N.
- Merrill M.D, *Constructivism and instructional design*, in *Constructivism and the technology of instruction*, a cura di T.M. Duffy - D.H. Jonassen, Erlbaum, Hillsdale 1992.
- Michelini M. - Cobal M., a cura di, *Developing Formal Thinking, selected contribution of 1st International Girep Seminar*, Forum Girep, Udine 2002.
- Minner D.D. - Levy A.J. – Century J., *Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002* «Journal of Research in Science Teaching», XLVII, 4 (2010), pp. 474–496.
- National Research Council, *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. National Academies Press, Washington 2007.
- NRC - National Research Council, *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering*, The National Academies Press, Washington 2011.
- NRC - National Research Council, *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*, The National Academies Press, Washington 2012.
- Piccinno M., *Imparare a conoscere per imparare a pensare. Fondamenti epistemici e approcci metodologici per l'azione didattica*, Pensa MultiMedi, Lecce 2016.
- Rocard M. et al., *Science education now*, cit., European Commission, Brussels 2007.
- Schroeder C.M. et al., *A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States*, «Journal of Research in Science Teaching», XLIV, 10 (2007), pp. 1436–1460
- Tella A., *The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria*, «Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education», III, 2 (2007), pp. 149–156.
- Tessaro F., *Compiti autentici o prove di realtà?* «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XXII, 3 (2015), pp. 77–88.

- Trinchero R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Windschitl M., *Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice?* «Science Education», LXXXVII, 1 (2003), pp.112–143.
- Yoon H.G. - Joung Y.J – Kim M., *The challenges of science inquiry teaching for preservice teachers in elementary classrooms: Difficulties on and under the scene*, «Research in Science Education», XLII, 3 (2012), pp. 589–608.
- Zion M. – Cohen S. – Amir R., *The spectrum of dynamic inquiry teaching practices*, «Research in Science Education», XXXVII, 4 (2007), pp. 423–447.

Educazione allo sviluppo sostenibile: formare al futuro al tempo dell'UE Green Deal

Patrizia Galeri

Dottoressa in Theory of Education, Università degli Studi di Macerata
email: patrizia.galeri@unicatt.it

Abstract: La pandemia ha sorpreso e smarrito la nostra società e lo *shock* culturale che si è innestato nelle nostre vite costringe a ripensare le dimensioni educative della nostra esistenza e del nostro agire. La conseguente incertezza ha introdotto nelle nostre vite temi di ampia portata educativa da rivisitare e con cui re-interpretare la vita e la sua custodia per sé, con gli altri e per l'ambiente. È questo anche il tempo maturo per uscire, attraverso un processo educativo sostenibile, dalla propria individualità per sfidare il presente progettando mondi possibili e tessendo, sistematicamente, socialità e fraternità. Il forte impulso dato dall'Europa con il *Green Deal*, mira ad una ripresa giusta e sostenibile, attuata attraverso *policy* lungimiranti, *governance*, locali e globali, in ottica cooperativa ed attraverso economie equi già tratteggiate negli *goals* di *Agenda 2030*. Imperante diviene educare al futuro, ripensando al valore del possibile che è l'ambito dove sperare, progettare nuovi orizzonti umani, ribadendo che il tema della sostenibilità è anche la costruzione di relazioni competenti.

The pandemic has surprised and lost our society and the culture shock that has taken hold in our lives forces us to rethink the educational dimensions of our existence and our actions. The resulting uncertainty has introduced into our lives broad educational themes to be revisited and with which to reinterpret life and its care for oneself, with others and for the environment. This is also the ripe time to go out, through a sustainable educational process, from one's individuality to challenge the present by designing possible worlds and systematically weaving sociality and fraternity. The strong impetus given by Europe with the Green Deal aims at a just and sustainable recovery, implemented through forward-looking policies, governance, local and global, from a cooperative perspective and through fair economies already outlined in the goals of Agenda 2030. It becomes imperative to educate for the future, rethinking the value of the possible which is the area in which to hope and design new human horizons, reaffirming that the issue of sustainability is also the construction of competent relationships.

Parole chiave: pedagogia, ambiente, sostenibilità, educazione, transizione ecologica
Keywords: pedagogy, environment, sustainability, education, ecological transition

1. Le generazioni dell'UE Green Deal, guardando alla crisi ambientale

Il discorso pedagogico ha da offrire, oggi più che mai, un incisivo quadro prospettico per discernere e delineare i contenuti e i processi di un vivere sostenibile. Questo perché l'incertezza della nostra epoca necessita di investire sulla formazione sia delle giovani generazioni sia degli adulti attraverso lo sviluppo di nuove competenze strategiche per il

futuro in un quadro di riferimento assiologico che orienti il consolidarsi di una coscienza ecologica e la fondazione di una cittadinanza planetaria.

Cambiamento climatico, pandemia e crisi economica sono le tre principali direttive globali che fotografano le attuali connessioni esistenti tra i vari paesi del mondo. Le problematiche accomunano il sentire generale, la ricerca di soluzioni efficaci e orientano verso una cultura del cambiamento che, fondando su valori, formazione e azioni reali, apra alla speranza e alla costruzione di un futuro “in equilibrio”¹. In specifico, le pressioni antropiche che i modelli di sviluppo economico e tecnologico collocano sull’ambiente esprimono la fragilità della nostra epoca che si evidenzia nel riscaldamento globale, quale fenomeno tra i più evidenti², negli effetti dei cambiamenti della politica, nel capitalismo digitale, nella forza dell’informazione diventata l’unità di base dell’economia globale, accentuando il problema dei dati che, disponibili su Internet, offrono immense possibilità di manipolazione, aprendo il dibattito sulla cybersecurity³. L’epoca dell’antropocene⁴ va caratterizzandosi come “epoca del wasteocene”⁵ (“era degli scarti”): di un consumo dominato da una cultura del relativismo e del rifiuto che crea disuguaglianze, mancate opportunità, anche in termini formativi, e povertà relazionali, allontanando sempre più l’equilibrio tra i molteplici componenti, umani e non, del pianeta. Ci esorta Morin “Dobbiamo inscrivere in noi una coscienza ecologica. Il conoscere il nostro legame consustanziale con la biosfera ci porta, perciò, ad abbandonare il sogno prometeico del dominio dell’universo per alimentare, al contrario, l’aspirazione alla convivialità sulla Terra”⁶. L’educazione allo sviluppo sostenibile, connessa alle riflessioni dell’ecologia integrale, chiede alle comunità anche una conversione in grado di modificare gli atteggiamenti personali e le scelte sociali attraverso “una sinergica circolarità dei saperi” che rifondino la questione antropologica⁷.

La sostenibilità, come processo euristico, si pone a capo di uno strategico snodo di molti interessi disciplinari ed è il processo per l’implementazione di uno sviluppo che possieda un carattere morale e presupponga il totale rispetto sia della persona umana sia del mondo naturale⁸. Nella cultura della cura si innesta la transizione ecologica voluta dall’Europa con il *Green Deal* che con un mirato piano d’azione ed investimenti, *Recovery*

¹ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia dell’ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M. L. Iavarone-P. Malavasi-P. Orefice-F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa, Lecce-Brescia 2017, pp.19-20.

² M. Lynas, *Il nostro ultimo avvertimento. Sei gradi di emergenza climatica*, Fazi editore, Roma, 2021.

³ <https://www.pandslegal.it/ambientale/antropocene/>

⁴ Crutzen P. J., *Benvenuti nell’Antropocene!*, Mondadori, Milano 2005.

⁵ Cfr. M. Armiero, *L’era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale*, Einaudi, Torino 2021, pp.19-20.

⁶ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 77-78.

⁷ Cfr. C. Giuliodori, *Un’enciclica per abitare insieme la casa comune*, in Giuliodori C.- Malavasi P. (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si’. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, p18.

⁸ Cfr. P. Malavasi, “Laudato si”, “Fratelli tutti”: *educating for the covenant between humanity and environment. On care and fraternity of our common home*, in S. Bornatici-P. Galeri-Y. Gaspar-P. Malavasi-O. Vacchelli (a cura di), *Laudato si’ +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Pensa, Lecce-Brescia 2020, p.2.

*Plan*⁹, porterà ad un'economia moderna, competitiva ed efficiente. Essa prevede un processo che offre una transizione socialmente giusta ed equa, ripartita tra i vari Stati membri e cittadini del continente. *Economia, etica e ambiente* sono trasversalmente i principi fondanti su cui si basano le indicazioni del Green Deal¹⁰ in sintonia con la *missione educativa* e valoriale di *Agenda 2030*¹¹. A rafforzare l'impegno inter-istituzionale si è aggiunta, in campo italiano, la tensione progettuale e co-costruttiva del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza): un'opportunità di investimenti e riforme per una crescita economica sostenibile e duratura. L'azione è guidata dagli obiettivi di *policy* e da interventi connessi su tre assi strategici: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale¹².

2. Narrazioni sostenibili in epoca pandemica

“Aspirare al cambiamento” nel tempo dell’incertezza è un imperativo che interpella le coscienze e impegna il mondo della formazione a trovare processi performanti, dimensioni assiologiche e nuove azioni progettuali¹³. Progettare il futuro attraverso l’educazione che possiede la visione della speranza, nutre bisogni, alimenta soluzioni inedite e legami di fratellanza. Questo in perfetta sintonia con gli sguardi di tenerezza verso la casa comune che batte al centro dei processi dell’educazione allo sviluppo sostenibile.

Forte è il richiamo al Piano Unesco, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia. Educazione 2030*: “...L’Educazione allo Sviluppo Sostenibile può fornire la conoscenza, la consapevolezza e l’azione che consentono alle persone di trasformarsi e trasformare le società”¹⁴. La centratura sull’educazione in parola necessita di sostanziarsi ed integrarsi con le prospettive dell’ecologia integrale che permette di *com-prendere*, nella potenza della presa come totale accoglimento e comunione, il creato per discernere e per affidare all’educazione l’edificazione di contesti conviviali¹⁵. Essa è educazione al cambiamento, tensione dialogante con l’alterità e costruttiva di contesti di vita virtuosi,

⁹ Cfr. A. Colombo, *L'impatto del Covid-19 sul sistema internazionale*, in A. Colombo-P. Magri (a cura di), *Rapporto ISPI 2021. Il mondo al tempo del Covid l'ora dell'Europa?* p. 12 consultabile on line <https://www.isponline.it/it/pubblicazione/il-mondo-al-tempo-del-covid-lora-delleuropa-29152>, consultato il 25/01/22.

¹⁰Cfr. P. Galeri, *Training in the care of the common home: sustainable tourism as a driver for an integral ecology*, in Form@re, *Sustainability Mindset: a challenge for the educational professions?*, Vol. 21 No. 2 (2021), p.24.

¹¹ Cfr. Cfr. Vischi, A., *Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo*, in A. Vischi, A. (a cura di), *Global compact on education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione ne conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 12-13.

¹² Il piano si articola in sedici componenti raggruppate in sei missioni: 1) Digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura; 2) Rivoluzione verde e transizione ecologica; 3) Infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4) Istruzione e ricerca; 5) Inclusione e coesione; 6) Salute. Cfr. *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*, p.15 consultabile <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>, consultato il 20/01/22.

¹³ Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, p. 99-100.

¹⁴ S. Giannini, Prefazione in UNESCO, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia. Educazione 2030*, Parigi 2021, p.2.

¹⁵ Cfr. C. Giuliodori, *op. cit.*, pp. 12-13.

implicando una riflessione sui temi della giustizia, della dignità, della solidarietà, della sobrietà, del protagonismo dell'uomo, delle comunità e delle istituzioni incaricate di attivare organizzazioni e politiche integrate: ne “emerge una grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione”¹⁶.

Al tema suddetto si sovrappone la pandemia che ha sorpreso e frammentato la nostra società, mettendo a nudo le ragioni della fragilità del tessuto multilaterale esistente, ha innescato un trauma culturale che costringe a ripensare le dimensioni educative della nostra esistenza e del nostro agire. Evidenzia bene lo studioso Pati affermando a proposito di cambiamento che: “Si tratta di una necessità che riguarda anche il discorso pedagogico e il contributo che esso può offrire alla costruzione del futuro” in quanto “La pedagogia elabora proposte e progetti alla luce della costante attenzione ai fatti e alle loro ripercussioni sulla realtà umana”¹⁷.

L'incertezza ha introdotto dimensioni da rivisitare e con cui “narrare” la vita e la sua custodia per sé e per/con gli altri: il tema dell’educazione e della formazione si fa urgente per rigenerare una vita buona e fraterna e, dirimente, implica, secondo lo studioso Malavasi, il guardare ai complessi scenari della contemporaneità, all’economia e alla *policy* per l’edificazione di contesti vitali in cui i legami siano generativi¹⁸. Altresì “Prendersi cura del mondo che ci circonda e ci sostiene significa prendersi cura di noi stessi. Ma abbiamo bisogno di costituirci in un “noi” che abita la Casa comune”¹⁹. Si va oggi delineando un’antropologia nuova, una narrazione inedita, per comunicare e specificare il presente e l’orizzonte di senso alternativo che richiede un impegno assiologico ed una presa in carico del mondo pedagogico. Il tema del dialogo, evidenzia Regni, quale incontro e comunicazione educante, spinge a cercare, oggi, nuove forme in culturative, nuove tracce, nuovi viaggi, non necessariamente fisici, ma attraverso paradigmi e narrazioni sostenibili²⁰.

Anche nel testo di Aime, Favole e Remotti²¹, ricorrono chiavi di lettura e categorie mentali per interpretare la nostra epoca. *Sospensione* è diventata un’attitudine consueta il cui significato va rivisitato in chiave antropologica ed educativa, essa è una pratica ancestrale diffusa presso molte culture e religioni dell’ecumene per processi spirituali, rituali od economici, e presenta un parallelismo con l’epoché dei filosofi greci, dove il significato era quello di sospendere il giudizio²². Nell’interruzione, il forzato *lockdown*, nasce l’opportunità per modificare il consueto pensiero, attivando la resilienza e la tensione al ricominciare come impegno e disposizione ontologica al progettare oltre il presente per accudire l’umano.

Educare ad uno sviluppo sostenibile implica ripercorrere i temi del limite e della sobrietà nell’interazione con i beni dell’ambiente, permette di riscoprire la coscienza della limitatezza delle risorse accessibili e l’insostenibilità intrinseca di ogni fenomeno, di

¹⁶ Papa Francesco, *Laudato si'*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015, n.202.

¹⁷ L. Pati, *Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, in AA.VV., *Progettare nuovi scenari per l’educazione*, “Pedagogia e Vita”, 2021/2, Studium, pp.13-14.

¹⁸ Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l’umano*, *op.cit.*, p. IX.

¹⁹ Cfr. Papa Francesco, *Fratelli tutti*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020, n. 17.

²⁰ Cfr. R. Regni, *Viaggio verso l’altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma 2003.

²¹ M. Aime-A. Favole-F. Remotti, *Il mondo che avrete. Virus, Antropocene, Rivoluzione*, UTET, Torino 2020.

²² *Ibi.*, pp. 19-20.

esercitare scelte e atteggiamenti performanti. Il limite, eticamente orientato ed inteso come equilibrio e responsabilità nell'uso e nella cura di ogni forma "altra", ha in sé il significato di "sacrificio", la cui etimologia *sacrum facere* ("immettersi nel sacro") supera l'accezione più semplicistica di privazione o rinuncia, per affermarne al contrario la potenza della scelta nella ricerca di un ben-essere, spirituale e materiale. La sobrietà diventa, a sua volta, un esercizio imperante per il cambiamento: significa ritrovare una diversa e migliore misura umana, passando da un approccio individualista ad uno basato sulla reciprocità e il riconoscimento dell'altro. Essa è dunque un bene relazionale, stimola il sentimento di contemplazione verso il creato. La sobrietà diviene, pertanto, una questione identitaria: è un rifondare, negoziando, nuove categorie su cui basare i nostri atteggiamenti sostenibili e formare ad essi²³. Ed esprime quel bisogno di "ulteriorità" che Mortari individua nell'azione della cura come piena progettazione dell'essere, arricchendone la biografia²⁴.

3. Formare mondi possibili: l'educazione allo sviluppo sostenibile

Il possibile è l'ambito dove sperare ed insegnare l'umano, comprendere la relazionalità, realizzare sogni, applicare fraternità e attenzione ecologica: "*Insegnare l'umano* implica un'ecologia integrale ovvero la consapevolezza di una relazione fondamentale tra le persone e gli ambienti in cui si svolge la vita, le professioni e i modelli politico-economici"²⁵. È uno sguardo progettuale, euristico e di formazione che sottende la scelta di fondo dell'aver cura delle persone e custodire le relazioni nei vari contesti in cui l'uomo opera con responsabilità educativa per discernere i cambiamenti e gli scenari che pongono sfide, in un'ottica di presa di posizione, accrescendo la consapevolezza sostenibile²⁶. Nella complessità della portata di tale sfida educativa se ne evidenziano alcuni tratti: la promozione della persona, della dignità spirituale e materiale degli uomini e delle comunità, include farsi protagonisti e portatori di accoglienza e pace, comporta uno sguardo antropologico che colga l'alleanza con l'ambiente Del resto l'una senza l'altro perde di reciprocità e significato: tutto è connesso come il paradigma eco-sistemico insegna²⁷ e da questa reciprocità è possibile coltivare nuovi equilibri e sancire patti educativi per custodire la Vita e perseguire il futuro. Immaginare mondi possibili significa, altresì, ideare, guardando oltre il presente, l'equilibrio tra le infinite parti del sistema globale, cogliendo nell'educazione la generatività del "confidare" e dello sperare²⁸.

L'educazione allo sviluppo sostenibile ne è la complessa cornice di senso: la riflessione delle scienze dell'educazione è impegnata ad elaborare una trasformazione della società

²³ Cfr. M. Brusantin, *Stile sobrio. Breve storia di un'utile virtù*, Marsilio Editore, Venezia 2016.

Cfr. M. De Robien, *La sobrietà, stile di vita sapienziale che diviene sempre più urgente*, in <https://it.aleteia.org/2019/03/21/jean-guilhem-xerri-stile-sobrio/>

²⁴ Cfr. L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

²⁵ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, op. cit., p. 3 sgg.

²⁶ Ibi, pp. XI e XII.

²⁷ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977 (Original work published 1972), p. 130.

²⁸ Cfr. D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano 2009, pp. 153-155.

in prospettiva futura e a promuovere lo sviluppo di una sensibilità ecologica nelle coscenze individuali di ciascuno per favorire un'evoluzione nei comportamenti rendendoli responsabili. La pedagogia dell'ambiente, in specifico, sviluppa la riflessione tra formazione umana ed ambiente, cercandone le prospettive ermeneutiche e i riferimenti assiologici, interrogandosi su quali siano i nuclei fondanti per educare l'uomo a realizzarsi pienamente nel rispetto per la propria ed altrui esistenza e in un atteggiamento di attenzione e amorevole custodia del creato.

Non da meno la pedagogia in parola rafforza il suo valore e contributo nella declinazione di orientamenti formativi nei vari settori della società, dal mondo della scuola a quello del lavoro, per un'educazione per la vita. Una pratica che caratterizza l'essere uomini autoconsistenti in un comune destino. Le tre direttive, "verticale-orizzontale-in profondità", *lifelong- lifewide - lifedeep learning*, esprimono l'essenza di un'educazione allo sviluppo sostenibile che si rende educazione permanente, di accompagnamento alla persona, tensione per apprendere in ogni contesto. *Deep* è la connotazione più coinvolgente: esprime la profondità delle scelte, dei valori per il pieno sviluppo della persona chiamata a partecipare, in modo trasformativo, all'impegno comunitario. Immediato sorge il richiamo alle pagine intense di Naess che recupera la consapevolezza della partecipazione degli elementi organici e inorganici nella comunità biosferica, sottolineando il legame, profondo, che unisce tutti gli esseri umani, in quanto anch'essi inseriti in un tutto più grande²⁹.

Nell'attuale panorama sono innumerevoli le proposte di possibili percorsi educativi che intendono rigenerare il sapere in dimensione sostenibile, realizzando buone pratiche e riconvertendo in tal senso anche lavori un tempo scevri da tale interesse o necessità. Spesso il loro valore aggiunto sta nella tessitura di reti e di sinergie tra persone, enti e territori, in quanto la sostenibilità richiede coralità, cooperazione, "equipaggi di ricerca", mobilitazione di competenze, tra le molte, personali e sociali in co-costruzione attraverso strumenti partecipativi che dall'analisi del problema inneschino, in estrema sintesi, pensiero critico, processo, progettazione e fattibilità delle soluzioni e attuazione integrata. La pedagogia ha, infatti, il compito di farsi coordinatrice per un'integrazione tra le discipline: l'uso di un accordo transdisciplinare può permettere il coinvolgimento non solo delle scienze "tradizionali", ma di spingere l'elevata specializzazione raggiunta da ogni disciplina verso una visione olistica ai problemi complessi.

Rapidi esempi, senza alcuna pretesa di esaustività, di percorsi formativi sostenibili si ritrovano nelle scuole, vivaio delle nuove generazioni, in cui la conoscenza e la sensibilità dei giovani ai problemi ecologici diviene sperimentazione di cittadinanza attiva, di buone pratiche ecologiche, di stili di vita nella comunità scolastica piuttosto che assunzione di responsabilità nell'aver cura di luoghi pubblici e della cultura del territorio, promuovendo la coltivazione di un pensiero che procede per connessioni³⁰.

Il mondo del lavoro, travolto dalla crisi globale, mostra attenzione, anche sulla spinta delle possibilità che la transizione ecologica offre, ai percorsi di sostenibilità. Il mondo del

²⁹ Cfr. A. Naess, *Okology, samfunn og livsstill*, 1976 (trad. It. *Ecosofia*, Red Edizioni, Como 1994), p.31. Per ulteriori approfondimenti si segnala un testo recente, A. Naess, *Siamo l'aria che respiriamo. Saggi di ecologia profonda*, Ed. Piano B, Prato 2021.

³⁰ Per un approfondimento si rimanda al testo P. Galeri, *Smart hub, smart living. Risultanze della ricerca Environmental and Educational Hub*, Pensa, Brescia-Lecce 2014.

mercato lavorativo chiede formazione specifica per la creazione di figure professionali che sappiano competere e abbiano maggiori capacità di adattamento creativo alle nuove situazioni: lavoro “verde” e lavoro buono, giusto, capace di rispettare la dignità umana e il contesto ambientale, lungo le direttive locale/globale in cui un’organizzazione agisce³¹. Si attenziona la transizione in atto, sulla base anche del PNRR, nel settore turismo che esige una conversione alla sostenibilità e una “formazione che si possa sviluppare, ad esempio presso Enti Universitari o Istituti superiori, dall’integrazione e connessione di risorse maturate in contesti formali, non formali e informali, prevedendo un’alternanza tra *setting d’aula*, lezioni frontali, incontri interattivi con testimoni, attività di *forum on line* tra corsisti/tutors/esperti, *visiting* sul territorio per confrontarsi con *best practices* e con stage e laboratori che permettano la simulazione e attivino il processo di riflessività sull’esperienza maturata”³².

Si sottolinea l’importanza del protagonismo dei soggetti in apprendimento per un’educazione trasformativa in ottica dialogica e cooperativa, si tratta di mobilitare competenze tecnico specifiche ancorate alle discipline umanistiche e scientifiche, ma anche la vasta gamma delle competenze trasversali (soft skills) quali ad esempio: flessibilità, adattabilità, apprendere in maniera continuativa, conseguire obiettivi, gestirli con slancio creativo e sistematico, governando le innumerevoli sinergie per costruire contesti capacitanti.

La pedagogia è vocata, oggi con maggiore intensità, a mostrare il cambiamento, a delineare la visione del mondo, richiamando al compito di rendere lo sviluppo possibile e performante alla realizzazione personale e comunitaria, *conditio sine qua non*, per sostenere ed accogliere il futuro.

Bibliografia

- Aime M. - Favole A.- Remotti, F., *Il mondo che avrete. Virus, antropocene, rivoluzione*, UTET, Milano 2020.
- Armiero M., *L’era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale*, Einaudi, Torino 2021.
- Bateson, G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- Brusantin M., *Stile sobrio. Breve storia di un’utile virtù*, Marsilio Editore, Venezia 2016.
- Colombo A., *L’impatto del Covid-19 sul sistema internazionale*, in A. Colombo-P. Magri (a cura di), *Rapporto ISPI 2021. Il mondo al tempo del Covid l’ora dell’Europa?* consultabile on line <https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/il-mondo-al-tempo-del-covid-lora-delleuropa-29152>
- Crutzen P. J., *Benvenuti nell’Antropocene!*, Mondadori, Milano 2005.
- Demetrio D., *L’educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

³¹ Per un approfondimento si rimanda la testo P. Poschen, *Decent Work, Green Jobs and the Sustainable Economy: Solutions for Climate Change and Sustainable Development*, Routledge, Londra 2015.

³² P. Galeri, *op. cit.*, 2021, p. 10

- De Robien M., *La sobrietà, stile di vita sapienziale che diviene sempre più urgente*, in <https://it.aleteia.org/2019/03/21/jean-guilhem-xerri-stile-sobrio/>
- Galeri P., *Training in the care of the common home: sustainable tourism as a driver for an integral ecology*, in Form@re, *Sustainability Mindset: a challenge for the educational professions?*, Vol. 21 No. 2 (2021), pp. 21-35.
- Galeri P., *Smart hub, smart living. Risultanze della ricerca Environmental and Educational Hub*, Pensa, Brescia-Lecce 2014.
- Giannini S., Prefazione in UNESCO, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia. Educazione 2030*, Parigi 2021.
- Giuliodori C., *Un'enciclica per abitare insieme la casa comune*, in Giuliodori, C. - Malavasi, P. (a cura di), *Ecologia Integrale. Laudato Sì. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 11-22.
- Lynas M., *Il nostro ultimo avvertimento. Sei gradi di emergenza climatica*, Fazi editore, Roma 2021.
- Malavasi P., *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in Iavarone M. L. – Malavasi P. - Orefice P. - Pinto Minerva F. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa, Lecce-Brescia 2017, pp.17-56.
- Malavasi, P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Malavasi P., "Laudato si'", "Fratelli tutti": *educating for the covenant between humanity and environment. On care and fraternity of our common home*, in S. Bornatici-P. Galeri-Y. Gaspar-P. Malavasi-O. Vacchelli (a cura di), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Pensa, Lecce-Brescia 2020, p. 1-9.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Naess A., *Okology, samfunn og livsstill*, 1976. trad. It. *Ecosofia*, Red Edizioni, Como 1994.
- Papa Francesco, *Laudato si'*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.
- Papa Francesco, *Fratelli tutti*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020.
- Pati L., *Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, in AA.VV., *Progettare nuovi scenari per l'educazione*, "Pedagogia e Vita", 2021/2, Studium, 13-17.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia, consultabile <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Poschen P., *Decent Work, Green Jobs and the Sustainable Economy: Solutions for Climate Change and Sustainable Development*, Routledge, Londra 2015.
- Regni R., *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*, Armando, Roma 2003.
- Vischi A., *Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo*, in A. Vischi (a cura di), *Global compact on education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione, conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 12-17.

L'educazione all'aria aperta, segno della crisi e risorsa pedagogica

Andrea Lupi

Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia
Email: andrea.lupi@uniurb.it

Abstract: Nel dibattito pedagogico italiano assistiamo a una smisurata attenzione al costrutto di *outdoor education*, che è già al centro della riflessione nei paesi dell'anglosfera da alcuni decenni, e ha dato origine a una miriade di distinzioni teoriche, in merito all'inclusione degli spazi aperti e naturali, esterni rispetto alla struttura scolastica, nell'organizzazione del curricolo e della didattica. L'articolo mette in luce l'esistenza di tre diversi modelli pedagogici nel mondo dell'educazione all'aria aperta: 1) *la seclusione tradizionale degli spazi esterni* rispetto a quelli interni, con un maggiore o minore grado di continuità didattica e progettuale tra dentro e fuori, che rimangono però entrambi, e in ogni caso, all'interno del perimetro fisico della struttura scolastica e sempre considerati risorsa igienica o didattica; 2) *la sindrome ecologica*, che propone invece un ampio ricorso a spazi naturali fuori dalla scuola, fino alla possibilità di far coincidere la scuola con lo spazio selvaggio e non antropizzato, con l'obiettivo di recuperare un rapporto con la *Natura* che consenta di raggiungere un benessere fisico e degli apprendimenti che non sarebbe possibile ottenere altrimenti; 3) *lo spazio esterno di marca pedagogica*, scevro da ansie, ma non da consapevolezze, sulla civiltà dell'apocalisse ecologica, ma soprattutto attento a considerare sia lo spazio antropizzato che quello non antropizzato, come un necessario riferimento per la costruzione di percorsi educativi che includano esperienze e risorse di natura sistematica rispetto ai saperi da insegnare; risorse presenti esclusivamente fuori dalla scuola e dalle sue relazioni. Quest'ultimo modello è quello che ha maggiori implicazioni per la didattica, richiedendo una riflessione sull'origine, sull'impiego, e sulla trasposizione dei saperi che hanno identità epistemica meticcia tra il dentro e il fuori della scuola.

In the Italian pedagogical debate outdoor education has been occupying the main place for years, which has already been focused in the anglosphere for some decades, giving rise to a myriad of theoretical distinctions, regarding the inclusion of open spaces and natural territories, external to the school structure, in the organization of the curriculum and teaching practice.

The article highlights the existence of three different pedagogical models in the world of outdoor education: 1) the seclusion of outdoor spaces compared to indoor ones, with a greater or lesser degree of didactic continuity between the two spaces, in this case outdoor space remains within the physical perimeter of the school structure and is always considered a hygienic or didactic resource; 2) the ecological syndrome, that is the proposal of a wide use of natural spaces outside the school, up to the possibility of a wild and forest school in a non-anthropized space, with the aim of reestablish a relationship with Nature that allows to reach physical well-being and learning that would not be possible otherwise; 3) the outdoor pedagogical space, aware of the ecological apocalypse, but above all engaged in considering both the anthropized and the non-anthropized space that is outside the school as a necessary reference for the construction of educational paths including experiences and resources of a systemic nature with respect to the knowledge to be taught. The latter model is the one that has the greatest implications for teaching, requiring a reflection on the origin, use, and transposition of knowledge.

Parole chiave: outdoor education, indoor/outdoor, nature-deficit disorder, seclusion, didattica

Keywords: *outdoor education, indoor/outdoor, nature-deficit disorder, seclusion, didactics*

1. Classi tra clausura e seclusione

L'*outdoor education*, assieme all'*outdoor learning*, è al centro del dibattito nei paesi dell'anglosfera da alcuni decenni, e ha dato origine a una miriade di distinzioni teoriche, di riflessioni, di pratiche, di scuole, generando un interesse generale verso l'inclusione degli spazi aperti, esterni rispetto alla struttura scolastica, nelle ipotesi curricolari e nella organizzazione della didattica. Lo spazio esterno richiama chiaramente il suo opposto, lo spazio interno (*outdoor/indoor*), che nel caso della struttura scolastica è identificato con alcuni stilemi architettonici tipici della tradizionale scansione funzionale dell'estensione tridimensionale dell'edificio: 1) l'aula, 2) il laboratorio, 3) la palestra, 4) la biblioteca, 5) le sale destinate a scopi assembleari (che possono coincidere con la palestra) e 6) gli spazi funzionali e di raccordo. Gli spazi tradizionali destinati agli scopi formativi sono sempre delimitati da mura su cui si aprono delle finestre per arrearli, con arredi pensati per stare seduti, scrivere, ascoltare, guardare alla lavagna o fare un esperimento. Non è escluso che in certi casi alcuni di questi spazi possano essere realizzati *extra muros* (con l'eccezione forse della biblioteca e di alcuni laboratori), ma la cultura scolastica li ha sempre pensati come articolazioni fisiche di spazi chiusi, che organizzano in maniera duratura la possibilità di svolgere all'interno, *intra muros*, una attività didattica. Dudek¹, segnalando come le scuole moderne abbiano tutte bisogno degli spazi che ricadono in queste tipologie, ricorda che in molti casi si possono progettare con organizzazioni aperte e multifunzionali, ma rimarca anche il fatto che la maggioranza ha pur sempre una struttura cellulare chiusa, con la classe che ne rappresenta la tipologia spaziale di base sia per consentire l'insegnamento disciplinare che per raggruppare una coorte di alunni in maniera continuativa, con la variante possibile di ospitare stabilmente il docente o un laboratorio, soprattutto nei sistemi anglosassoni e per le scuole superiori. Questa staticità della struttura scolastica riflette una visione dell'apprendimento tipica del passato, oggi il pendolo della storia è corso verso un altro assetto, quello indicato dalla seconda rivoluzione cognitiva, che ha operato il superamento della visione del sapere come di un deposito da alimentare per mezzo di transazioni tra docente e alunno, con una mente che agisce memorizzando e operando linguisticamente e logicamente sui dati memorizzati, in favore di una in cui si considera invece il risultato di un congiunto di azione mentale, emotiva e fisica assieme, in un ambiente che influenza il processo e anzi ne fa parte e precondizione². L'apprendimento dunque si riarticola su almeno quattro dimensioni, ovvero quella fisica e motoria, quella emotiva e affettiva, quella sociale e quella cognitiva. Anche il trasferimento degli apprendimenti dal contesto scolastico a quello reale ha acquistato una nuova importanza, è pedagogicamente e socialmente più importante saper applicare una abilità appresa a scuola ai contesti di vita, che sacrificare la propria vita all'apprendimento di abilità che poi non si rivelano applicabili. Infine un grande cambiamento, che definisce il quadro di questo ripensamento e ne è quasi la chiave di volta per la capillarità con cui si è affermato tra i docenti, è rappresentato dalla posizione di Gardner³ sull'intelligenza come fattore non generale, ma specializzato per

¹ M. Dudek, *Schools and Kindergartens*, Birkhäuser, Berlin, 2007, p. 19

² W. J. Clancey, *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*, Cambridge University Press, 1997

³ H. Gardner, *What We Do and Don't Know about Learning*, «Daedalus» Vol. 133, n. 1, 2004, pp. 5–12

domini, portando a rivedere le pratiche che hanno adottato finora i docenti insegnando le proprie discipline, «favorendo quegli studenti che sono forti nel linguaggio e nel pensiero logico, mentre ora è possibile superare questo approccio uniforme e raggiungere più studenti, presentando i materiali d'insegnamento in molti modi diversi e dando agli studenti più opzioni con cui possano esprimere i propri apprendimenti».

Questo cambio di direzione ha influenzato in maniera diretta la progettazione delle nuove scuole, ma anche il riammodernamento delle vecchie, come ricorda la Woolner⁴ sottolineando che subito dopo la seconda guerra mondiale l'attenzione architettonica nella progettazione riguardava innanzitutto gli spazi per le attività pratiche, i laboratori, le palestre, mentre a partire dagli anni '60 i pedagogisti hanno insistito perché le scuole, a partire dalle scuole elementari, fossero progettate per consentire un approccio all'apprendimento incentrato sul bambino (*child-centred*).

Lo spazio quindi diventa un banco di prova di questo ripensamento del rapporto teorie dell'apprendimento/spazio scolastico/risultati di apprendimento, come nel caso del piano del governo inglese *Building Schools for the Future (BSF)* che ha portato alla costruzione di centinaia di scuole proprio per dare vita a un progetto di rinnovamento educativo negli anni 2000 che fosse basato sulla nuova teoria cognitiva, mentre nel 1996 nasceva lo *European institute for outdoor adventure education and experiential learning*.

2. La scuola include lo spazio esterno nel suo progetto

Questa consapevolezza ha portato ad attivare programmi e progetti che si interessassero soprattutto agli spazi esterni e a tutto quello che si ritrova *extra-muros*, che per sua natura non è considerato irrimediabilmente compromesso con lo scolastico, con la disciplina, con il controllo del docente, con il *quadrillage* fucoliano. In realtà però ci sono due modi differenti di intendere il fuori, uno collegato all'idea ontologica del *fuori* inteso come *Natura* che l'uomo non ha generato, in cui il mondo si manifesta come Terra, opera non umana, seno vivifico da cui anche l'uomo scaturisce e si nutre; e uno invece collegato con l'idea topologica del *fuori* come ambiente e territorio, mappa semiologica su cui insistono i segni dell'attività dell'uomo, le relazioni, le agenzie, le persone e le istituzioni, che danno vita al mondo umano che è fuori dalla scuola ma nella cui topologia anche la scuola rientra, come opera tipica dell'uomo⁵.

Ora bisogna fare attenzione al fatto che *Outdoor Education*, in una accezione forte non è solo ciò che sta fuori dell'aula, ma proprio quello che sta fuori dalla civiltà, e si presenta come ombra della nostra smania di abitare il mondo con segni imperituri della nostra presenza, con vestigia tecniche, costruzioni, modellamenti del territorio, ecc., infatti bisogna considerare che ciò che sta all'esterno dell'aula può comunque essere all'interno dell'edificio e del perimetro della sua identità pedagogica, infatti giardini, cortili, campi sportivi, financo dei parchi possono essere a tutti gli effetti interni alla scuola, perché funzionali alla sua azione di educazione e istruzione, e piuttosto che rappresentare un

⁴ P. Woolner, *The Design of Learning Spaces*, Continuum, London, 2010, p. 2

⁵ A. Lupi, *La lunga influenza del russovismo nella concezione della Natura in pedagogia*, in *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative*, a cura di L. Cerrocchi, M. Ladogana, A. D'Antone, Zeroseiup edizioni, Bergamo, 2020

fuori rispetto al dentro, sono inclusioni di spazi esterni all'interno del progetto educativo e dei suoi spazi fisici più tradizionali, o anche seclusioni dello spazio esterno a servizio di quello interno. Si crea in questi casi un rapporto dinamico tra progettazione dei volumi della scuola, con lo spazio che può essere *incluso* all'interno delle mura o *secluso*, cioè separato, escluso, dall'ambiente esterno che non è scuola, ma al contempo incluso in uno spazio ideale che pertiene comunque alla scuola pur standone all'esterno, uno spazio su cui la scuola proietta il proprio sembiante, di cui si appropria, anche se la sua appropriazione avviene al livello pedagogico e non architettonico.

Sono tanti gli esperimenti di scuole con spazi esterni che rimangono però lontani dalla natura e afferenti alla scuola, seclusi, e possono essere esemplificate dall'esperienza della Pizzigoni, della Montessori e delle scuole attive di Winnetka.

Pizzigoni, con la scuola Rinnovata, è un tipico esempio in cui lo spirito pedagogico attivo basa la possibilità di fare esperienze dirette, osservazioni di fenomeni, occasioni di socializzazione e lavoro e attività manuali, grazie al ricorso dello spazio esterno naturale⁶. Chiaramente operavano anche preoccupazioni di tipo igienico e di contrasto alla degenerazione urbana e all'inquinamento delle fabbriche, come nel caso del Parco Trotter, sempre a Milano, ma l'idea che lo spazio esterno fosse sottomesso ai bisogni educativi e dovesse contribuire a rendere più naturale l'esperienza d'apprendimento è già espresso significativamente nella scuola della Ghisolfa che possiede uno spazio *en plein air*, ma perfettamente secluso dal mondo esterno, destinato a favorire il metodo di insegnamento e lo sviluppo infantile, perché come dice la Pizzigoni stessa «è necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento; esperienza guidata dal maestro sui centri spontanei di interesse per il bambino, quali: il lavoro in genere, la ricerca individuale, la terra, gli animali, le piante»⁷.

Anche la Montessori si preoccupa di progettare i giardini delle sue scuole quando ciò le è possibile, ma anche in lei, nonostante tutta la retorica che si è profusa sull'educazione cosmica, siamo di fronte a un impiego ausiliario degli spazi naturali, come rivela ella stessa parlando dell'educazione alle scienze nel suo metodo, affermando di aver sviluppato una mole di materiali per iniziare allo studio sperimentale della fisiologia e all'osservazione di acquari e di culture vegetali, a cui seguiva «una esplorazione spontanea e intenzionale della natura»⁸.

Non c'è esempio migliore tuttavia della *Crow Island School* di Winnetka, l'unica supervisionata da Carlton Washburne⁹. Questa scuola è un capolavoro nato da Bauhaus e Attivismo, con tutte le classi pensate in modo da essere abbastanza ampie da permettere al docente e agli studenti di organizzare lo spazio in base alle diverse esigenze didattiche o d'apprendimento, aventi una pianta ad L per consentire ai bambini di avere uno spazio al riparo dallo sguardo della maestra dove portare avanti progetti individuali o di gruppo. Ogni classe poi è aperta sul parco pubblico all'interno del quale è stata

⁶ E. Bordogna, *The Open-Air School Typology in the Milanese Experience: The Trotter and the Rinnovata Pizzigoni*, in *Buildings for Education. A Multidisciplinary Overview of The Design of School Buildings*, Springer Open, 2020, pp. 5-15

⁷ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Rinnovata Ufficio Propaganda, Milano, 1931

⁸ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti: Milano, 1999, p. 83 [ed. orig. 1948]

⁹ P. Andrus, *Crow Island School*, National Register of Historic Places Nomination Form (Washington, DC: U.S. Department of the Interior, National Park Service), Section 8, 1989

costruita la scuola e possiede uno spazio pavimentato subito fuori dalla porta, dove svolgere attività. La Stern, che fu maestra presso la scuola, dichiara infatti che attigua a ogni aula scolastica c'è un'altra unità quadrata. La metà di questa unità è un laboratorio interno, completo di banco da lavoro, bagno, lavello e attrezzi per cucinare, l'altra metà, è invece un cortile esterno, separato dalla prima per mezzo delle porte. Questa disposizione presenta l'opportunità per ogni gruppo di avere quasi tutte le attività possibili a propria disposizione proprio come a casa. Fuori poi ci sono spazi per il giardino e gli animali, oltre che altalene e giochi¹⁰.

L'*outdoor education*, se vuole rappresentare qualcosa di nuovo messa a confronto con questa dinamica inclusione/seclusione deve volare in altri cieli pedagogici, o quelli della *Natura*, o quelli dell'ambiente e del territorio.

3. Claustrofilia e deficit di Natura come sindrome ecologica

Le scuole però non si aprono verso un esterno secluso e continuo con l'interno solo per motivi pedagogici e strumentali, anzi il motivo che oggi sta più a cuore a molti educatori è forse da ricercare in quella specie di sindrome ecologica che Louv¹¹ ha chiamato *Nature-deficit disorder*. Louv si è preoccupato della progressiva alienazione dell'uomo dalla natura e dei danni biologici, psicologici e cognitivi che gli procura, con una attenzione speciale alla dimensione educativa di questa crisi. Wilson¹² aveva già introdotto l'idea che gli esseri umani sono ontologicamente segnati dal bisogno di connettersi con le altre forme di vita e con la natura, e che se si devia da questa tendenza biologica si subiscono danni emotivi, psicologici e di ogni altro tipo, per l'individuo e per la società, ma in Louv la polarizzazione del tema è data dall'attenzione all'infanzia e al suo completo asservimento ad una modalità di esperienza dell'ambiente dell'Antropocene, artificiale, informato dalla presunzione che la natura sia pericolosa se non controllata e dominata dalla civiltà. Con l'intervento di Roszak¹³ si era messo al centro del dibattito la questione della duplice e reciproca sofferenza di uomo e natura, gettati in una condizione di crisi per colpa dello sfilacciamento del legame emotivo, inconscio, spirituale, che li lega profondamente, ma la teoria di Louv ha avuto il merito di parlare una lingua recepita dal mondo della pedagogia e della scuola, e anche se è stata criticata da più parti sia per la supposta impossibilità di definire da un punto di vista medico questo disordine, sia perché questa alienazione dalla natura è iniziata molto tempo fa ed oggi siamo solo alla fine di un percorso di lunga durata¹⁴, ha fatto breccia nel mondo di chi si occupava di progetti educativi nell'ambiente naturale e cercava qualcosa di più rispetto all'inquadramento teorico dell'educazione ambientale o dell'*outdoor education* come fuori rispetto allo spazio dell'aula. Al di là della consistenza epistemologica della teoria proposta da Louv,

¹⁰ M. Stern, *Crow Island School*, «Childhood Education», Vol.18, n. 4, 1941, pp. 166-169

¹¹ R. Louv, *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*, Atlantic Books, London, 2005

¹² E.O. Wilson, *Biophilia. The Human bond with other species*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1986

¹³ T. Roszak, *The voice of the Earth*. Simon & Schuster, 1992

¹⁴ E. Dickinson, *The Misdiagnosis: Rethinking "Nature-deficit Disorder"*, «Environmental Communication A Journal of Nature and Culture», September Vol. 7, n. 3, 2013, pp. 315-335

sono gli studi che la supportano¹⁵ a convincere molti della bontà della sua critica, studi che dimostrando che i bambini in assenza di rapporti con la natura vivono stati di benessere più precari, assetti psicologici più depressi, hanno prestazioni mentali e fisiche più scadenti. Così la *videophilia*¹⁶ e i giochi strutturati e circoscritti nello spazio hanno sostituito la libertà, la fantasia, l'assenza di controllo da parte degli adulti nei contesti naturali, e ora i bambini imparano che in natura i rischi sono incontrollabili, vi risiedono forze fantasmatiche, mentre nel gioco controllato ed ingabbiato che è concesso dagli adulti negli spazi appositamente progettati c'è sempre un rimedio legale o medico ad ogni problema od errore che si manifesta¹⁷.

Claustrofilia, medicalizzazione, generalizzazione dell'impotenza, dipendenza dall'istituzione per il soddisfacimento dei propri bisogni, democratizzazione della povertà e impoverimento cognitivo imposto dalle scuole, sono tratti della società moderna che ha già riconosciuto Ivan Illich¹⁸, e l'esito descolarizzante di questa posizione si è assommato alla preoccupazione che la mancanza di natura danneggi fisicamente e spiritualmente i bambini, tanto che oggi è rappresentato dalle scuole nel bosco più radicali, quelle che rifiutano l'aula e l'istituzionalizzazione degli spazi scolastici, scuole che sono poche in proporzione alla totalità delle istituzioni educative, ma incarnano a perfezione le paure della sindrome ecologica e non sono riconducibili alle *open air school* che avevano scopi igienici e sociali¹⁹ quando non esclusivamente medici e sanitari²⁰, mentre oggi le scuole nel bosco hanno innanzitutto un carattere educativo legato alla necessità di far recuperare ai bambini il rapporto diretto con la natura per scopi psicologici, morali e identitari, anche quando non sono scuole ma progetti educativi a servizio delle scuole del territorio come nel caso della "Scuola nel bosco" della Fondazione villa Ghigi di Bologna, che sostiene le scuole petroniane per portare i bambini nel bosco sostenendone il gioco libero, la fantasia e la creatività, ma soprattutto per "mettere al centro della crescita del bambino il contatto costante non mediato con la natura, da sempre compagna di avventure e scoperte"²¹.

Assistiamo però anche una nuova interpretazione non descolarizzante dei costrutti teorici appena delineati, che non propone solo l'ipotesi del rifiuto degli spazi chiusi (e

¹⁵ Si vedano ad esempio: J. Quay et al., *What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19?*, «Journal of Outdoor and Environmental Education», 16 Jul, 2020; M. Mutz – J. Müller, *Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies*, «Journal of Adolescence», vol. 49, June, 2016, pp. 105-14; M. P. White et al., *Spending at least 120minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing*, «Scientific Reports», Jun 13, Vol. 9, n.1, 2019; S.L. Warber et al., *Addressing "Nature-Deficit Disorder": A Mixed Methods Pilot Study of Young Adults Attending a Wilderness Camp. Evidence-based complementary and alternative medicine*, <https://doi.org/10.1155/2015/651827>, 2015; S. Kaplan, *The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework*, «Journal of Environmental Psychology», Vol.15, n. 3, 1995, pp. 169–182

¹⁶ P.A. Zaradic – O.R.W. Pergams, *Videophilia: Implications for childhood development and conservation*, «Journal of Development Processes», Vol. 2, 2007, pp. 130–144

¹⁷ B. Eckstein, *Child's Play: Nature-Deficit Disorder and Mark Twain's Mississippi River Youth*, «American Literary History», Vol. 24, n. 1, 2012, pp. 16-33

¹⁸ I. Illich, *Deschooling Society*, Harper & Row, New York, 1971

¹⁹ D. A. Turner, *The Open Air School Movement in Sheffield*, «History of Education», Vol. 1, n. 1, 1972, pp. 58-80

²⁰ A. J. Greene, *The Open Air School Movement, 1904-1912*, «The Public Health Journal» Vol. 3, n. 10, 1912, pp. 547-52.

²¹ M. Schenetti et Al., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento, 2015, p. 81

delle pratiche che vi sono connesse), ma lancia l'ipotesi dell'inclusione di spazi naturali e attività nella natura all'interno dell'offerta scolastica tradizionale, proprio come risposta al deficit di natura. Così esiti antisistemici e esiti curricolari discendono dallo stesso complesso di idee ecologiche e radicali e accanto all'avanguardia della ritirata dalla civiltà distopica, ne convive una che richiede di dare ai bambini esperienze *fuori*, nella natura, ma all'interno del programma educativo. Tradizionalmente questa richiesta era già presente nel panorama informale, come nel caso degli Scout, sia in quello formale come nel caso delle scuole nel bosco o in campagna del movimento igienico che ha percorso l'inizio del Novecento (anche in concomitanza con la diffusione della tubercolosi), mentre oggi è rappresentato dall'*Outdoor Adventure Movement*, che consiste in una serie di proposte che vanno dai campeggi e dalle colonie fino all'organizzazione di escursioni in cui il gruppo deve provvedere a ogni necessità e impellenza, sia progettando soluzioni a problemi pratici e di sopravvivenza sia organizzando progetti, e non a caso da questo filone ci si riconnette a Dewey e all'apprendimento occupazionale²².

C'è poi una seconda proposta che sostiene la possibilità di passare dallo spazio della seclusione allo spazio esterno che non è né progettato, né controllato dal personale scolastico, benché non sia neanche la natura incontaminata di cui parla chi crede nel potere salvifico della visione ecologica. La Zamani²³ ad esempio tratteggia una tipica soluzione *outdoor* dello spazio che non è né secluso né naturale e delle attività che vi si svolgono, articolando in tre aree differenti ciò che la scuola trova *extra-muros* come risorsa educativa: zona naturale, zona dei manufatti, zona mista che fa da filtro tra le prime due. Nella zona dei manufatti ci sono gli arredi per il gioco strutturato, sono inamovibili e realizzati in materiali di sintesi (altalene, scivoli, casette, ecc.), i bambini li utilizzano per dedicarsi al gioco motorio grosso. Nella zona naturale invece ci troviamo nel selvaggio, e gli elementi che predominano sono piante, animali, essenze arboree o minerali, possiamo stare in spiaggia, in un bosco, su una collina, ecc. Qui i bambini si impegnano in attività di esplorazione, manipolazione, giochi simbolici o rappresentativi. La zona mista invece cerca di incorporare nella zona naturale elementi artificiali, ne è un esempio tipico uno spazio che sia crocevia di elementi naturali (alberi, sabbia, dislivelli erbosi, tronchi, bastoni, ghiaia, ecc.) e elementi manufatti (corde, giochi, altalene, bidoni, pneumatici, ecc.), in cui i bambini si ingaggiano in tutti i tipi di gioco descritti sopra. Questo spazio *outdoor* non è da pensare con uno sviluppo territoriale continuo, i tre tipi di zona possono essere situati in luoghi differenti, e nemmeno come adiacente rispetto alla scuola, giacché soprattutto nelle città ci sono quartieri che non potrebbero avere né la zona mista né quella naturale. Insomma, la tipologia degli spazi in questo caso li fa consistere veramente come spazi *outdoor*, non perché siano esterni rispetto al progetto curricolare, ma perché gli permettono di dialogare con lo spazio naturale esterno alla scuola, favorendo, soprattutto nel caso della prima e seconda infanzia, un ampio grado di spontaneità e una forte valorizzazione del gioco e della senso-motricità. La

²² J. Quay – J. Seaman, *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms*, Sense Publishing, 2013

²³ Z. Zamani, *The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones*, «Journal of Adventure Education and Outdoor Learning», DOI: 10.1080/14729679.2015.1122538, 2016

giustificazione per l'opzione in favore di questo approccio consiste in due diverse motivazioni, quella della salute e del benessere garantiti dalla natura ai bambini²⁴, che si riconnettono direttamente alla paura della sindrome ecologica, e quelle per gli apprendimenti che sottolineano il miglioramento delle prestazioni scolastiche nella lettura, scrittura, matematica, studi sociali, oltre che nelle competenze trasversali utili all'apprendimento²⁵, queste ultime motivazioni sono evidentemente di origine pedagogica, come di origine pedagogica è il terzo tipo di approccio all'educazione all'aria aperta, quello che fa dialogare l'aula con l'ambiente di vita e il territorio per creare occasioni di apprendimento altrimenti impossibili da esperire.

4. L'inversione dei termini nel fuori di marca pedagogica

A questo punto è necessario interrogarsi sulla possibilità che il "fuori" sia concepito anche in una terza maniera, e cioè non solo come 1) *continuum* architettonico e pedagogico del nesso interno/esterno, non solo come 2) spazio ontologicamente increato dalla civiltà dell'uomo da cui l'uomo proviene e dove viene favorito uno sviluppo normale del bambino sul piano psicologico e cognitivo, con una ricaduta positiva sugli apprendimenti, ma anche come 3) spazio che è pensato sotto la forma di ambiente sociale, come assetto topologico delle reti umane e delle attività umane, dalle quali soltanto può originare il sapere umano, e in cui soltanto risiede la nostra intelligenza e la sua applicazione ai problemi. Spazio in cui operano gli esseri umani per sopravvivere per mezzo della loro conoscenza e delle loro abilità e competenze, insomma per mezzo dei propri saperi. Questo spazio è lo spazio creato dall'uomo che si oppone in maniera inevitabile a quello increato, con un ribaltamento essenziale rispetto ai termini biblici, e un rovesciamento rispetto al fuori naturale, si pone anzi come fuori civile, fuori artificiale, fuori antropizzato. Anche in questo caso siamo dinnanzi a un modo di intendere l'educazione all'aria aperta, ma questa volta più che derivare il proprio approccio dalla risposta alla crisi ecologica si tenta di dare maggiore risalto alla necessità dell'apertura del sistema scolastico verso il fuori con un gioco di parole, del sintagma "aria aperta" in questo paradigma non è tanto l'aria a contare, quanto l'apertura sistemica della scuola, non si cerca aria per respirare, ma un areale con cui entrare in relazione didattica e curricolare.

Questo fuori non è però del tutto fuori dalla scuola, nel senso che la scuola è un elemento del suo insieme, e non è fuori dall'aula anche per un secondo motivo, semiotico, informativo e culturale, oltre che, e principalmente, didattico, perché in aula si deve mediare la conoscenza di questo mondo degli uomini che si trova fuori, si deve

²⁴ In tal senso si possono confrontare: W. M. Gesler, *Therapeutic landscapes: medical issues in light of the new cultural geography*, «Social Science and Medicine», Vol. 34, 1992, pp. 735 – 746; T. Hartig, *Three steps to understanding restorative environments as health resources*, in Ward Thompson, C., Travlou, P., eds., *Open Space: People Space*, Routledge, 2007; S. Bell et Al., *Contested views of freedom and control: Children, teenagers and urban fringe woodlands in Central Scotland*, «Urban Forestry and Urban Greening», Vol. 2, 2003, pp. 87-100;

²⁵ In tal senso si leggano i risultati dello studio sul sistema americano riportati in: G. A. Lieberman e L. L. Hoody, *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*, SEER, Poway, 1998

provvedere all’istaurazione di pratiche di didattica dei saperi che esistono fuori dalla scuola e che la didattica si limita a trasporre, a presentare in modo che lo statuto epistemico del sapere sia di grado e natura differente da quello presente fuori dalla scuola, in modo che sia approcciabile dagli studenti, ma anche manipolabile dal docente²⁶.

Stare in questo spazio esterno, agire la scuola dentro e fuori questo spazio, con il “dentro” che significa stare fuori dall’aula e il “fuori” che significa isolarsi al riparo delle mura dell’aula, significa invertire i termini del rapporto dentro-fuori: la scuola è “dentro” la società e dentro il mondo della semiosfera e della cultura, da intendere come risultato e condizione dello sviluppo della cultura²⁷, perché è un’agenzia educativa che secondo modelli ideali diversi prepara alla vita, istruisce alle professioni, porta ad agire la cittadinanza, emancipa dai condizionamenti sociali per consentire alla società di contare su suoi membri pienamente sviluppati ma anche per consentire al soggetto di dare il suo contributo, ma è sempre un mediatore semiotico, dell’informazione, della sua riproduzione, della sua trasposizione. Eppure, la scuola è anche “fuori” dalla società (ma non fuori dal mondo della trasmissione della cultura nella semiosfera), perché rappresenta un luogo protetto, di cura, in cui i tempi e le azioni sono formativi, e non performativi, sono riflessivi e non ripetitivi, un luogo in cui ci si isola dal mondo per consentirvi un accesso mediato, preparato, guidato.

Questo non è solo un appello a rinverdire l’idea del Postscuola e dell’Extrascuola, e della scuola «aperta dentro» e «aperta fuori»²⁸, e non è solo un richiamo alla necessaria intersezione tra esperienze formali, informali e non formali, e non si limita a quel ruolo pur fondamentale che acquista l’educazione informale in un’ottica di formazione integrale della persona riassegnando agli incontri, alla conversazione, all’esplorazione, al coinvolgimento nelle vite degli altri uno statuto di educatività²⁹. Ma è anche un modo di prendere consapevolezza che la mediazione didattica non avviene solo in aula e solo per mezzo di dispositivi e strategie da attuare in aula, anche se la ricerca didattica vi si è concentrata in maniera preminente³⁰. La didattica si deve nutrire del fuori dall’aula e gestarlo dentro l’aula, perché i problemi, i mezzi, l’organizzazione del sapere, le azioni dei sapienti, si trovano tutte fuori dall’aula, e avere un contatto con questo fuori incide sulla qualità della sua elaborazione dentro, e consente quell’integrazione del curricolo di cui parla ad esempio la Martini³¹ e che è fatto di connessione (fra discipline, fra conoscenze e vita reale, fra competenze) e accesso indiretto alle conoscenze, attraverso il ricorso a progetti, piani di lavoro, temi e problemi di natura interdisciplinare. Questo spazio è in

²⁶ B. Martini, *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l’educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011

²⁷ J. Lotman, *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*, Indiana University Press, 1990, p. 125

²⁸ Il riferimento in entrambi i casi è all’opera di Franco Frabboni: F. Frabboni, *La scuola fuori*, Cooperativa libraria universitaria, Bologna, 1973; F. Frabboni, *La scuola non basta*, «MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», Anno II, n. 1, 2012

²⁹ T. Jeffs – M. K. Smith, *Informal Education. Conversation, democracy and learning*, Educational Heretics Press, Nottingham, 2005

³⁰ Si pensi paradigmaticamente a un autore come Reigeluth: C.M. Reigeluth, *A New Paradigm of ISD?*, «Educational Technology», May-June, Vol. 36, n. 3, 1996, pp. 13- 20

³¹ In questo caso il riferimento è a: B. Martini, *Verso un modello di curricolo integrato*, «Pedagogia più Didattica», Vol. 5, n. 2, 2019; B. Martini, *Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato*, «Pedagogia più Didattica», Vol. 7, n. 2, 2021

definitiva spazio d'apprendimento in contesti problematici e aperti a esperienze didattiche caratterizzate da elevato «grado problematico»³². Inoltre, conoscere le strutture, le organizzazioni, i problemi, le pratiche e le relazioni in cui gli esperti vivono è anche un modo per socializzare le aspettative e le speranze dei giovani, per evitare la retorica sull'orientamento, sui tirocini, sull'alternanza scuola-lavoro, che invece si rivela sempre di più come subalternità della scuola rispetto all'azienda, istituto tipico della società del controllo di deleuziana memoria³³ (Deleuze, 2000). Si tratta anche di favorire la circolazione delle *elites*, se anche non si assume una idea emancipativa e progressista della scuola e della sua funzione sociale, si deve pur pensare che avvicinare alla reale composizione dei gruppi eletti serve ai gruppi stessi per cooptare le giovani leve adatte, talentuose, disponibili, ma anche agli studenti a orientarsi socialmente e cognitivamente verso alcuni gruppi a scapito di altri.

L'esperienza della scuola diffusa di Reggio Emilia deriva da Malaguzzi questa impostazione, mentre l'educazione diffusa di Paolo Mottana³⁴ ne rappresenta l'ipostasi radicale e libertaria, oltre che descolarizzante a tutti gli effetti, mentre oltreoceano autori come Sobel o Smith³⁵ ci si avvicinano maggiormente perché parlano di *Place-based education*, in cui il fuori (*outdoor*) lega esplicitamente il curriculum scolastico a un impegno nel mondo reale, favorisce gli apprendimenti, permette la connessione spesso difficile tra saperi appresi e loro applicazione reale e l'impiego di quello che si sa avendolo imparato fuori alle esperienze scolastiche, il che già era rilevato da Dewey in *Scuola e Società*.

In Italia invece fu Ciari ad anticipare queste idee con la proposta, realizzata, di un curricolo nuovo che esistesse per merito di una dialettica operata dal docente insieme al collettivo di lavoro e al territorio, per mettere in relazione un curricolo generale con un curriculum reale, che fosse imperniato sulla propria città, sui suoi cittadini, sulla sua cultura.

Non si deve dimenticare che anche questo è *outdoor education*, innanzitutto perché è fuori in maniera obiettiva, e poi perché dà alla scuola occasione di educare e insegnare mettendo al centro del curricolo la riflessione sui luoghi della didattica come pratica fondata in una teoria antropologica, cioè, in una battuta conclusiva, che lancia la volata per una futura riflessione più approfondita, il fuori più che essere pensato come un sistema educativo furtivo, effimero, clandestino, opposto a quello scolastico istituzionalizzato³⁶, può spingere sia l'insegnante che l'apprendente a ripensare la relazione che intrattengono con l'oggetto da insegnare e apprendere, includendo nella

³² A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma, 2011

³³ G. Deleuze, *Poscritto sulle società di controllo*, in *Pourparler*, Quodlibet, Macerata, 2000

³⁴ P. Mottana – G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios Editore, Trieste, 2017

³⁵ D. Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, Orion, MA 2004; G. Smith, *Place-based education: Learning to be where we are*, Phi Delta Kappan, Vol. 83, n. 8, 2002, pp. 584–594

³⁶ In questo senso si legga di Chevallard soprattutto: Y. Chevallard, *Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique*. «Recherches en Didactique des Mathématiques» Vol. 12, n. 1, 1992, pp. 73-112; Y. Chevallard, *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*, «Recherches en Didactique des Mathématiques» Vol. 19, n. 2, 1999, pp. 221-266.

loro relazione didattica coloro che lo maneggiano abitualmente come oggetto di sapere per lavorare e risolvere problemi.

Outdoor Education e Pedagogia Montessori. Partire dalla formazione degli insegnanti per educare alla sostenibilità

Giorgia Macchiusi

Università degli Studi Roma Tre
email giorgia.macchiusi@uniroma3.it

Abstract: La diffusione della pandemia da Covid-19 ha condotto persone, settori e Paesi interi a riflettere ancor più sul valore degli ambienti naturali per la salvaguardia del pianeta ed il benessere psico-fisico di coloro che lo abitano. Nel presente articolo sono state riportate alcune esperienze di Outdoor Education le quali, secondo studi internazionali, favorirebbero negli individui degli atteggiamenti positivi nei riguardi dell'ambiente. Nella storia della pedagogia vi sono stati alcuni personaggi illustri che già prima del XXI secolo si erano espressi a favore dell'educazione all'aperto sin dall'infanzia, compresa la pedagogista Maria Montessori. Dopo aver approfondito tali tematiche, si delineava la necessità per tutti i professionisti dell'educazione di intraprendere un corso di formazione in grado di fornire conoscenze teoriche e competenze operative, per sostenere la diffusione di servizi educativi e scolastici che prevedano l'educazione all'aperto come parte del curricolo, al fine di formare con più probabilità persone con degli atteggiamenti ecosostenibili.

The spread of the Covid-19 pandemic has led people, sectors and entire countries to reflect even more on the value of natural environments for the protection of the planet and the psycho-physical well-being of those who live there. In this article some experiences of Outdoor Education have been reported which, according to international studies, would favor positive attitudes towards the environment in individuals. In the history of pedagogy there have been some important figures who, even before the 21st century, had expressed themselves in favor of Outdoor Education since childhood, including the pedagogist Maria Montessori. After having explored these issues, all education professionals are invited to undertake a training course on Outdoor Education. This course could provide theoretical knowledge and operational skills to support the dissemination of educational and school services that include Outdoor Education as part of the curriculum. The spread of these services could train more people with eco-sustainable attitudes.

Parole-chiave: natura, sostenibilità, Outdoor Education, pedagogia Montessori, formazione
Keywords: *nature, sustainability, Outdoor Education, Montessori pedagogy, training*

1. Promuovere azioni per contrastare la crisi climatica

Nei giorni compresi tra il 31 ottobre ed il 13 novembre 2021 si è tenuta nel Regno Unito la COP 26, ossia la «conference of the parties», che ha visto riunire i rappresentanti dei vari Paesi del mondo al fine di stabilire le modalità per incrementare le azioni in favore della risoluzione della crisi climatica.

Il cambiamento climatico nel mondo sta infatti influendo negativamente sui venti, sulle piogge e sugli oceani. Negli ultimi anni accadono sempre più fenomeni quali: inondazioni, forte aumento delle temperature e incendi delle foreste¹.

In questo periodo, con la diffusione della pandemia da Covid-19, l'attenzione per l'ambiente esterno è cresciuta ancor più tra la popolazione mondiale.

Numerosi sono inoltre gli studi che concordano sull'importanza degli ambienti naturali per il benessere psico-fisico delle persone di ogni età².

Frequentare gli ambienti naturali o che ne presentino alcuni elementi, contribuisce a ridurre lo stress e a stimolare dei comportamenti resilienti utili per far fronte anche ad un periodo di pandemia come quello che si sta tuttora attraversando³.

Nell'area internazionale, tra i documenti di maggior rilievo che intendono diffondere le informazioni per far fronte al cambiamento climatico, vi è l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, ossia «un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU»⁴. In particolare, per tale argomento si ricorda l'obiettivo numero 13: «Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico»⁵. A riguardo, l'obiettivo 13.3 invita ad effettuare azioni di «sensibilizzazione» da promuovere anche sul piano dell'istruzione, al fine di diffondere la consapevolezza della situazione che tutto il mondo sta vivendo e promuovere dunque azioni responsabili «a tutti i livelli»⁶.

Il presente contributo intende soffermarsi proprio sulle azioni che possono essere compiute nella realtà odierna nell'ambito dell'istruzione e della formazione, a partire dai servizi educativi e scolastici che accolgono i bambini⁷ sin dai primi anni di vita, in particolare quelli di età compresa tra 0 e 6 anni.

¹ Cfr. <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/climate-change/paris-agreement/cop26/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

² Si veda C. Twohig-Bennett – A. Jones, *The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes*, «Environmental Research», 166 (2018), pp. 628-637; B.J. Park et al., *The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan*, «Environmental Health and Preventive Medicine», XV, 18 (2010), pp. 18-26; S. Kaplan, *The restorative benefits of nature: toward an integrative framework*, «Journal of Environmental Psychology», 15 (1995), pp. 169-182.

³ Cfr. S. Vivona et al., *La ricerca del benessere attraverso la permanenza in ambienti naturali: uno studio di caso in epoca Covid-19*, «Forest@», 18 (2021), p. 47.

⁴ <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

⁵ <https://unric.org/it/obiettivo-13-promuovere-azioni-a-tutti-i-livelli-per-combattere-il-cambiamento-climatico/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

⁶ Cfr. *Ibidem*.

⁷ Per non appesantire il testo si utilizzano i termini «bambino/i» per indicare sia le bambine sia i bambini.

2. Outdoor Education per conoscere e rispettare l’ambiente esterno

Il documento «Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei» riconosce il ruolo educativo dell’ambiente interno ed esterno ai servizi di formazione e educazione dell’infanzia. Nel documento è possibile leggere: «Spazi esterni ben curati consentiranno ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica e di rispetto dell’ambiente naturale»⁸. Nella realtà odierna il raggiungimento di tali obiettivi viene incentivato dalle iniziative educativo-pedagogiche che permettono ai bambini di frequentare gli ambienti esterni agli edifici scolastici, compresi quelli naturali. Molte di queste iniziative rientrano nella definizione di *Outdoor Education*.

Secondo l’«Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa», l’*Outdoor Education* è «un insieme di esperienze pedagogiche accomunate da didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e impostata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata»⁹.

L’*Outdoor Education* può avvenire sia in ambito formale scolastico, sia non formale dell’extrascuola e sia in quello informale riguardante la vita di tutti i giorni.

Per quanto concerne il primo ambito, come riporta Bortolotti Alessandro dell’Università di Bologna, sono ormai molto conosciute le scuole nel bosco, ancor più all’estero con il nome di *Forest School*; nel secondo ambito si ritrova invece l’esperienza dello scoutismo; e nel terzo ambito possono esservi attività come le escursioni e/o lo sport praticato in natura.

I progetti scolastici di *Outdoor Education* si avvalgono dell’utilizzo degli spazi esterni poiché l’esperienza diretta permette di conoscere e apprendere in modalità che negli spazi *indoor* sarebbero altrimenti impossibili¹⁰. La scuola nel bosco permette infatti ai bambini di effettuare esperienze a contatto diretto con l’ambiente naturale in ogni stagione dell’anno e indipendentemente dal tempo atmosferico. Questa tipologia di scuola invita coloro che la frequentano a conoscere la natura valorizzando i cinque sensi, stimola l’avventura e il gioco all’aperto¹¹.

Dall’esito di alcuni studi condotti nell’area internazionale emerge che bambini di 4 e 5 anni che hanno frequentato la *forest school* mostrano dei miglioramenti sul piano dello sviluppo cognitivo, motorio, linguistico e socio-emotivo. Tra le varie osservazioni effettuate i bambini assumono inoltre dei comportamenti di tolleranza verso gli esseri viventi che li circondano¹². Altri studi volti ad esaminare i benefici che possono ottenere i bambini al di sotto dei 12 anni frequentando gli ambienti naturali, hanno inoltre evidenziato che trascorrere regolarmente del tempo in tali aree effettuandone

⁸ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, MIUR, 2021, p. 25.

⁹ Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, *Avanguardie Educative. Outdoor education*, Firenze 2021, p. 2.

¹⁰ Cfr. A. Bortolotti, *Metodi “fuori soglia”*, in R. Farné – F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Junior, Parma 2014, pp. 54-56.

¹¹ Cfr. I. Salvaterra- M. Schenetti, *La scuola nel bosco. Un modello integrato per accompagnare i servizi per l’infanzia e le scuole verso una didattica all’aperto innovativa e consapevole*, in S. Chistolini (a cura di), *L’Asilo nel Bosco*, Franco Angeli, Milano 2021, p. 273.

¹² Cfr. Ö. Dilek, -V. Atasoy, *Forest School Applications in Pre-school Period: A Case Study*, «International Electronic Journal of Environmental Education», X, 2 (2020), pp. 195-215.

esperienze positive, sostiene il benessere mentale e fisico, un sano sviluppo e la promozione di atteggiamenti in favore dell'ambiente¹³.

La frequentazione delle aree naturali sin dall'infanzia sostiene dunque le fondamenta per lo sviluppo psico-fisico delle persone e allo stesso tempo promuove una prima sensibilità ecologica e il rispetto per l'ambiente circostante.

3. Alle origini dell'educazione in natura

Sul piano storico-educativo l'attenzione per l'ambiente naturale è visibile negli scritti di diversi pedagogisti, tra i più famosi si ricorda Rousseau che nella sua illustre opera de «L'Emilio» celebra la formazione dei fanciulli tramite l'esperienza diretta, privilegiando l'educazione che può avvenire tramite i sensi¹⁴.

Tra i primi pedagogisti ad evidenziare il valore della conoscenza della natura nell'ambito didattico-scolastico si ricorda invece Fröbel¹⁵. Quest'ultimo afferma che il ragazzo che si sta formando prova un naturale interesse per la natura, luogo in cui ha inoltre maggiori possibilità di esercitare i propri movimenti. A tal proposito la scuola dovrebbe condurre lo studente a conoscere e a frequentare l'ambiente naturale che si trova al di fuori dell'edificio. Per Fröbel è importante che il bambino possa coltivare un giardino o un vaso con alcune piante¹⁶. Il pedagogista scrive infatti: «Il ragazzo che si prese cura della vita delle piante e dei fiori, in seguito sarà condotto facilmente ad aver cura della sua propria vita»¹⁷.

Nonostante queste riflessioni, con il tempo si è diffusa una scuola che prevedesse studenti seduti, fermi e composti dietro ad un banco per apprendere nuove conoscenze mediante l'ascolto degli insegnanti e l'utilizzo dei libri. Attorno alla fine dell'800 a scontrarsi contro questo tipo di organizzazione scolastica furono i precursori dell'attivismo pedagogico dell'area europea ed extraeuropea¹⁸. Nel panorama europeo furono la fondazione dell'Istituto superiore di scienze dell'educazione «J.J. Rousseau» avvenuta nel 1912 a Ginevra ed il primo «congresso internazionale dell'educazione nuova» del 1921 a contraddistinguere il periodo di tempo in cui venne a crearsi la critica all'educazione tradizionale vigente.

¹³ Cfr. T. Gill, *The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review*. «Children, Youth and Environments», XXIV, 2 (2014), pp. 10-34.

¹⁴ Cfr. <https://archive.org/details/rousseau-emilio/page/n111/mode/2up?q=112>. Ultima consultazione 11 marzo 2022; <https://archive.org/details/rousseau-emilio/page/n179/mode/1up?q=112>. Ultima consultazione 11 marzo 2022; <https://archive.org/details/rousseau-emilio/page/n180/mode/1up?q=112>. Ultima consultazione 11 marzo 2022; <https://archive.org/details/rousseau-emilio/page/n181/mode/1up?q=112>. Ultima consultazione 11 marzo 2022.

¹⁵ Cfr. M. D'Ascenzo, *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in R. Farné-A. Bortolotti-M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma 2018, p. 45.

¹⁶ Cfr. F. Froebel, *L'educazione dell'uomo* (1826), I tr. dal tedesco di A. Ambrosini, E. Trevisini - Libraio editore, Milano-Roma, 1889, pp. 73-98.

¹⁷ *Ibi*, p. 79.

¹⁸ Cfr. M. D'Ascenzo, *Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento*, in R. Farné – A. Bortolotti – M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, cit., pp. 46-47.

In Italia, invece, per i primi anni del '900 si segnala il lavoro intrapreso dal pedagogista Pasquali che per l'apertura di scuole dell'infanzia a Brescia si ispirò a Fröbel¹⁹. In quegli anni Pasquali sostiene inoltre l'apertura della scuola dell'infanzia a Mompiano (BS) di Rosa e Carolina Agazzi.

Tra gli altri personaggi femminili che hanno segnato la storia della pedagogia in questo periodo storico e che hanno riconosciuto l'importanza della natura per l'educazione dei bambini vi sono: Maria Montessori che nel 1907 inaugura la prima «Casa dei Bambini» a Roma e Giuseppina Pizzigoni, la quale nel 1911 inizia il suo lavoro con la Scuola Rinnovata a Milano²⁰.

4. Il bisogno dei bambini di vivere naturalmente

Nel presente paragrafo ci si soffermerà sull'attenzione che aveva posto la dottoressa Montessori sull'ambiente naturale per la crescita e la formazione dei bambini, in quanto la pedagogia promossa dalla stessa, per i caratteri che la contraddistinguono, appare ancora molto diffusa nei diversi Paesi del mondo²¹.

La dottoressa Montessori attraverso numerose osservazioni aveva infatti riconosciuto la necessità dei bambini «di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura»²².

«Nel nostro tempo e nell'ambiente civile della nostra società, i bambini, però, vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza»²³, scriveva la pedagogista.

Quest'affermazione, nonostante la diffusione di una maggiore consapevolezza dei benefici che può comportare la frequentazione delle aree verdi, appare essere una frase ancora molto attuale nella realtà odierna, specialmente in alcune aree cittadine. Si parla spesso dei bambini «nativi digitali»²⁴ a cui molte volte viene associato il «disturbo da deficit di natura»²⁵, ma sempre meno dei bambini che trascorrono le loro giornate in ambienti educativi e scolastici che prevedono la possibilità di effettuare quotidiane uscite educative all'aperto.

Vivere in un mondo ove le persone di ogni età hanno impegni continui, in cui la presenza dei dispositivi digitali ha sostituito le attività che in passato venivano effettuate negli ambienti esterni, e in cui frequentare gli spazi naturali viene considerata «un'attività extra» e non parte della routine quotidiana, ha portato alcuni Paesi a prescrivere come

¹⁹ Cfr. A. Oliverio Ferraris, *La scuola attiva tra spazi interni e spazi esterni*, «Vita dell'infanzia», LXX, 3 / 4 (2021), p. 48.

²⁰ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riv. e ampliata di *Novecento pedagogico*, 1997), La Scuola, Brescia 2012, p. 180; p. 53.

²¹ Si veda: <https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

²² M. Montessori, *La scoperta del bambino* (I ed. inglese, 1948; I ed. italiana, 1950), Garzanti, Milano 1999, p. 73.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Si veda: https://www.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale_%28Neologismi%29/. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

²⁵ Si veda: R. Louv, *Last child in the woods*, Atlantic Books, London 2010.

terapia medica il «Bagno nella foresta», ossia un metodo che riconosce i benefici per la salute delle persone nel trascorrere del tempo in aree verdi come le foreste²⁶.

A riguardo, la pedagogista Montessori aveva scritto ulteriori riflessioni che appaiono ancora molto attuali, come la seguente: «tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli. La natura si è a poco a poco ristretta [...] ai fiorellini che vegetano»²⁷. Eppure, continuava la pedagogista, «Il sentimento della natura cresce con l'esercizio come ogni altra cosa; e non è certo trasfuso da noi con qualche descrizione od esortazione fatta pedantesicamente dinanzi ad un bimbo inerte e annoiato chiuso tra mura»²⁸.

Montessori esortava la scuola, come d'altronde dovrebbe avvenire nella realtà odierna, a favorire la possibilità di svolgere attività che potessero sostenere la conoscenza ed il contatto delle persone con la natura sin dai primi anni di vita.

In linea con Fröbel, Montessori aveva compreso l'importanza per i bambini di prendersi cura degli animali e delle piante al fine di rispondere ad uno dei bisogni tipici dell'infanzia e, a tal riguardo, dichiarava che si sarebbe potuto creare un lavoro attivo di cura quotidiana di tali esseri viventi²⁹. Questi lavori sono infatti parte delle «attività di vita pratica» che ancora oggi vengono svolte all'interno e/o all'esterno dei servizi educativi e scolastici che seguono la pedagogia promossa da Maria Montessori³⁰ le quali, secondo gli studi sopraccitati, contribuiscono a crescere persone sane con atteggiamenti positivi nei riguardi dell'ambiente esterno.

5. Riflessioni conclusive

Alla luce delle informazioni emerse relative alla necessità sempre più urgente di realizzare azioni concrete per far fronte al riscaldamento globale, si è voluto riportare nel presente contributo l'azione che soltanto alcuni servizi educativi e scolastici praticano mediante l'*Outdoor Education*.

Studi recenti indicano che per i bambini frequentare gli ambienti esterni migliora il benessere psico-fisico, lo sviluppo di competenze cognitive, motorie, linguistiche, socio-emotive ed atteggiamenti positivi e di tolleranza verso l'ambiente e gli esseri che lo abitano.

Alcune di queste osservazioni sono state riscontrate anche dai pedagogisti del passato contrari all'educazione basata sulla trasmissione di informazioni per via orale o mediante l'utilizzo dei libri, in cui gli studenti sarebbero dovuti stare seduti per ore dietro ad un banco.

Nonostante le fonti provenienti dal passato e l'attuale esigenza mondiale di diffondere una cultura di sensibilizzazione per l'ambiente naturale, nella realtà odierna ci sono ancora molti servizi educativi e scolastici orientati più a parlare delle possibili azioni volte

²⁶ Si veda: <https://www.bagnonellaforest.com/shinrin-yoku/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

²⁷ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 74.

²⁸ *Ibi*, p. 77.

²⁹ Cfr. *Ibi*, pp. 77-78.

³⁰ Si veda A.M. Bianconi, La botanica e la biologia vegetale, in A.M. Bianconi (a cura di), *Botanica e biologia vegetale nella Casa dei bambini*, «Vita dell'infanzia», 4 (2003), p. 9.

a salvaguardare l'ambiente, invece che ad «uscire» dall'aula per conoscerlo in modo diretto e rispettarlo spontaneamente come avviene in gran parte dei servizi educativi e scolastici che praticano l'*Outdoor Education* e in quelli che seguono realmente la pedagogia promossa da Maria Montessori.

Per sostenere la realizzazione di azioni concrete, si invitano tutte le persone che si occupano dei bambini sin dalla prima infanzia, come educatori, educatrici ed insegnanti, ad intraprendere nel loro percorso di «formazione continua» menzionato nel documento «Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei»³¹, un approfondimento sull'*Outdoor Education* e/o sulla pedagogia montessoriana, che sia in grado di fornire conoscenze teorico-pratiche sull'educazione all'aperto, e in particolare sull'apprendimento che può avvenire nella e con la natura.

Tale obiettivo è stato perseguito dal corso di perfezionamento «Muoversi con l'infanzia dal Fondo Pizzigoni allo spazio mondo tra creatività ed avventura» dell'Università degli Studi Roma Tre tenuto nell'a.a. 2021/2022, per il quale la scrivente ha collaborato nell'attività di ricerca³².

Montessori scriveva: «tutto è collegato nell'universo»³³, in questo caso, la formazione dei professionisti dell'educazione orientata a favorire la diffusione di servizi educativi e scolastici che considerino l'educazione all'aperto come parte del curricolo e non come l'eccezione, rappresenta una delle possibili azioni su cui l'intero settore formativo potrebbe lavorare per contribuire a diffondere una reale educazione alla sostenibilità ambientale, influendo così in maniera positiva sul futuro del mondo e di tutti gli esseri che lo abitano.

Bibliografia

- Bianconi A.M. (a cura di), *Botanica e biologia vegetale nella casa dei bambini*, «Vita dell'infanzia», 4 (2003).
- Chiosso G., *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riv. e ampliata di *Novecento pedagogico*, 1997), La Scuola, Brescia 2012.
- Chistolini S. (a cura di), *L'Asilo nel Bosco*, Franco Angeli, Roma 2021.
- Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, MIUR, 2021.
- Dilek, Ö. - Atasoy V., *Forest School Applications in Pre-school Period: A Case Study*, «International Electronic Journal of Environmental Education», X, 2 (2020), pp. 195-215.
- Farné R.- Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma 2014.

³¹ Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, cit., pp. 38-39.

³² Si veda <https://www.uniroma3.it/corsi-post-lauream/2021-2022/muoversi-con-linfanzia-dal-fondo-pizzigoni-allo-spazio-mondo-tra-creativita-ed-avventura-1058/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

³³ Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza* (ed. or. *De l'enfant à l'adolescent*, 1948; Tornar C., Introduzione, rev. e note; Salassa M., tr. it.) Franco Angeli, Milano 2009, p. 55.

- Farné R. – Bortolotti A. – Terrusi M. (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci editore, Roma 2018.
- Froebel F., *L'educazione dell'uomo* (1826), I tr. dal tedesco di A. Ambrosini, E. Trevisini - Libraio editore, Milano-Roma, 1889.
- Gill T., *The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review*. «Children, Youth and Environments», XXIV, 2 (2014), pp. 10-34.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, *Avanguardie Educative. Outdoor education*, Firenze 2021.
- Kaplan S., *The restorative benefits of nature: toward an integrative framework*, «Journal of Environmental Psychology», 15 (1995), pp. 169-182.
- Louv R., *Last child in the woods*, Atlantic Books, London 2010.
- Montessori M., *La scoperta del bambino* (I ed. inglese, 1948; I ed. italiana, 1950), Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza* (ed. or. *De l'enfant à l'adolescent*, 1948; Tornar C., Introduzione, rev. e note; Salassa M., tr. it.) Franco Angeli, Milano 2009.
- Oliverio Ferraris A., *La scuola attiva tra spazi interni e spazi esterni*, «Vita dell'infanzia», LXX, 3 / 4 (2021), pp. 45-49.
- Park B.J. et al., *The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan*, «Environmental Health and Preventive Medicine», XV, 18 (2010), pp. 18-26.
- Twohig-Bennett C.– Jones A., *The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes*, «Environmental Research», 166 (2018), pp. 628-637.
- Vivona S. et al., *La ricerca del benessere attraverso la permanenza in ambienti naturali: uno studio di caso in epoca Covid-19*, «Forest@», 18 (2021), pp. 41-48.

Sitografia

- <https://amshq.org/About-Montessori/What-Is-Montessori>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://archive.org/details/rousseau-emilio/mode/2up?q=112>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://www.bagnonellaforesta.com/shinrin-yoku/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://unric.org/it/agenda-2030/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://unric.org/it/obiettivo-13-promuovere-azioni-a-tutti-i-livelli-per-combattere-il-cambiamento-climatico/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/climate-change/paris-agreement/cop26/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://www.treccani.it/vocabolario/nativo-digitale %28Neologismi%29/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.
- <https://www.uniroma3.it/corsi-post-lauream/2021-2022/muoversi-con-linfanzia-dal-fondo-pizzigoni-allo-spazio-mondo-tra-creativita-ed-avventura-1058/>. Ultima consultazione 21 marzo 2022.

Tra scienza e paesaggio: formare al pensiero ecologico nella scuola dell'infanzia*

Francesca Marone

Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

email: fmarone@unina.it

Francesca Buccini

Dottoranda di ricerca in "Mind, Gender and Language", Università degli studi di Napoli "Federico II"

email: francesca.buccini@unina.it

Abstract: A partire dal XX secolo, l'intervento sulla natura da parte dell'uomo e il suo desiderio di dominarla e controllarla hanno condizionato le relazioni tra gli esseri viventi, mettendo da parte tutte quelle disposizioni ecologiche che hanno permesso la sopravvivenza delle specie per secoli. La nascita della scienza moderna ha segnato la fine della concezione della natura quale madre benevola e nutrice, lasciando spazio a un riduzionismo meccanicista che l'ha manipolata come materia inerte e frazionata, riducendone la capacità di rigenerarsi e di rinnovarsi. Una scienza improntata alla sottomissione che, in poco tempo, è stata causa del depauperamento di terre fertili e dell'estinzione di migliaia di organismi viventi. Da qui, l'importanza di un'educazione ambientale che parta dall'infanzia, coinvolgendo bambine e bambini affinché imparino, attraverso il rapporto con la natura, ad avere rispetto e cura verso il mondo che li ospita; ad entrarci in relazione in un'ottica di scambio e protezione così da divenire ricettivi rispetto a una visione sistematica orientata alla sostenibilità. Nello specifico il ruolo del paesaggio nella didattica outdoor è, nell'emergenza del tempo attuale, una risorsa fondamentale ancora tutta da esplorare in termini cognitivi, emozionali nonché occasione di riflessione sul nostro patrimonio culturale. Infatti, il contatto con le bellezze della natura, all'insegna della condivisione, basandosi sull'apprendere dall'esperienza facilita, soprattutto nei più piccoli, lo sviluppo di sensoriale e socio relazionale. In questa prospettiva diventa necessario riflettere sul ruolo che le istituzioni educative hanno nel formare a un pensiero ecologico: nuove conoscenze e competenze, valori e sensibilità, atti a progettare nuovi modi di costruire il futuro insieme alle altre specie viventi da cui dipende la sopravvivenza del genere umano.

Since the 20th century, the intervention of humankind in nature and its desire to dominate and control it has conditioned the relationships between living beings, setting aside all the ecological dispositions that have allowed species to survive for centuries. The birth of modern science has marked the end of the idea of nature as a benevolent mother and nurturer, leaving room for a mechanistic reductionism that has been manipulating it as inert and fragmented matter, reducing its capacity to regenerate and renew itself. An idea of science based on subjugation which, in a short time, has led to the impoverishment of fertile land and the extinction of thousands of living organisms. Hence the importance of environmental education starting from childhood, involving children so that they can learn, through their relationship with nature, to respect and care for the world that hosts them; to build a relationship with it with a view to exchange and protection so as to become receptive to a systemic vision oriented towards sustainability. More specifically, the

* Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha scritto i paragrafi 2 e 4; Francesca Buccini i paragrafi 1 e 3.

role of the landscape in outdoor education is, in the present-day emergency, a fundamental resource still to be explored in cognitive and emotional terms as well as an opportunity to reflect on our cultural heritage. Indeed, contact with the beauties of nature, in the name of sharing, based on learning from experience, facilitates the development of sensory and socio-relational skills, especially in children. In this perspective, it becomes necessary to reflect on the role that educational institutions have in forming an ecological way of thinking: new knowledge and skills, values and sensitivity, capable of planning new ways of building the future together with the other living species on which the survival of the human race depends.

Parole chiave: ambiente, pensiero ecologico, scienze, educazione, infanzia

Keywords: environment, ecological thinking, science, education, childhood

*Quando la sera è tersa, osservo
il cielo. Non finisco mai di
stupirmi, tanti punti di vista ci
sono lassù - mi ha risposto.
Wislawa Szymborska, Il vecchio
professore, da "Due punti",
Adelphi, Milano 2006.*

1. Le sfide della sostenibilità contro gli eccessi di una scienza riduzionista

La volontà da parte dell'uomo di dominare e scomporre la natura fino, in casi estremi, a violarla ha contribuito a renderla una mera quantità a disposizione della scienza. Ciò, se da un lato ha portato allo sviluppo di una tecnologia in grado di produrre potere e ricchezza, dall'altro ha fortemente compromesso l'equilibrio e l'armonia nell'ambiente naturale, ponendo le basi di una cultura fondata sul progresso materiale e lo sfruttamento ambientale, alterando e condizionando il modello di relazione tra gli esseri viventi¹. Tale snodo era già evidente nei secoli passati. La dicotomia che divide uomo e natura ha trovato la sua espressione moderna nel pensiero di Renè Descartes: nella logica cartesiana la natura è concepita come elemento passivo, come oggetto separato dall'uomo, così come il corpo è separato dalla mente².

Anche Francis Bacon sottolinea come "conoscenza scientifica" significhi potere di controllo sulla natura rappresentata come entità passiva, selvaggia e pericolosa, da domare. Un materialismo che con l'invenzione di tecnologie sempre più sofisticate e avanzate ha agevolato l'accesso alle risorse, rendendo possibile quel saccheggio che ora minaccia ogni ambiente vitale, essenziale a sostenere la vita umana sulla terra.

Le conseguenze della crisi ambientale sono rilevabili ovunque. Si tratta ormai di un'emergenza e, per risolverla è necessario andare oltre quanto è stato fatto negli ultimi

¹ F. Capra, *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*, Feltrinelli, Milano 2007.

² C. Merchant, *La morte della natura*, Garzanti, Milano 1988.

decenni; occorre rivedere la nostra comprensione della natura e il senso della nostra umanità e dunque ripensare il rapporto uomo/natura.

Il nuovo *Global Risk Report 2022*³, che ha raccolto le opinioni di quasi mille tra esperti e leader globali, pubblicato dal *World Economic Forum*, rivela che tra i primi dieci rischi al mondo, cinque sono di natura ambientale e sono correlati ad una forte pressione antropica sull'ecosistema: il fallimento delle azioni climatiche; gli eventi meteorologici estremi; la perdita di biodiversità; i danni da inquinamento ambientale causati dall'uomo; infine la crisi delle risorse naturali. L'ultimo report di valutazione dell' Intergovernmental Panel on Climate Change⁴ (IPCC), ribadisce senza alcun dubbio che le attività umane sono alla base dei cambiamenti climatici e contribuiscono a rendere più gravi e frequenti eventi estremi che da tali cambiamenti derivano. La connessione tra azione antropica e clima si pone ormai come assunto innegabile. Occorre stimolare il dibattito politico internazionale nella direzione di misure concrete volte ad arginare i danni e ad avviare una nuova *rieducazione* ambientale: un cambiamento radicale del modo in cui viviamo e pensiamo a noi stessi, al rapporto con gli altri e con il mondo che ci circonda, promuovendo una coscienza ecologica fin dalla scuola dell'infanzia. Non si tratta soltanto di dare delle norme di comportamento, ma di fare acquisire una mentalità ecologica che implica sia l'aspetto razionale sia quello emotivo, intervenendo sia sul modo di pensare che su quello di agire. Sul piano educativo occorre promuovere una ricontestualizzazione di alcuni principi, come la cura e la solidarietà e un ripensamento delle strutture di potere e di privilegio della nostra società⁵; tale processo richiede la capacità di anteporre all'idea di progresso, la volontà di ristabilire i legami perduti con la natura, concepita come soggetto di diritti, alimentando quel passaggio da una cultura che l'ha vista sottomessa e dominata alla volontà dell'uomo, a un paradigma che invece la ritiene sacra e fondamentale per la sopravvivenza delle generazioni attuali e per quelle future⁶.

2. Epistemologie femministe e questione ecologica

Il dominio della scienza e della tecnica sulla natura e sulla donna rappresenta uno dei temi cardine della riflessione epistemologica del movimento femminista⁷.

Nel corso dei secoli scienza e tecnica hanno subito un processo di sessuazione, ponendo le basi per una concezione del mondo rappresentativa del genere maschile, che ha condizionato e conformato a sé e ai propri modelli la relazione dell'intero genere umano con la natura e la conoscenza, con conseguente marginalizzazione delle donne definite in negativo, cioè polo svalutato delle dicotomie su cui si è retto il pensiero patriarcale.

³ World Economic Forum, *The Global Risks Report 2022*.

⁴ IPCC, *Sixth Assessment Report Climate Change (AR6)*, Geneva 2021.

⁵ J. Tronto, *Confini morali*, Diabasis, Reggio Emilia 2006, p. 8.

⁶ L. Battaglia, *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale e animale*, Carocci, Roma 2011.

⁷ A.G. Lopez, *Scienze, genere, educazione*, Unicopli, Milano 2015.

Così la razionalità, la cultura e la dimensione pubblica sono diventate rappresentative del maschile mentre la sensibilità, l'emotività, la naturalità, la dimensione privata, rinviano al femminile in maniera stereotipata.

A partire dagli anni Settanta, i movimenti femministi hanno cercato di svelare il carattere falsamente neutrale della scienza, aprendo a una serie di riflessioni non solo sulle ricadute negative degli interventi dell'uomo sulla natura ma anche sulle diseguaglianze causate dalla logica androcentrica orientata al dominio, all'annientamento della natura e dell'altro⁸. Uniformità e centralizzazione sono a fondamento della rottura ecologica e sociale con conseguente aumento delle vulnerabilità mentre "passare alla diversità come modo di pensare e contesto in cui agire, libera una molteplicità di scelte"⁹.

La critica femminista ha evidenziato, infatti, come la conoscenza scientifica sia stata caratterizzata dalla cancellazione della soggettività, dell'affettività e della relazionalità, per affermare invece la neutralità e l'oggettività, storicamente legate alla mascolinità¹⁰. In questa prospettiva, si sono affermati la superiorità del pensiero razionale, il processo di disgregazione della concezione organicistica della natura, l'emarginazione e lo sfruttamento sociale della donna, contribuendo a considerare la scienza moderna un'attività patriarcale più o meno consapevolmente segnata dalla dimensione di genere¹¹.

È soprattutto l'eco-femminismo ad affrontare il legame esistente tra l'assoggettamento delle donne, la supremazia sui popoli non occidentali e il dominio della natura da parte della cultura patriarcale, da un lato, e quello tra l'ambiente, il sapere della cura in grado di connettere grande e piccolo e le donne che storicamente lo hanno praticato, dall'altro¹².

In particolare, in seguito a eventi come l'esplosione della centrale di Chernobyl, diverse studiose iniziano a riflettere sul lato oscuro del progresso scientifico e a immaginare nuovi modelli di organizzazione sociale, proponendo un approccio all'ambiente di tipo olistico¹³.

Sono proprio le donne a subire le conseguenze dell'impatto ecologico nelle diverse parti del globo: la malattia, la morte precoce, danni congeniti, una compromessa crescita del corpo infantile, aborti, malformazioni fetali, sono alcuni degli eventi che spingono le numerose associazioni femminili ad intraprendere azioni concrete in difesa dell'ambiente, della propria salute e di quella dei propri figli.

⁸A.G. Lopez, *Donne ai margini della scienza, Una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2009.

⁹ V. Shiva, *Monoculture della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 9. L'eco-attivista indiana definisce il modello occidentale di sviluppo *maldevelopment*, cioè "sbagliato, perché maschile" e ciò perché storicamente e ideologicamente esso è espressione dell'opera dell'uomo, bianco e occidentale.

¹⁰ E. Donini, *Conversazioni con Evelyn Fox Keller*, Eleuthera, Milano 1991, p. 92.

¹¹ I. Loiodice, *Percorsi di genere società cultura e formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2012, p.135.

¹² E. Donini, *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990.

¹³ E. Donini, *Introduzione*, in *Donne tecnologia scienza*, a cura di, J. J. Rothschild, Rosenberg & Sellier, Torino 1986.

Da qui l'impegno di molte per un'ecologia narrata¹⁴: dal saggio all'intervento politico, dalla denuncia giornalistica al report scientifico, al romanzo; un racconto che corrisponde al diritto di sapere della gente, dei cittadini, accendendo i riflettori sulla necessità di costruire contesti di vita umanizzanti e di scegliere stili di vita adeguati al rispetto dei diritti fondamentali della soggettività¹⁵.

A partire dalle epistemologie femministe appare fondamentale educare a una “consapevolezza globale”¹⁶, a un “cosmopolitismo ecologico”: il pianeta ci appare sotto il segno dell’alterità in quanto appartiene a un altro sistema e, tuttavia, noi lo abitiamo, lo prendiamo in prestito ma da ospiti attenti e rispettosi maggiormente premurosi per le risorse naturali e l’interdipendenza di tutti gli esseri viventi¹⁷. A cominciare dalla formazione dei più piccoli, per questo la scuola dell’infanzia riveste un ruolo primario nell’orientare alle buone pratiche per lo sviluppo sostenibile e, sul versante della soggettività individuale in formazione, per quello delle proprie potenzialità di apprendimento, relazione, autonomia e creatività. Le linee guida per il sistema integrato 0-6 sottolineano l’importanza dell’ecosistema formativo in cui bambine e bambini vivono, per cui servizi educativi e scuole per l’infanzia sono invitati a rinsaldare l’alleanza con le famiglie e a operare in continuità con il territorio. Così quest’ultimo diventa un mediatore didattico di processi antropici, in grado di creare connessioni tra le identità in formazione e l’alterità ambientale, sociale e culturale, cogliendo legami e reciprocità tra i molteplici sistemi viventi, nel rispetto delle peculiari differenze, come indicato dall’Agenda 2030 che pone tra gli obiettivi strategici quelli per la salvaguardia del pianeta e dell’ambiente.

3. Outdoor education e infanzia: una risorsa per la tutela del pianeta

Le grandi sfide legate all’ambiente e alla conservazione delle risorse del nostro pianeta implicano un radicale riassetto culturale sia in termini politico-istituzionale, che di comportamenti individuali. In questa prospettiva si prefigura la necessità di generare nuove consapevolezze a partire dai soggetti in formazione, riconfigurando le modalità di costruzione delle conoscenze, e ristrutturando percorsi educativi in grado di far comprendere la complessità della nostra epoca¹⁸. L’educazione allo sviluppo sostenibile, quindi, è da intendersi come progetto chiave nell’ambito del quale promuovere le competenze necessarie per ridefinire i modelli esistenti, per migliorarli e edificare nuovi, in un’ottica di stimolazione di comportamenti virtuosi e rispettosi dell’ambiente in cui si vive¹⁹. I processi educativi diretti all’integrazione dell’educazione ambientale dovrebbero partire dalla consapevolezza che la tutela dell’ambiente e la sostenibilità sono oggetti

¹⁴ A inaugurare questo tipo di storytelling in Italia è stata Laura Conti, medico, scienziata, partigiana, attivista ambientale, raccontando il dramma ecologico e sanitario di Seveso. Cfr. a questo proposito il suo romanzo *Una lepre con la faccia di bambina*, Editori Riuniti, Roma, 1978.

¹⁵ E. Pulcini, *La cura del mondo Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

¹⁶ G.C. Spivak, *L'imperativo di re-immaginare il pianeta* in «Aut Aut», 312, (2002), pp. 72-87.

¹⁷ N. Noddings, *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College, New York-London 2013, p. 83.

¹⁸ L. Battaglia, *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale, animale*. Carocci, Roma 2011.

¹⁹ L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Roma 2020.

didattici complessi, che necessitano di un' educazione trasversale, pluridisciplinare, che miri alla comprensione profonda degli strumenti attraverso cui risolvere i problemi ambientali, individuando le modalità più efficaci da attuare al riguardo. Le metodologie che consentono un approccio più diretto a tali problematiche sono quelle che sfruttano gli apprendimenti attivi: attività laboratoriali e possibilità di sperimentazione diretta di processi ecologici utilizzando anche spazi aperti esterni o visite guidate presso aree naturali, privilegiando, in tutti questi contesti didattici, il metodo investigativo e la ricerca sperimentale. La necessità di ridare valore all'ambiente naturale individua nell' *Outdoor Education* un orientamento pedagogico che, partendo proprio dalla valorizzazione delle opportunità dello stare fuori (out-door), concependo l'ambiente esterno come luogo di formazione, diventa, per il bambino, un'esperienza sana e positiva, trasversale a tutte le sue dimensioni evolutive. La possibilità di sperimentare, in prima persona, il proprio legame con la natura assume una particolare importanza nell'infanzia, in quanto rappresenta non solo una risorsa per il suo sviluppo cognitivo, motorio, sociale ed emotivo, ma la possibilità di approcciarsi alla natura, già a partire dai primi anni della formazione, accresce le sue capacità sociali, che, all'interno di un contesto diverso da quello dell'aula scolastica, è spinto a stare in relazione con se stesso e con gli altri in modo differente, aumentando quella consapevolezza verso i temi quali la percezione del sé nel mondo e di rispetto dell'ambiente. All'interno dell'immenso campo dell'educazione all'aperto troviamo sia le scuole dell'infanzia nel bosco o asili nel bosco che si prendono cura dei bambini dai 2 ai 6 anni di età, sia le Forest School, ovvero scuole nel bosco che, invece, corrispondono alla scuola primaria. Le scuole dell'infanzia nel bosco traggono ispirazione da alcune esperienze del Nord Europa e dai contributi di pedagogisti come J.J. Rousseau, M. Montessori, R. Steiner e P. Freire, J. Dewey. In questo tipo di scuole dell'infanzia tutte le attività si svolgono all'aperto: i bambini sono spronati a giocare, esplorare e imparare dal bosco o in altri ambienti naturali; un processo di apprendimento libero e spontaneo, che partendo dall'esplorazione, dalla libera scoperta dell'ambiente, nell'ottica del *learning by doing*, cioè dell'imparare facendo, vengono guidati nel toccare, guadare, conoscere con l'olfatto, l'udito e il gusto, vivendo un'esperienza fortemente arricchente ed educativa. Il bambino entra in contatto con la natura, si sofferma, osserva, sperimenta spontaneamente e così facendo esprime il proprio potenziale ad apprendere. In questa prospettiva, la proposta dell'*Outdoor Education* rappresenta una efficace traduzione del concetto di sostenibilità ambientale a livello formativo e pedagogico, poiché in grado di stimolare e costruire nuove identità e capacità, misurandosi con le sfide e le innovazioni irreversibili in atto. Tale orientamento pedagogico si fonda sugli apprendimenti significativi; è qui che la scuola deve esprimere la sua azione pedagogico-didattica, nella costruzione di identità individuali e collettive, ma anche nello sviluppo di competenze attive che consentano di intervenire sul territorio stesso per qualificarlo e svilupparlo. Una profonda relazione con la natura si rivela, quindi, fonte preziosa per il benessere: permette di stimolare alcune attitudini fondamentali come la curiosità, l'autonomia, la capacità di stupirsi, la fantasia, la creatività, la motricità, lo sviluppo dei sensi, il senso di libertà. Il bambino che vive a contatto con la natura ha una disposizione a gestire stimoli situazionali spontanei: impara maggiormente dall'ambiente e dagli

eventi, dagli stimoli guida dell'esperienza concreta, quotidiana²⁰. Si delinea così un modello educativo adeguato, inoltre, al superamento delle attuali problematiche dell'infanzia, quali la sedentarietà, le abitudini alimentari errate, la scarsa possibilità di movimento, la mancanza di autonomia e di esperienze concrete e sensoriali.

4. Il paesaggio come mediatore culturale

L'ambiente con le sue dinamiche e funzioni, con la complessità di relazioni tra variabili fisiche, biologiche e componenti culturali, antropologiche e socio-economiche, può quindi essere assunto come sfondo per l'azione formativa. La sostenibilità a livello pedagogico si plasma attorno alle specifiche realtà socioculturali di un territorio: l'unità e la diversità, la specificità e l'universale si intrecciano in un processo irreversibile e generativo al tempo stesso.

La funzione dell'istituzione scolastica è quella di elaborare nuove forme di cittadinanza, situate tra il locale e il globale, promuovendo una sensibilizzazione ai problemi ecologici mondiali a partire da una fruizione partecipata degli ecosistemi più vicini, e facendo leva sull'interesse e la motivazione dei soggetti in formazione sin dall'infanzia. Si tratta di partire dalle esperienze e sollecitazioni di bambine e bambini, dai loro bisogni di avventura e esplorazione, oltre gli stereotipi, per progettare e promuovere attività d'indagine e ricognizione nel mondo naturale. L'educazione ambientale si colloca così tra la comprensione dell'ecosistema e la formazione alla cittadinanza attiva, nella dimensione della partecipazione ai processi socioculturali e nella prospettiva della sostenibilità²¹. L'attuale assetto urbanistico delle città, la carenza di spazi verdi di cui i bambini e bambine possano liberamente e creativamente fruire, il crescente inquinamento atmosferico, idrico, acustico, l'urbanizzazione e la cementificazione delle aree disponibili, lo sfruttamento non più sostenibile delle fonti energetiche, il degrado dei luoghi e la mancanza di spazi comuni sono elementi ostacolanti la qualità della vita. Esaminato da questa angolazione concettuale, il problema della ricerca ambientale evidenzia chiaramente la trasversalità dei contenuti e dei significati pedagogici dell'indagine sui contesti naturali e culturali, perché in entrambi i casi il vero nodo educativo e didattico è quello di sostenere alunni e alunne, tramite la scoperta diretta dei raccordi emozionali e cognitivi tra i concorrenti mondi della natura e della cultura, verso l'acquisizione di una postura critica nell'analisi e nella classificazione che costituisce il presupposto di un atteggiamento scientifico nella futura acquisizione dei saperi. Apprendere dal paesaggio che diventa mediatore geografico e culturale significa, dunque, già nelle prime età della vita, sviluppare una graduale conoscenza dello spazio vissuto, porta di accesso per ulteriori scoperte.

L'educazione al territorio nella scuola dell'infanzia è determinante per l'acquisizione di una prima consapevolezza delle relazioni che ogni essere umano sviluppa con i luoghi e le comunità in cui vive; un'educazione in grado di guidare bambini e bambine a

²⁰ E. Del Gottardo-E. Nicolai, *Breviario pakistano. Mappe interculturali e prospettive pedagogiche*, Progedit, Bari 2020.

²¹ L. Mortari - I. Mussini, *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*, Edizioni junior-Bambini, Parma 2019.

riconoscere e valorizzare le correlazioni tra i viventi e pensarsi come parte di un sistema più vasto all'insegna del rispetto e del riconoscimento reciproco²².

Metodologia efficace è quella dell'osservazione diretta fondata su un approccio visuale a partire dal quale è possibile poi mentalizzare e elaborare l'esperienza con l'obiettivo di mobilitare un'ampia gamma di competenze percettive, osservative, ermeneutiche, socio-relazionali, narrative. Mediante visite e uscite finalizzate alla rilevazione dei più importanti fattori organici e inorganici dell'ambiente naturale e attraverso percorsi multisensoriali, sarà possibile costruire un percorso formativo che veda i soggetti in formazione impegnati a conoscere la natura per imparare a convivere con essa, ad amarla e tutelarla; la difesa degli equilibri presenti negli ecosistemi si presenta come una significativa finalità formativa che potrà essere perseguita solo se bambini e bambine saranno aiutati a superare un'interpretazione animistica e finalistica della natura, dei suoi elementi e fenomeni, a favore di una conoscenza più complessa ed equilibrata che veda i paesaggi naturali integrati funzionalmente con gli insediamenti umani e con le attività che in essi si svolgono.

Il territorio diventa un mediatore didattico di processi antropici, in grado di creare connessioni tra l'identità in formazione dei bambini e l'alterità ambientale, sociale e culturale, cogliendo legami e reciprocità tra i molteplici sistemi viventi, nel rispetto delle diverse peculiarità. Un elemento di contrasto al continuo processo di svalutazione ambientale è puntare alla promozione di una cultura fondata su un pensiero che sappia cogliere i legami e le reciprocità esistenti tra i molteplici sistemi viventi e che sia rispettoso delle differenze: un modo inedito di sentire la natura e di porsi in relazione con essa, stabilendo una relazione empatica con l'ambiente da percepire come parte integrante della propria vita, come fonte di emozioni e benessere sempre rinnovabili. Creare un rapporto con la natura fondato sull'empatia implica il riconoscimento della alterità e la ricerca di nuovi modi di comunicare con essa, passando da una logica del controllo e dell'imposizione a quella dell'accoglienza e della ricettività, cogliendone gli aspetti di originalità. In questa prospettiva l'assunzione di una visione ecologica richiede all'uomo di abbandonare qualsiasi atteggiamento distaccato e predatorio in favore di un'etica che lo porti a riorientare le sue azioni: «una visione del mondo come casa comune, abitazione solidale di tutti»²³.

Bibliografia

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006.
Battaglia L., *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale e animale*, Carocci, Roma 2011.
Benetton M., *La riscoperta pedagogica dell'Outdoor Education. Per un'educazione scolastica biofila eco sostenibile*, in, *Eventi e studi*, a cura di, H.A. Cavallera, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.

²² F. Frabboni, *Scuola al bivio*, Pensa Multimedia, Lecce 2000.

²³ L. Battaglia, *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale e animale*, Carocci, Roma 2011, p. 167.

- Capra F., *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Conti L., *Una lepre con la faccia di bambina*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- Conti L., *Le origini dell'ecologia politica in Italia*. «Ricerche storiche», (XLI), 3, (2011).
- Del Gottardo E.- Nicolai E., *Breviario pakistano. Mappe interculturali e prospettive pedagogiche*, Progedit, Bari 2020.
- Donini E., *Introduzione*, in *Donne tecnologia scienza*, a cura di J. J. Rothschild, Rosenberg & Sellier, Torino 1986.
- Donini E., *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990.
- Donini E., *Conversazioni con Evelyn Fox Keller*, Eleuthera, Milano 1991.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Frabboni F. et. al., *Manuale di educazione ambientale*, Laterza, Bari 1993.
- Frabboni F., *Scuola al bivio*, Pensa Multimedia, Lecce 2000
- IPCC, Sixth Assessment Report Climate Change (AR6), Geneva 2021.
- Liodice I., *Percorsi di genere società cultura e formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Lopez A.G., *Donne ai margini della scienza*, Unicopli, Milano 2009.
- Lopez A.G., *Scienze, genere, educazione*, Unicopli, Milano 2015.
- Merchant C., *La morte della natura*, Garzanti, Milano 1988.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Mortari L.- Mussini I., *Con parole di foglie e fiori. Bambini nella natura*, Edizioni junior-Bambini, Parma 2019.
- Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Roma 2020.
- Noddings N., *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College, New York-London 2013.
- Pulcini E., *La cura del mondo Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Shiva V., *Monocolture della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- Spivak G.C., *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*, in «Aut Aut», 312, (2002), pp. 72-87.
- Tronto J., *Confini morali*, Diabasis, Reggio Emilia 2006.
- World Economic Forum, *The Global Risks Report*, 2022.

Scuola inclusiva e Outdoor Education. Un'indagine esplorativa nel primo ciclo di istruzione*

Francesca Pedone

Professoressa ordinaria in Didattica generale e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo

email: francesca.pedone@unipa.it

Maria Moscato

Dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Palermo

email: maria.moscato01@unipa.it

Abstract: Le tematiche dell'inclusione e dello sviluppo sostenibile rappresentano oggi, senza dubbio, uno dei terreni di dibattito fondamentali per una riflessione pedagogica, mossa verso la promozione di forme autentiche di convivenza democratica e di cittadinanza globale nell'ottica della costruzione di un'identità plurale e di un armonioso sviluppo umano. L'educazione inclusiva assume allora i connotati di un'educazione democratica i cui valori fondamentali dell'ambiente e dei contesti, della comunità e della partecipazione sono rivolti a tutti. Ma, se da un lato la letteratura nazionale ed internazionale ha fornito cospicue evidenze scientifiche a sostegno di come la relazione diretta con la natura ed il territorio rappresenti lo scenario privilegiato per un apprendimento significativo autentico e per la valorizzazione di stili di vita rispettosi ed accoglienti verso l'ambiente naturale e le alterità umane, dall'altro si registra una significativa carenza di studi sulle connessioni tra *Outdoor Education* e processi educativi inclusivi. Per rispondere all'esigenza di nuovi paradigmi educativi, il lavoro documenta un'indagine che si propone di esplorare ed analizzare conoscenze, convinzioni, interessi e applicabilità rispetto al tema dell'*Outdoor Education* in prospettiva inclusiva, degli insegnanti del primo ciclo di istruzione, mediante la somministrazione di un questionario appositamente costruito e validato, al fine di indagarne le percezioni e la possibilità di adozione in contesti formali. I risultati lasciano intravvedere piste di ricerca e ambiti applicativi interessanti.

Nowadays, the pedagogical debate recognizes inclusion and sustainable development as two of its fundamental areas of reflection. Themes, such as global citizenship, democratic co-existence, human development, and the values related to communities, participation, environments, and contexts fully characterize inclusive education, which is addressed to all, no one excluded. Academic literature provides us with evidence supporting the threefold relationship between aware engagement with the territory, meaningful learning, and the enhancement of respectful lifestyles towards the natural environment and human otherness. However, there is a significant research gap regarding the connections between Outdoor Education and inclusive educational processes. To answer to the necessity of new educational paradigms, this paper aims to present a study exploring knowledge, beliefs, and interests of Italian first cycle of education teachers about Outdoor Education in an inclusive perspective, such as its suitability in formal context. Data, collected through a customized and validated questionnaire, suggest interesting research directions and application areas.

Parole chiave: Outdoor Education, inclusione, Place-based Education, sostenibilità, scuola

Keywords: Outdoor Education, inclusion, Place-based Education, sustainability, school

* Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle due autrici alle quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: F. Pedone paragrafi 1.2 e Conclusioni; M. Moscato paragrafi 1.1, 2.1, 2.2.

1. Quadro teorico

1.1 Nessi imprescindibili tra Outdoor Education e scuola inclusiva

La necessità di riflettere oggi sulle istanze pedagogiche dell'*Outdoor Education* (OE) nasce dall'urgenza di riconsegnare all'educazione il senso profondo della sua più autentica finalità: accompagnare ogni essere umano, fin dalla prima infanzia, lungo il suo personale percorso verso il pieno raggiungimento dell'autonomia.

La letteratura nazionale ed internazionale concorda nel definire l'OE come un composito corpo di teorie e pratiche volte a valorizzare le opportunità offerte dall'ambiente esterno inteso non come mero spazio ma come protagonista attivo dell'educazione, accomunate da una visione della formazione come processo orientato all'azione e basato sull'utilizzo dell'ambiente dell'apprendimento come luogo privilegiato per esperienze cognitive, sociali e affettive di alunne e alunni.

Già nel 1993, Hopkins e Putnam evidenziano il valore dell'OE come risorsa per l'apprendimento, sottolineandone il forte nesso con le sfide fisiche che alunne e alunni sono chiamati a cogliere. Gli autori individuano le tre componenti fondamentali dell'OE, definite *self*, *others* e *natural environment*, successivamente specificate da Brodin nel seguente modo

‘Self’ includes the individual participant and how the adventurous activities will enhance and increase the self-conception and self-awareness. ‘Others’ includes group development and co-operation in the group, as well as forging effective underlying social structures. ‘Natural environment’ provides adventure education with many challenges at the same time as the participants gain knowledge and awareness of nature¹.

Di conseguenza, lo sviluppo della *leadership*, l'attivazione di processi di *team building* e il miglioramento delle capacità di *problem solving* sono alcuni importanti benefici di un apprendimento costruito (o co-costruito) in setting orientati all'OE.

È una prospettiva, questa, che sposta il suo focus sul ruolo fondamentale giocato dal corpo e dalla soggettività dell'esperienza nella costruzione della conoscenza e della consapevolezza e richiama a teorie più recenti quali l'*Embodied Cognition* e l'*Embodied Education*.

L'orientamento OE lega saldamente il processo di apprendimento con esperienze, relazioni, eventi e condizioni reali che l'ambiente pone in essere abbracciando così i valori intrinseci dell'approccio *Place-based Education* definito come un processo che, mediante l'utilizzo della comunità locale e dell'ambiente naturale, enfatizza l'apprendimento pratico, aumenta il rendimento scolastico ed aiuta gli studenti a sviluppare sia legami più forti con la comunità locale che un senso di rispetto ed appartenenza verso l'ambiente naturale, favorendo così la formazione di cittadini responsabili e di comunità democratiche².

¹ J. Brodin, *Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM)*, «Journal of Adventure Education & Outdoor Learning», IX, 2 (2009), p. 100.

² Cfr. B. Wattchow – M. Brown, *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*, Monash University Publishing, Clayton 2011.

Nell'OE, dunque, il senso di quella *porta* (dall'inglese "out" "door" – "fuori" "porta") va oltre la mera qualità materica per divenire *soglia*: limite fisico tra un dentro ed un fuori (dall'aula); ponte tra una realtà esterna, oggettiva, ed una interna, soggettiva; apertura verso le alterità³. Ciò implica assumere come centro d'interesse dell'azione educativa tanto le relazioni tra i soggetti e l'ambiente (fisico e socio-culturale) quanto la loro significatività, ponendo attenzione a tutti quegli elementi che possano promuovere o ostacolare il pieno sviluppo delle potenzialità umane⁴. È questo un nesso chiaro alla *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*⁵ secondo cui l'unica via per il raggiungimento di uno sviluppo sostenibile è l'armonizzazione tra crescita economica, tutela dell'ambiente ed inclusione sociale.

Il termine inclusione assume in questa prospettiva i tratti di un processo dinamico, mai assolutamente compiuto, verso la creazione di una nuova cultura democratica e l'educazione inclusiva delinea, a livello nazionale ed internazionale, un approccio democratico rivolto a tutte e tutti, connesso alla partecipazione attiva entro ed oltre l'educazione stessa. L'inclusione si innesta nella circolarità del rapporto tra scuola e comunità, legate da una relazione di sostegno reciproco. In questa direzione, una scuola capace di sentirsi e fare comunità si configura come un contesto privilegiato per la promozione del benessere relazionale e organizzativo, anche attraverso il raggiungimento della missione principale affidatale oggi: garantire una piena inclusione educativa creando ambienti di apprendimento che favoriscano l'acquisizione di capacità cognitive, relazionali e della crescita personale. Ciò implica un ripensamento profondo sin dal processo di progettazione ed individuazione di obiettivi, strategie e strumenti affinché nessuno sia escluso o svantaggiato e, ancora una volta, spinge il processo inclusivo oltre il piano dell'educazione, verso l'orizzonte sociale e politico, assumendo una prospettiva ecosistemica che coinvolga attivamente lo studente, la scuola, la famiglia e la comunità per allargarsi a dinamiche globali⁶.

1.2. La formazione dei docenti

A questo punto appare chiaro come affrontare le tematiche dell'OE in prospettiva inclusiva non possa prescindere da una riflessione sul tema della formazione dei docenti. Una formazione finalizzata da una parte a promuovere una cultura dell'accoglienza intesa sia come spazio mentale per permettere all'altro di manifestarsi così come è, sia come realizzazione di contesti culturali, interni ed esterni alla classe, nei quali sviluppare empatia e senso di comunità. Dall'altra una formazione che sia finalizzata a porre al riparo gli insegnanti dall'identificazione tout court dell'approccio OE con l'Educazione

³ S. Mazza, *Non aprite quella porta! Divagazioni sull'Outdoor Education*, in *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, a cura di C. Birbes, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 21-40.

⁴ A. Bortolotti – M. Schenetti – V. Telesio, *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian journal of special education for inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 417–433.

⁵ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>

⁶ A. Bortolotti, *La ricerca internazionale in Outdoor Education: Una meta-analisi critica*, in *Outdoor Education: Prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farnè - A. Bortolotti - M. Terrusi, Carocci, Roma 2018, pp. 61-80.

Ambientale⁷ e con alcune tendenze verso una deriva spontaneistica⁸, secondo cui basta l'avventura e gli spazi esterni per promuovere apprendimenti efficaci e significativi. Un curricolo interdisciplinare, sul quale l'OE si fonda, necessita di un dialogo sistematico tra saperi, metodologie, linguaggi e procedure impossibile da improvvisare in un contesto esclusivamente esperienziale⁹.

Il richiamo è alla necessità di formare insegnanti capaci di progettare e guidare interventi didattici orientati verso l'esterno inteso come spazio e oggetto di apprendimento, così come terreno di relazione autentica - con l'ambiente, con l'altro e con sé. Una formazione di questo tipo ha l'esigenza di focalizzarsi sulla padronanza di competenze scientifiche e disciplinari, pedagogiche e didattiche, metodologiche e sociali, necessarie per accogliere e valorizzare l'eterogeneità della classe, per implementare metodi di insegnamento che non escludano nessun alunno, per migliorare le pratiche professionali.

L'obiettivo è promuovere negli insegnanti la consapevolezza del loro essere autentici agenti di cambiamento, organismi in grado di intervenire per modificare la realtà preesistente, dunque co-responsabili dello sviluppo della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche.

In questa prospettiva, il processo inclusivo si nutre dell'incontro tra i bisogni, le competenze ed i valori dei partecipanti e si innesta nell'intreccio di un agire intenzionale e cooperativo finalizzato al superamento di ogni forma di esclusione. Una scuola inclusiva è una scuola impegnata a creare le condizioni ideali alla partecipazione di ogni alunno, rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento ed abbattendo ogni forma di discriminazione. Essa è chiamata a superare rigide logiche verticali per riformare la propria organizzazione e rivalutare il proprio ruolo nel territorio¹⁰.

2. La Ricerca

2.1. Il questionario e il campione

A partire dall'analisi degli studi e delle ricerche svolte a livello nazionale e internazionale¹¹, ci siamo chiesti: cosa significhi OE per gli insegnanti; quali siano, secondo gli insegnanti, le finalità dell'OE; quale sia la percezione degli insegnanti rispetto l'applicabilità dell'orientamento OE nella loro pratica scolastica.

⁷ Ibi

⁸ O. Zanato Orlandini, *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*, «Studium Educationis - Rivista Semestrale per le Professioni Educative», XXI, 1 (2020), pp. 9–18.

⁹ M. Antonietti et al., *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in *Outdoor Education*, cit, a cura di R. Farnè - A. Bortolotti - M. Terrusi, Carocci, Roma 2018, pp. 101-118.

¹⁰ Cfr. F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano 2021.

¹¹ Cfr. M. Magnusson, *Inclusion of young persons in outdoor education. Learning in Motion. Report II*, Stockholm Institute of Education, Stockholm 2006; J. Crosbie, *Disability and outdoors. Some considerations for inclusion*, in *Handbook for outdoor studies*, a cura di B. Humberstone - H. Prince - K.A. Henderson, Routledge, Londra 2016.

Per indagare questo fenomeno, è stato appositamente costruito un questionario la cui somministrazione è avvenuta mediante l'utilizzo della piattaforma Moduli di Google. Per verificare la validità e l'attendibilità di tutti i suoi elementi, lo strumento è stato sottoposto ad un test pilota.

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive. È stato scelto di misurare la consistenza interna delle aree indagate mediante il calcolo dell'alfa di Cronbach (α); i coefficienti ottenuti (Fig.1), rientrano negli standard di accettabilità riconosciuti dalla comunità scientifica.

Constructs	Cronbach's Alpha
Finalità	0,878
Applicabilità	0,800

Figura 1

L'indagine esplorativa, condotta nel corrente anno accademico, ha coinvolto 508 docenti del primo ciclo di istruzione, di cui il 45% ($N= 230$) era costituito da insegnanti di scuola primaria e il 55% ($N= 278$) da insegnanti di scuola secondaria di primo grado (Fig.2).

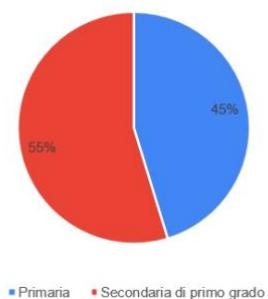


Figura 2

Di questi il 41,1% ha avuto esperienza di insegnamento sia sul posto comune, sia come insegnante di sostegno. Il 60% complessivo del campione dichiara di non avere mai adottato metodologie educative OE, con una differenza rispetto ai due ordini scolastici. Infatti, mentre le risposte tra gli insegnanti della scuola primaria sono equamente distribuite (50% e 50%), per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado solo il 34% ha già utilizzato metodologie OE nella pratica didattica. Dai dati analizzati si evince un forte interesse dei docenti nei confronti di eventuali percorsi formativi inerenti ai temi dell'OE (96%); il 97,5% del campione sarebbe, infine, disposto ad adottare l'orientamento OE nel curricolo.

2.2. I risultati

Per meglio comprendere la tipologia di approccio didattico dei docenti del campione, all'interno del questionario, sono state somministrate due scale di priorità finalizzate a rilevare i principali obiettivi che muovono le loro scelte didattiche. Dalle risposte alla prima scala si evince che obiettivo prioritario degli insegnanti è l'ottimizzazione della motivazione e il supporto dell'interesse degli alunni, mentre ritengono meno importante

il raggiungimento degli obiettivi del curricolo e i risultati positivi delle performance degli alunni. Dall'analisi dei risultati della seconda scala di priorità emerge che gli insegnanti del campione dichiarano come obiettivo fondamentale nella gestione della classe la promozione di un clima inclusivo e accogliente, mentre è per loro meno importante la promozione del lavoro di rete tra le figure professionali. Questi dati, in accordo con la letteratura, da una parte evidenziano come la motivazione sia uno degli elementi fondanti dell'educazione, strettamente correlata al coinvolgimento e alla partecipazione della classe nella sua globalità¹². Dall'altra, come suggerisce il modello multistrato dell'identità professionale di Korthagen¹³, evidenziano la necessità di implementare percorsi di formazione, iniziale e in servizio, che puntino a rafforzare l'analisi e la riflessione sui concetti di comunità di pratica e di patto educativo territoriale¹⁴ per formare insegnanti che, insieme alla competenza metodologica e disciplinare, siano professionisti responsabili, aperti e consapevoli della propria identità professionale.

Si riportano di seguito, sinteticamente, gli esiti dell'indagine in relazione alle tre domande che ci siamo inizialmente posti.

Per rispondere alla domanda cosa significhi OE per gli insegnanti, è stato chiesto loro di indicare quali, tra le opzioni proposte, rispecchiassero il significato da loro attribuito all'OE. L'analisi dei dati restituisce una distribuzione normale dei risultati tra i due ordini scolastici. Il 63% degli intervistati è stato concorde nel ritenere che l'OE consista nella pianificazione di attività didattiche in spazi alternativi alla classe, confermando quanto sottolineato sopra nel quadro teorico in relazione all'importanza assunta per l'impianto OE dalla differenziazione delle proposte didattiche e degli ambienti esterni, nonché l'importanza dell'intenzionalità educativa. Solo percentuali esigue connotano le metodologie OE rispettivamente come strategie dell'Educazione Ambientale e come modalità per assecondare lo spontaneismo degli alunni (Fig.3).



Figura 3

La seconda domanda di ricerca era tesa ad esplorare quali fossero per gli insegnanti le finalità dell'OE. Sono state poste 19 domande a scala lineare in una serie da 1 a 5 dove 1 rappresentava il valore neutro e 5 il valore massimo di accordo. Dai risultati si evince che

¹² Cfr. A. Pollard, *Reflective teaching in school*, Bloomsbury, Londra 2014.

¹³ F.A. Korthagen, *Pedagogy of teacher education*, in *International handbook of teacher education*, a cura di J. Loughran - M. L. Hamilton, Springer, Singapore 2016, pp. 311-346.

¹⁴ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>

il 79% individua nell'orientamento OE un approccio volto alla promozione di apprendimenti e processi inclusivi (Fig.4).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1,00	1314	13,6	13,6	13,6
2,00	254	2,6	2,6	16,2
3,00	462	4,8	4,8	21
4,00	3734	38,7	38,7	59,7
5,00	3888	40,3	40,3	100,0
Total	9652	100,0	100,0	

Figura 4

Il campione percepisce l'integrazione dell'OE nella pratica didattica come apportatore di benefici per quanto riguarda la costruzione di relazioni positive (91%), la partecipazione attiva degli alunni (91%) e la riflessione sui valori inclusivi (93%). Inoltre, l'82% dei docenti crede che l'OE permetta di praticare la differenziazione didattica in termini presentazione delle informazioni, valorizzazione delle differenze individuali degli alunni e varietà nei livelli di sfida. Il dato trova conferma nelle teorie Tomlinson e Imbeau¹⁵ secondo cui la differenziazione è un modo di pensare e gestire la classe che si attua nell'adeguamento dei metodi dell'insegnante per consentire tempi e percorsi diversi che facciano raggiungere il successo a tutti gli alunni, un approccio proattivo alla progettazione dell'istruzione *per gli studenti e sulle loro esigenze*. I risultati, che avvalorano l'assunto di un nesso tra processi educativi inclusivi ed orientamento OE, sono inoltre confermati dalle parole-chiave maggiormente ricorrenti, fornite dagli insegnanti stessi circa i vantaggi connessi all'OE: *inclusione, apprendimento, socialità*.

La terza domanda di ricerca esplorava quale fosse la percezione degli insegnanti rispetto l'applicabilità dell'orientamento OE nella loro pratica scolastica. Per indagare questo aspetto sono state poste 12 domande a scala lineare in una serie da 1 a 5 dove 1 rappresentava il valore neutro e 5 il valore massimo. I risultati mostrano che l'81,3% dei docenti ha una percezione positiva in merito all'applicabilità dell'OE nel contesto scolastico (Fig.5).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1,00	850	13,9	13,9	13,9
2,00	44	0,7	0,7	14,6
3,00	250	4,1	4,1	18,7
4,00	2592	42,6	42,6	61,3
5,00	2360	38,7	38,7	100,0
Total	6096	100,0	100,0	

Figura 5

Il 74,3% degli intervistati ha dichiarato di sentirsi efficace nell'eventuale gestione di attività didattiche incentrate sull'OE. A tal proposito, gli elementi che registrano maggiori perplessità risultano essere quelli legati ad aspetti che possono essere legati alla *cultura*

¹⁵ Cfr. C.A Tomlinson – M.B. Imbeau, *Managing a differentiated classroom. A practical guide*, Scholastic, New York 2011.

*della prevenzione*¹⁶ ovvero la sicurezza degli alunni (5,8%), le trasferte (6%) ed il superamento di possibili barriere architettoniche (4,5%). Tali perplessità sono state ribadite anche quando è stato chiesto agli insegnanti di indicare 3 parole-chiave relative agli svantaggi legati all'OE: le parole maggiormente ricorrenti sono state *sicurezza, protezione e disattenzione*. Il 90% del campione ritiene importante la collaborazione ed il supporto tra tutti gli attori coinvolti. Quest'ultimo dato, se da un lato sembrerebbe entrare in conflitto con quanto precedentemente esposto in merito all'importanza ricoperta dal lavoro di rete nella pratica didattica quotidiana, dall'altro rafforza l'ipotesi dell'esigenza, sentita dagli stessi insegnanti, di una formazione mirata a creare quelle alleanze tra agenzie educative, figure professionali e comunità che rappresentano la spina dorsale dei processi di sviluppo inclusivi.

Conclusioni

Nelle pagine precedenti abbiamo indagato le percezioni degli insegnanti sul tema *dell'Outdoor Education* in prospettiva inclusiva.

La presente ricerca si propone come un primo studio esplorativo per l'analisi delle tematiche riscontrate nelle risposte degli insegnanti coinvolti. Sebbene i risultati raggiunti non siano generalizzabili, poiché è stato utilizzato un campionamento di convenienza non pienamente rappresentativo dell'intera popolazione, l'analisi ha rivelato dati interessanti seppur preliminari. I prossimi passi della ricerca su questo argomento forniranno una serie di riflessioni da adoperare come strumento per promuovere ed incrementare la formazione dei docenti. Sono necessarie ulteriori ricerche per colmare il divario tra le conoscenze teoriche sull'educazione all'aperto e ciò che gli insegnanti fanno realmente nella pratica. Il nostro studio potrebbe, inoltre, essere esteso ai docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Nel complesso, l'indagine condotta ha restituito un quadro incoraggIANTE della percezione circa l'OE degli insegnanti del primo ciclo di istruzione, i quali ne riconoscono largamente la potenzialità inclusiva e si mostrano favorevoli all'adozione dell'orientamento OE nel proprio curricolo scolastico. La maggior parte degli insegnanti è consapevole dei vantaggi che questo tipo di pratica educativa offre in termini di inclusione e di quanto sia importante svilupparla correttamente. Tuttavia, sottolineano alcune difficoltà nello sviluppo delle pratiche *outdoor* dovute alla mancanza di formazione e, proprio per questo, ritengono importante riceverne una specifica rispetto ai temi legati all'OE in prospettiva inclusiva.

In quest'ottica la formazione non deve essere intesa come un intervento esterno ed occasionale sui temi della sostenibilità e dell'educazione *outdoor*. Piuttosto, perché si possa avere un impatto duraturo che conduca a cambiamenti più significativi che implichino un aumento di consapevolezza, andrebbe ripensato il modello di formazione degli insegnanti che si ponga come un processo collaborativo, che "incoraggi" ogni insegnante ad assumere una posizione di ricerca sulla propria professionalità. Questo vuol dire assumere il paradigma del pensiero riflessivo inteso come riflessione critica

¹⁶ R. Farné, *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in *Outdoor Education*, cit, a cura di R. Farné - A. Bortolotti - M. Terrusi, Carocci, Roma 2018, pp. 25-44.

supportata da un continuo rapportarsi alla teoria per rappresentare e descrivere l'azione, da un costante confronto con i colleghi: una scuola che ripensa se stessa e, mettendo in discussione modelli monolitici e consolidati, accoglie la sfida della contemporaneità.

Bibliografia

- Antonietti M. et al., *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farnè - A. Bortolotti - M. Terrusi, Carocci, Roma 2018, pp. 101-118.
- Bocci F., *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini Scientifica, Milano 2021.
- Bortolotti A., *La ricerca internazionale in Outdoor Education: Una meta-analisi critica*, in *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farnè - A. Bortolotti - M. Terrusi, Carocci, Roma 2018, pp. 61-80.
- Bortolotti A. – Schenetti M. – Telese V., *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, «Italian journal of special education for inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 417–433.
- Brodin J., *Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM)*, «Journal of Adventure Education & Outdoor Learning», IX, 2 (2009), pp. 99-113.
- Crosbie J., *Disability and outdoors. Some considerations for inclusion*, in *Handbook for outdoor studies*, a cura di B. Humberstone - H. Prince - K.A. Henderson, Routledge, Londra 2016, pp. 378-387.
- Farné R., *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*, in *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, a cura di R. Farnè - A. Bortolotti - M. Terrusi (a cura di), Carocci, Roma 2018, pp. 25-44.
- Korthagen F.A., *Pedagogy of teacher education*, in *International handbook of teacher education*, a cura di J. Loughran - M. L. Hamilton, Springer, Singapore 2016, pp. 311-346.
- Magnusson M., *Inclusion of young persons in outdoor education. Learning in Motion. Report II*, Stockholm Institute of Education, Stockholm 2006.
- Mazza S., *Non aprite quella porta! Divagazioni sull'Outdoor Education*, in *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, a cura di C. Birbes, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 21-40.
- Pollard A., *Reflective teaching in school*, Bloomsbury, Londra 2014.
- Tomlinson C.A.– Imbeau M.B., *Managing a differentiated classroom. A practical guide*, Scholastic, New York 2011.
- Watthew A. – Brown A., *A pedagogy of place. Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing, Clayton 2011.
- Zanato Orlandini O., *Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*, «Studium Educationis - Rivista Semestrale per le Professioni Educative», XXI, 1 (2020), pp. 9–18.

Alla ricerca di nuove forme di sostenibilità nel periodo pandemico: le comunità di pratiche tra operatori sociali e ricercatori per affrontare le trasformazioni nell'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità*

Andrea Petrella

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Padova

email: andrea.petrella@unipd.it

Paola Milani

Professoressa ordinaria in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Padova

email: paola.milani@unipd.it

Abstract: Nello scenario creatosi in seguito all'emergenza Coronavirus, il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare dell'Università di Padova ha potuto osservare un vasto processo di riorganizzazione delle modalità di offerta di servizi e interventi professionali rivolti alle famiglie in situazione di vulnerabilità, al fine di garantire continuità ai percorsi di accompagnamento. Nell'ambito del coordinamento scientifico del programma P.I.P.P.I., il Laboratorio è stato testimone privilegiato e partecipe di una riconfigurazione non solo organizzativa e tecnologica, ma anche relazionale ed educativa. L'articolo presenta l'analisi delle riflessioni raccolte tra gli operatori e relative alle sfide trasformative poste dalla pandemia in termini di pratiche sostenibili in presenza e a distanza, utilizzo delle nuove tecnologie e benessere degli operatori.

In the context of the Coronavirus emergency, the Research and intervention laboratory in family education of the University of Padua was able to observe a great process of reorganisation of the professional services and interventions addressed to the most vulnerable families, in order to guarantee continuity to interventions. Coordinating the P.I.P.P.I. programme, the laboratory has therefore been a privileged witness in a reconfiguration that is not only organisational and technological, but also relational and educational. The article presents the analysis of the reflections collected among operators and related to the transformative challenges due to the pandemic in terms of sustainable in-person and online practices, use of ICT and well-being of professionals.

Parole chiave: vulnerabilità, famiglie, comunità di pratiche, pandemia, sostenibilità, nuove tecnologie

Keywords: vulnerability, families, community of practice, pandemic, sustainability, ICT

* L'articolo è frutto di un lavoro di ricerca-azione congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a P. Milani la scrittura del paragrafo *Verso un'ibridazione delle pratiche educative* e la revisione finale, ad A. Petrella quella dei restanti paragrafi.

1. Il contesto

L'Agenda 2030, firmata da tutti i Paesi dell'ONU nel 2015, impegna governi, società civile e singoli verso un nuovo modello di sviluppo sostenibile basato sull'interconnessione tra ambiente, società, economia e istituzioni e finalizzato alla promozione di società più eque e inclusive¹. Tra i 17 obiettivi dell'Agenda richiamiamo in questa sede quelli che sollecitano maggiormente il lavoro educativo e il contrasto alle povertà educative: l'obiettivo 1, focalizzato sulla lotta alla povertà nelle sue molteplici forme, l'obiettivo 4, sulla qualità dei percorsi educativi, e l'obiettivo 10, sulla riduzione delle disuguaglianze. In particolare, il quarto è pensato per «assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti». I tre obiettivi sono strettamente connessi tra loro: le disuguaglianze si generano in famiglia, nei primissimi anni di vita, generano povertà e la povertà ostacola i processi educativi. Nell'ottica della sostenibilità il fronteggiamento delle disuguaglianze si concretizza in programmi e politiche volte a prevenirle, investendo particolarmente nella fascia 0-6 e fornendo reti di accompagnamento e supporto contro i rischi di esclusione.

Il programma nazionale P.I.P.P.I. (Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione) si muove da oltre un decennio entro questo perimetro, promuovendo, da una parte, interventi preventivi nel circuito dei servizi sociali e socioeducativi per famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità e, dall'altra, opportunità formative continue per i professionisti. La crisi sanitaria ha reso ancora più pressante l'impegno di tutti verso questi obiettivi e ha ulteriormente evidenziato l'imprescindibilità del lavoro dei e nei servizi come elemento chiave per fornire risposte sempre più puntuale ed efficaci ai bisogni delle fasce più vulnerabili della società e per consolidare una progettazione educativa attenta anche agli aspetti di sostenibilità ambientale².

Il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova sta da molti anni orientando la propria azione su questi tre obiettivi e dal 2011 ha la responsabilità scientifica di P.I.P.P.I. Il programma è finanziato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali³ e prevede che famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità partecipino a tutte le fasi del progetto che li riguarda attraverso il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa⁴, concordando obiettivi e azioni e sostenendo l'attivazione simultanea di dispositivi d'intervento e di equipe multidisciplinari costituite dalle famiglie e dai professionisti di differenti servizi.

L'esperienza del programma P.I.P.P.I. ha portato alla definizione delle Linee di indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*⁵, frutto di un lavoro collegiale e interistituzionale. Da allora, P.I.P.P.I. è inserito stabilmente nel Fondo

¹ I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), pp. 105-114.

² P. Malavasi (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, ASA-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2010.

³ P. Milani et al., *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, Becco Giallo, Padova 2015.

⁴ S. Serbati – P. Milani, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.

⁵ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Linee di Indirizzo nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma 2017.

nazionale per le politiche sociali. Con l'approvazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, inoltre, P.I.P.P.I. è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli Ambiti territoriali sociali (ATS). Infine, nel Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, P.I.P.P.I. è indicato fra i nuovi Livelli essenziali delle prestazioni in ambito sociale (LEPS). Ad oggi il programma ha coinvolto tutte le Regioni italiane per 264 ATS, più di 4.900 bambini e una comunità di pratiche formata da più di 8.000 operatori dei servizi sociali, educativi, sociosanitari e scolastici.

2. Obiettivi

Coerentemente con l'obiettivo 4 dell'Agenda per lo sviluppo sostenibile, LabRIEF ha costruito, durante il periodo pandemico, occasioni di confronto e formazione continua con i professionisti. Tali occasioni, opportunamente documentate, rappresentano la base di dati su cui si focalizza l'articolo. Rielaborandoli e valorizzandone la portata nazionale, l'articolo compara e problematizza le riflessioni degli operatori e le azioni condotte nei territori, nel tentativo di rispondere ai seguenti interrogativi:

- i) come si sono riconfigurati gli interventi con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, anche in forma "ibrida", bilanciando interventi sociali ed educativi in presenza e a distanza?
- ii) come servizi e professionisti hanno risposto alle sfide che la pandemia ha posto in termini di nuove competenze informatiche e tecnologiche e di pratiche orientate alla sostenibilità educativa?
- iii) come creare contesti professionali generativi e riflessivi, attenti al benessere degli operatori, delle famiglie e alla sostenibilità delle pratiche? Come garantire continuità alle opportunità di scambio e confronto realizzate durante la crisi sanitaria?

3. Metodo

L'articolo si basa su due fonti di dati. Attraverso l'attivazione di una "Comunità di Pratiche" *online* sul portale Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), gli operatori coinvolti nel programma (insegnanti, assistenti sociali, educatori, psicologi) sono stati invitati a utilizzare forum per illustrare le pratiche professionali attivate durante i diversi *lockdown*, con la finalità non solo di documentarle e metterle a disposizione per altre equipe, ma anche di condividere riflessioni a tal riguardo. Attraverso questi forum sono stati raccolti e considerati ai fini dell'analisi circa 60 interventi.

La seconda fonte di dati è rappresentata dai *focus-group* realizzati all'interno dei "tutoraggi", incontri tra ricercatori e professionisti coinvolti in P.I.P.P.I con ruolo di coordinamento dei servizi. Dall'inizio della pandemia i tutoraggi hanno rappresentato una preziosa opportunità per gli operatori per rimanere in contatto con colleghi di tutta Italia e con i ricercatori ed elaborare insieme sostenibili modalità di lavoro in grado di innovare le pratiche e le culture professionali. In occasione degli ultimi tutoraggi *online* (giugno 2021) sono stati condotti dai ricercatori quattro *focus-group* nei quali sono state raccolte

riflessioni sulle difficoltà incontrate dai servizi sociali e socioeducativi e dagli operatori stessi durante la pandemia, oltre che sulle strategie individuate collettivamente per garantire continuità ai percorsi di accompagnamento.

I 60 interventi pubblicati sui forum e le trascrizioni dei *focus-group* sono stati quindi considerati come un unico *corpus*, costituito da circa 90.000 battute, e analizzato alla luce delle tre dimensioni summenzionate. Attraverso un’analisi testuale sono poi state rilevate ricorrenze e peculiarità per ciascuna tematica considerata. Nell’esposizione dei risultati, per ragioni di spazio, tale analisi non è riportata e sono riportati solo alcuni stralci degli interventi nei forum o nei *focus-group*, considerati esemplificativi delle tematiche descritte.

Pur nella consapevolezza di riferirsi a esperienze maturate all’interno di uno specifico programma, ipotizziamo che i dati raccolti permettano di rilevare alcune tendenze presenti anche al di fuori di esso, da cui trarre indicazioni più ampie sul piano operativo e metodologico per il lavoro con le famiglie.

4. Verso un’ibridazione delle pratiche educative

Il prolungato periodo di pandemia, misure restrittive e interruzioni dei servizi in presenza ha inevitabilmente condizionato il ruolo degli operatori. Sono stati esplorati nuovi spazi virtuali di incontro con cui misurarsi, nuove fragilità da affrontare e interazioni da gestire. Il tema del “nuovo” e dell’inedito è particolarmente avvertito dai professionisti: molto di quello che si faceva prima, improvvisamente non si è più potuto fare. Si è quindi vissuta, in alcuni di loro, la tentazione di lasciar perdere, smettere di fare.

Il lavoro sociale ed educativo è prevalentemente relazionale e il venir meno delle possibilità di incontro “fisico” ha sfidato i concetti che ne stanno alla base. Introducendo una dettagliata indagine sui servizi sociali alla prova della pandemia, Gui rileva come la situazione venutasi a creare nel 2020 sia stata caratterizzata da un «allarmato e spiazzante disorientamento»⁶ organizzativo, relazionale, ambientale e strumentale. I primi due disorientamenti sono in effetti quelli a cui gli operatori coinvolti in P.I.P.P.I. fanno più spesso riferimento.

Tuttavia, i professionisti sono riusciti, spesso con la spinta delle famiglie stesse, a garantire la prosecuzione di colloqui o interventi educativi. Ecco quindi che, attraverso un ri-orientamento organizzativo (di tempi, strumenti, modalità, linguaggi), è stato possibile avviare un ri-orientamento relazionale capace di convertire con formule nuove, inedite e sostenibili la relazione d’aiuto. Le riflessioni degli operatori sembrano suggerire che la relazione educativa si sostanzi non solo se vissuta *vis à vis*, ma anche da remoto, tratteggiando possibili prospettive ibride, in grado di integrare fruttuosamente pratiche e modalità di lavoro.

Tali testimonianze infatti rivelano la consapevolezza maturata gradatamente negli operatori relativa al fatto che alcune tecnologie possano permettere di agire in modo diverso e soprattutto di esserci e di far sentire comunque la propria presenza, e che questa presenza venga riconosciuta positivamente dalle famiglie. Si è andati a casa delle

⁶ L. Gui, *Spiazzamento e apprendimento dall’esperienza in tempo di COVID*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordeglio (a cura di), *Il Servizio Sociale nell’emergenza Covid-19*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 40-55.

famiglie, non fisicamente, ma in modo più intenso di quello precedente. Ci si è ritrovati nelle case dei bambini a condividere ore del giorno in cui non ci si era mai incontrati, attività che non si erano finora pensate insieme, a intrecciare inedite conversazioni.

Questa nuova vicinanza, paradossalmente realizzata in tempi di distanziamento, ha favorito un nuovo modo di pensare la relazione tra servizi e famiglie, permettendo di scoprire che nella distanza fisica è possibile sperimentare una vicinanza sociale che aiuta a tornare ai fondamentali del lavoro socioeducativo, rimettendo al centro l'incontro e il dialogo, l'essere-con prima del fare-per⁷. I professionisti hanno infatti evidenziato di essere riusciti a creare o mantenere relazioni significative con l'ausilio delle nuove tecnologie (ICT) dando spazio a momenti di racconto intimo ed emotivo, anche con meno imbarazzo di altre volte: «Nonostante non sia possibile un contatto visivo e una vicinanza fisica, si percepisce una carica emotiva forte e una vicinanza tra operatore e famiglia che condividono entrambi un forte momento di difficoltà. Un momento di intimità che non ero riuscita a percepire con lo stesso spessore precedentemente» (educatrice - Toscana).

Per la fase attuale e per le fasi successive della pandemia l'ibridazione delle pratiche sembra perciò essere una soluzione capace di sposare il già richiamato obiettivo di fronteggiare la povertà educativa con quello di rendere gli interventi educativi più orientati alla sostenibilità (in termini organizzativi, logistici, ambientali). Da un lato, si va consolidando la prassi di impostare gli interventi con le famiglie in situazione di vulnerabilità coniugando strumenti convenzionali con le possibilità offerte dalle ICT. Dall'altro, si è accresciuta la consapevolezza di ibridare non solo le modalità ma anche i linguaggi e le provenienze professionali e disciplinari, cogliendo l'opportunità positiva della disarticolazione degli spazi che le tecnologie favoriscono, che aiuta a superare le barriere spesso presenti nel rapporto fra famiglie e servizi. Si richiama qui il paradigma delle tecnologie di comunità⁸ secondo cui media e *social media* possono essere fondamentali per attivare e mantenere connessioni e ricostituire il capitale sociale delle comunità attraverso, anche, azioni di *capacity building*⁹.

5. ICT e sostenibilità per nuovi bisogni educativi

Il paradigma della sostenibilità in chiave educativa promuove la formazione continua e l'innalzamento qualitativo dei servizi offerti ai cittadini: ciò si è rivelato ancora più urgente nello scenario pandemico caratterizzato da nuovi bisogni educativi. Abbiamo già menzionato il grande ruolo assunto dalle ICT, ma la loro introduzione e valorizzazione delle potenzialità sono dipese in buona parte dalla formazione dei professionisti. Il ricorso quasi forzato al loro utilizzo per i percorsi di accompagnamento con bambini e famiglie ha rappresentato un'enorme sfida per i servizi. Ciò ha reso evidenti sia promettenti spinte verso l'innovazione sia nodi ancora irrisolti nelle competenze digitali degli operatori e nella struttura organizzativa dei servizi stessi.

Per quanto riguarda il lavoro con le famiglie, tra le criticità espresse e condivise dagli operatori emerge un sentimento iniziale di impotenza rispetto al come organizzare le

⁷ P. Milani, *È nato un nuovo smart welfare?*, «Animazione sociale», 334 (2020), pp. 31-34.

⁸ P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Scholé, Brescia 2017.

⁹ R.J. Chaskin et al., *Building community capacity*, Aldine, New York 2001.

attività e di imbarazzo nell'utilizzare strumenti insoliti per le proprie pratiche. I professionisti stessi, tuttavia, riferiscono che tali difficoltà sono state superate grazie alla partecipazione delle famiglie. Sono state infatti loro a comunicare agli operatori che l'aiuto che stavano ricevendo, per quanto diverso e semplice, era rilevante, dichiarando di vivere chiamate e tentativi di contatto come un positivo interesse nei loro confronti: «In un primo momento l'ostacolo maggiore è stato quello di sentirsi "impotenti", chiedersi come aiutare le persone e non trovare un'immediata risposta efficace. È stato superato in parte parlando con le famiglie, che ci hanno fatto capire che il nostro intervento era comunque utile» (assistente sociale - Lombardia).

Allo stesso tempo, nelle riflessioni degli operatori si rileva la consapevolezza di non potersi "accontentare" di soluzioni standardizzate da replicare invariabilmente in tutti gli interventi e per tutte le famiglie: «Utilizzare le ICT in maniera efficace e rispondente alle esigenze di ogni singola famiglia non è un passaggio scontato. Il rischio è di proporre a tutti soluzioni preconfezionate, mentre le possibilità offerte dalle piattaforme ci possono fornire molteplici soluzioni» (educatrice - Lazio).

Un'altra riflessione ricorrente tra i professionisti è quella che fa riferimento al valore relazionale dei percorsi di accompagnamento. Molti operatori coinvolti in P.I.P.P.I. hanno sottolineato la complessità di ricreare a distanza la presenza fisica e l'incrocio di sguardi, così cruciali in questo tipo di interventi. Se da un lato, infatti, queste considerazioni evidenziano la questione della corporeità – e della presenza/assenza¹⁰ – come elemento importante nella relazione all'interno del lavoro educativo, dall'altro sollevano interrogativi in merito a come promuovere intenzionalmente una maggiore attivazione dei corpi e degli sguardi anche quando il contatto avviene, ad esempio, attraverso una videochiamata¹¹.

In sintesi, le ICT hanno permesso di accorciare le distanze consentendo rispettosamente alle persone di "entrare in casa dell'operatore". Si evince come l'utilizzo di uno strumento in cui il "potere" viene condiviso tra le parti, in una logica partecipativa e trasparente, ha consentito un contatto che l'operatore ha valutato efficace e coerente con i suoi compiti professionali. Sembra dunque che la questione non sia tanto lo strumento in sé, quanto il come vengano concordate e negoziate le regole del gioco relazionale e dell'utilizzo degli strumenti.

6. Il benessere degli operatori e i contesti di mutuo apprendimento

La crisi sanitaria ha reso evidente e urgente la necessità per gli operatori di poter riflettere e condividere esperienze in un clima di mutuo apprendimento¹². Si registra pertanto una crescente attenzione al tema del benessere dei professionisti che, nell'operare con persone e famiglie in situazione di vulnerabilità, sono maggiormente

¹⁰ M. Conte, *Presenza*, «Studium Educationis», XXII, 1 (2021), pp. 111-113.

¹¹ E. Keddell – L. Beddoe, *The tyranny of distance: The social effects and practice adaptations resulting from Covid-19 lockdown rules*, «Aotearoa New Zealand Social Work», 32, 2 (2020), pp. 41-45.

¹² E.G. Guba – Y.S. Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park 1989.

soggetti allo sviluppo di forme di disturbi vicari¹³. Prendersi cura di chi aiuta è una necessità per garantire ai cittadini servizi e prestazioni di qualità e agli operatori un contesto di lavoro sostenibile, sano e allo stesso tempo stimolante e non alienante¹⁴.

Emerge pertanto come centrale, anche e soprattutto in una situazione di emergenza, la necessità per i professionisti di avere un tempo dedicato a riflettere, rielaborare le dinamiche professionali e programmare le attività. Queste attenzioni sono sicuramente state fondamentali, ma il valore aggiunto offerto dalla partecipazione a P.I.P.P.I. è stata la possibilità di alimentare un dibattito e un confronto allargato, su base nazionale, con altri operatori di territori e discipline differenti: «Abbiamo vissuto tanti momenti di difficoltà e tristezza, ma con l'aiuto tra colleghi e con il gruppo più allargato degli operatori di altre parti d'Italia che partecipano al programma è stato più facile superarli» (educatrice – Piemonte).

La realizzazione di tutoraggi anche a livello territoriale, riunendo seppure in forma virtuale tutti i componenti delle equipe coinvolte in P.I.P.P.I., ha inoltre assicurato una duplice funzione: da un lato veicolare informazioni e strategie legate al programma e ai percorsi di accompagnamento; dall'altro fornire supporto anche emotivo ai colleghi. «Durante il periodo della pandemia ci siamo accorte che le nostre equipe erano perse, sfilacciate, disorientate, allora abbiamo organizzato dei tutoraggi *online*, in cui abbiamo discusso come fare ripartire gli interventi, ma non solo. Gli operatori hanno anche potuto sfogarsi e si sono sentiti rassicurati» (psicologa – Piemonte).

LabRIEF, durante e dopo i mesi più difficili della crisi sanitaria, ha poi garantito, oltre a spazi di confronto *peer-to-peer* tra operatori, la possibilità di esplorare strumenti digitali suggerendo nuove pratiche di intervento da realizzare con le famiglie. «È stato importante avere momenti di confronto frequenti con i ricercatori, per alimentare quella creatività e flessibilità rese necessarie dall'impossibilità di vedersi fisicamente» (assistente sociale – Lombardia).

Il disorientamento dei professionisti di fronte a una situazione inedita e sfidante è stato il motore per mettere in atto iniziative di confronto e riorganizzazione che dentro P.I.P.P.I. hanno avuto gli esiti sinteticamente riportati, ma che anche al di fuori del programma sembrano avere avuto un certo impatto.

Considerazioni conclusive

Ciascuna delle tre dimensioni considerate ha fornito indicazioni, utili per le fasi successive della pandemia, che per concludere riassumiamo di seguito.

i) Le trasformazioni legate alla pandemia hanno riguardato, anche, le configurazioni organizzative, le modalità e gli strumenti di lavoro. Se in alcuni servizi queste sfide sono state accolte con scetticismo e difficoltà, in altri hanno rappresentato opportunità per misurarsi con nuovi modi di interagire con famiglie e bambini, inaugurando, probabilmente, modalità di intervento capaci di integrare l'imprescindibile relazione

¹³ N. Bobbo, *La fatica della cura. Dalla Compassion Fatigue alla Compassion Satisfaction*, Cleup, Padova 2015.

¹⁴ M. Ius, *Una storia che ha cura di chi ha cura: Formazione e ricerca sul benessere professionale in Emilia-Romagna*, «Studium Educationis», XXI, 2 (2020), pp. 126-138.

educativa in presenza con l'altrettanto fondamentale lavoro di equipe, documentazione e programmazione realizzabile anche da remoto. Uno degli apprendimenti e dei lasciti più evidenti della crisi sanitaria è stata, quindi, la scoperta di poter non sostituire i percorsi di accompagnamento in presenza, ma completarli e ibridarli, facilitandone alcuni aspetti e assicurando anche in condizioni critiche la risposta ai bisogni educativi, di accompagnamento e inclusione sociale delle fasce più vulnerabili. Al contempo, la riconversione *online* di alcuni servizi alla persona ha reso ancor più evidente l'imprescindibilità di un'integrazione effettiva tra servizi e professioni che concorrono al benessere di famiglie e bambini. La circolarità delle informazioni, la multidisciplinarità dei professionisti e la compenetrazione tra interventi attivati da enti di diversa natura sono elementi fondamentali per impostare percorsi di accompagnamento efficaci e sostenibili.

ii) Rispetto al tema delle ICT sono emersi bisogni che fanno riferimento alle culture professionali degli operatori, strettamente connesse con l'acquisizione di competenze considerate nuove nel lavoro dei servizi sociali e socioeducativi. Rilevanti indicazioni emerse dall'analisi fanno anche riferimento all'opportunità offerta dalle ICT per superare le tradizionali difficoltà di integrazione e incontro tra professionisti di servizi diversi. Alcuni servizi sembrano aver colto queste potenzialità e innescato interessanti dinamiche collaborative, riconoscendo l'esigenza di adottare prassi di lavoro condivise tra comparti diversi (sociale, sociosanitario, socioeducativo, scolastico) che la tecnologia può rendere più efficaci, sostenibili e facili da attuare. La rimodulazione e riprogettazione delle modalità di incontro delle equipe multiprofessionali ha pertanto aperto inedite occasioni di apprendimento. Tali risposte, tuttavia, sono state innescate spesso per iniziativa di singoli operatori che hanno fatto da "pionieri", più che da vere e proprie azioni di sistema.

iii) L'ultima dimensione è relativa ai bisogni di natura relazionale che i professionisti hanno costantemente manifestato durante la crisi sanitaria. Dopo l'iniziale smarrimento e il successivo "frullatore" - per menzionare una delle espressioni più ricorrenti - costituito da sollecitazioni, novità e adeguamento alle misure restrittive, gli operatori hanno saputo riconoscere la propria esigenza di confronto interno e di ascolto esterno, valorizzando in tal modo la relazione con il gruppo di ricercatori coinvolti nel programma. Attraverso la "Comunità di Pratiche" *online* e i frequenti tutoraggi offerti dai ricercatori, gli operatori hanno non solo allargato il confronto a tutta Italia, ma anche potuto attingere a un repertorio di pratiche in continua evoluzione. Aver offerto loro differenti formule e spazi virtuali per assicurare momenti di riflessione è stata sicuramente una apprezzata strategia, tuttavia tale bisogno è emerso anche dopo le fasi più acute della pandemia e necessiterebbe di risposte più strutturate, puntuali e legittimate dai servizi stessi.

All'interno di P.I.P.P.I. le nuove forme di sostenibilità in campo educativo sembrano pertanto configurarsi come prassi capaci di consolidare il dialogo tra servizi e famiglie, ottimizzare le risorse a disposizione – grazie anche alle ICT – e garantire ai professionisti percorsi di formazione continua e contesti di analisi riflessiva delle pratiche, quali i tutoraggi¹⁵. Durante la fase pandemica ciò si è verificato in maniera sperimentale e frammentaria. La sfida maggiore sarà quella di rendere effettive e durature tali trasformazioni, affinché i servizi possano assicurare, attraverso interventi precoci e

¹⁵ L. Mortari, *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma 2009.

coordinati, il contrasto alle disuguaglianze sociali che non consentono ai bambini di percorrere le tappe del loro sviluppo in condizione di pari opportunità.

Bibliografia

- Bobbo N., *La fatica della cura. Dalla Compassion Fatigue alla Compassion Satisfaction*, Cleup, Padova 2015.
- Chaskin R.J. et al., *Building community capacity*, Aldine, New York 2001.
- Conte M., *Presenza*, «*Studium Educationis*», XXII, 1 (2021), pp. 111-113.
- Guba E.G. – Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park 1989.
- Gui L., *Spiazzamento e apprendimento dall'esperienza in tempo di COVID*, in M. Sanfelici, L. Gui, S. Mordegli (a cura di), *Il Servizio Sociale nell'emergenza Covid-19*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 40-55.
- Ius M., *Una storia che ha cura di chi ha cura: Formazione e ricerca sul benessere professionale in Emilia-Romagna*, «*Studium Educationis*», XXI, 2 (2020), pp. 126-138.
- Keddell E. –Beddoe L., *The tyranny of distance: The social effects and practice adaptations resulting from Covid-19 lockdown rules*, «*Aotearoa New Zealand Social Work*», 32, 2 (2020), pp. 41-45.
- Loiodice I., *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, «*Pedagogia Oggi*», XVI, 1 (2018), pp. 105-114.
- Malavasi P. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, ASA-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2010.
- Milani P., *È nato un nuovo smart welfare?*, «*Animazione sociale*», 334 (2020), pp. 31-34.
- Milani P. et al., *Il Quaderno di P.I.P.P.I.*, Becco Giallo, Padova 2015.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Linee di Indirizzo nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma 2017.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere*, Carocci, Roma 2009.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030/>, 28/01/2022.
- Rivoltella P.C., *Tecnologie di comunità*, Scholé, Brescia 2017.
- Serbati S. –Milani P., *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013

Per una pedagogia dell'abitare: nuovi modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali per la coltivazione delle character skills

Claudio Pignalberi

Assegnista di Ricerca, Università degli Studi Roma Tre
email: claudio.pignalberi@uniroma3.it

Abstract: Partendo da una riflessione su come l'emergenza pandemica abbia avuto un impatto negativo al raggiungimento di alcuni goals dell'Agenda 2030, il contributo affronta tre questioni pedagogiche riguardanti le character skills, la complessità e lo sviluppo sostenibile per poi presentare una buona pratica di *welfare generativo* attraverso lo sviluppo di luoghi e contesti relazionali accoglienti e *rigenerativi*.

Starting from a reflection on how the pandemic emergency has had a negative impact on the achievement of some of the goals of the 2030 Agenda, the paper addresses three pedagogical issues concerning character skills, complexity and sustainable development and then presents a good practice of generative welfare through the development of welcoming and regenerative relational places and contexts.

Parole-chiave: bildung, character skills, ecologia integrale, ecosistema formativo, sostenibilità
Keywords: bildung, character skills, integral ecology, educational ecosystem, sustainability

1. Pedagogia e sostenibilità: alcune riflessioni

In un tempo in cui si assiste allo spaesamento ed al senso di impotenza a seguito della pandemia Covid-19, che ha provocato cambiamenti intensi e radicali ai quali non eravamo preparati, si evidenziano le contraddizioni e i paradossi dell'azione umana in cui la domanda è «come fornire le basi per immaginare nuove "cornici" concettuali e nuovi scenari di senso?»¹. La pandemia ha reso la nostra epoca ancora più contraddittoria di quanto già non lo fosse negli ultimi decenni, acuendo le disuguaglianze sociali ed educative in cui dominanti sono il significato di incertezza, disorientamento e precarietà che sintetizzano tutte le fragilità e i paradossi del progresso². In un articolo del febbraio 2021, la rivista *Time* profetizzava l'ambivalenza che può riservarci il futuro in un'ottica di lungo periodo: «Tremilaseicentocinquanta giorni sembrano tanti: più o meno, sono quelli

¹ L. Dozza, *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo 2020, p. 8.

² G. Alessandrini, *Education for sustainability as "civic engagement": from Agenda 2030 to Martha Nussbaum's lesson*, «Pedagogia Oggi», 2 (2021), p. 14.

che ci separano dalla fine del 2030, a conclusione di un decennio nel quale, con ogni probabilità, si determinerà se il Pianeta continuerà a essere adatto per la vita umana»³.

L'educazione alla sostenibilità è un'area consolidata della pedagogia generale con qualificate ricerche teorico-empiriche a livello nazionale⁴ ed internazionale⁵. Il Rapporto ASViS, pubblicato nell'ottobre 2021⁶, evidenzia, nel settore dell'educazione, che nel periodo 2019-2021 si è assistito ad un aumento della quota di studenti 18-24 anni che non raggiungono il livello di sufficienza nelle competenze numeriche (+9,2%) e alfabetiche (+9,3%) causato dagli effetti negativi della didattica a distanza, sottolineando la necessità di impegnarsi per una costruzione positiva e resiliente del futuro. Il secondo focus riguarda, invece, la complessità quale soglia di accesso ad un pensiero che vede il legame tra mente e natura. Da alcuni anni, infatti, si sta verificando quella *grande svolta* tanto auspicata che sostiene il passaggio da una società industriale a una società in cui cresce la consapevolezza, soprattutto a livello istituzionale, di ripristinare una cultura della vita caratterizzata da un'economia circolare unitamente alla necessità di umanizzare il mercato all'insegna di un'economia civile, basata su alcuni principi basilari come la reciprocità, la fraternità e la condivisione, in grado cioè di superare la logica del profitto, a cui si affianca un'ecologia integrale capace di realizzare il bene comune così come la giustizia sociale⁷. Accogliere la sfida della complessità odierna⁸ comporta un ripensamento del fare scuola «come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni»⁹, esplorando nuove frontiere pedagogiche e progettando percorsi formativi capaci di affrontare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto.

Siamo pertanto di fronte a una sfida educativa che chiama in causa la pedagogia, in quanto sapere, non solo teorico, ma anche pratico-progettuale che deve riportare al centro la categoria della *formazione (bildung)*, la sola in grado di maturare nell'individuo un *cambiamento di coscienza*, al fine di avviare un modello sostenibile che si attenzioni sul significato dell'*abitare il territorio* come intercampo di co-appartenenza, co-evoluzione e formazione ecosistemica per facilitare processi di democrazia partecipativa e transizione ecologica.

In questa prospettiva, tre sono le questioni-chiave: la *prima* riguarda il recupero delle competenze cognitive, socio-emotive e delle *character skills*; la *seconda* si focalizza sull'educazione al cambiamento e alla complessità; la *terza* riguarda il nesso tra consolidamento della democrazia ed investimento in educazione alla sostenibilità.

³ G. Alessandrini, *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Laterza, Roma-Bari 2018.

⁴ M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 2018; L. Mortari, *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Cortina Raffaello, Milano 2021.

⁵ P. Boyadjieva – P. Ilieva-Trichkova, *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*, Palgrave Macmillan, Switzerland (AG) 2021.

⁶ ASViS, *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, Roma 2021.

⁷ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020; S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città nuova, Roma 2007.

⁸ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Cortina Raffaello, Milano 2018.

⁹ P.G. Ellerani, *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma 2020, p. 55.

I giovani formati alla cura del sé e dell’altro possono – con la loro creatività, ma anche attraverso stili di pensiero e azioni responsabili – orientare quell’orizzonte trasformativo che dovrebbe essere anche il medesimo obiettivo dell’educazione. Un’educazione sostenibile, ma anche etico-politica, in cui ciascuno possa perseguire quell’ideale di bene comune, sentendosi protagonista del proprio futuro e di quello dell’umanità. Ridisegnare nuovi modelli di apprendimento generativo¹⁰ è, dunque, un dovere pedagogico al fine di attrezzare cittadini e istituzioni con specifiche capacitazioni – cura, orientamento e sostenibilità – nella logica del *lifewide learning*; inoltre, per leggere, interpretare e costruire cambiamenti formativi post-pandemia promuovendo esperienze di apprendimento sul territorio all’insegna della resilienza trasformativa.

2. L’io è relazione: le character skills (la prima questione)

La ricerca pedagogica mette in luce un quadro di competenze da promuovere in ambito formativo per evitare che la nuova generazione di studenti, soprattutto nei soggetti più fragili, paghi un prezzo troppo elevato per la pandemia. È opinione condivisa che al centro di questo insieme di competenze si posizioni il carattere della persona e la sua capacità di giudizio prudenziale. Esistono infatti competenze che non coinvolgono solo la sfera del cognitivo (ricordare, parlare, comprendere, valutare), ma implicano qualità trasversali, disposizioni della personalità dette *character skills* (apertura mentale, capacità di collaborare, sicurezza).

Il termine è riconducibile agli studi di Dewey riguardo la necessità che tali competenze – tradotte in “caratteriali” – siano tra loro integrate in modo da costituire quello che tradizionalmente veniva denominato un «organismo virtuoso»; le riflessioni di Gardner sulla competenza cognitiva intesa come un insieme di abilità per la soluzione di problemi, la capacità di gestire criticità attraverso la consapevolezza e l’autocontrollo delle proprie emozioni; infine, Goleman riconosceva nell’intelligenza emotiva una competenza personale e sociale in grado di determinare le modalità attraverso le quali gestire le relazioni con gli altri, l’empatia e le soft skills¹¹. Tra i contributi più recenti, Costa e Kallick¹² hanno esaminato una serie di disposizioni personali, denominate abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire non solo sulla competenza di apprendimento dello studente, ma anche lo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale: persistere, gestire l’impulsività, pensare sul pensare (metacognizione), fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare

¹⁰ C. Pignalberi, *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (NC) 2020.

¹¹ Così scriveva Dewey «Lo sviluppo nei giovani del comportamento e delle disposizioni necessarie alla continuità e al progresso di una società non può avere luogo con la comunicazione diretta delle credenze, emozioni, conoscenze [...]. La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono» (J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 29). Cfr. anche: H. Gardner, *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1985; D. Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Random House Publishing Group, New York 1995.

¹² A.L. Costa – B. Kallick, *Dispositions*, Corwin, Thousand Oaks 2014.

con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni, pensare in maniera indipendente, rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Le character skills, coniate per la prima volta da Heckman¹³, sono caratteristiche della personalità che riguardano la sfera emotiva e psico-sociale di ogni singola persona. Sono tratti che influenzano la capacità di orientarsi verso gli obiettivi scelti, la qualità delle relazioni e la capacità di prendere decisioni, riconosciute come *parte integrante e significativa* di un processo di apprendimento. L'OECD¹⁴ le definisce «socio-emotional skill» così suddivise:

1. la capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri pensieri e la loro influenza sul comportamento (*consapevolezza di sé*);
2. la capacità di regolare le proprie emozioni, i pensieri e i comportamenti in modo efficace per le diverse situazioni (*autogestione*);
3. la capacità di entrare in empatia, per comprendere le norme sociali ed etiche di comportamento, e di riconoscere la famiglia, la scuola e la comunità come risorse e supporti (*consapevolezza sociale*);
4. la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con diversi individui e gruppi (*capacità relazionali*);
5. la capacità di fare scelte costruttive e rispettose sul comportamento personale e le interazioni sociali al fine di promuovere il benessere di sé e degli altri (*responsabilità del processo decisionale*).

A livello europeo, invece, è stata riconosciuta la sua centralità dai primi anni del nuovo millennio e se n'è tentata una concettualizzazione condivisa, culminata nelle definizioni fornite nell'ambito delle politiche sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento lungo il corso della vita del 2018¹⁵: abilità per la vita (*life skills*), abilità non cognitive (*non cognitive skills*), abilità socio-emotive (*socio-emotional skills*), abilità soft (*soft skills*). Taluna competenza trae origine dalla curiosità intrinseca degli individui per il proprio ambiente e dai bisogni psicologici di base (autonomia, relazionalità e competenza) a contatto con le richieste sociali, che alimentano la disposizione innata di apprendere. L'individuo, dunque, deve attivarsi e coinvolgersi profondamente nell'osservazione del proprio apprendimento e compiere uno sforzo cosciente di auto-osservazione consapevole, per comprendere e riflettere sulle proprie preferenze, strategie, motivazioni, difficoltà, sui momenti di stallo nell'apprendimento, in relazione all'ambiente e alle richieste che questo comporta.

Le character skills vengono studiate attraverso test di autovalutazione e osservazionali partendo dal presupposto che gli aspetti cognitivi e non cognitivi non sono scollegati, ma costituiscono insieme il profilo indivisibile e unico di ogni singola persona. Heckman fa riferimento al riguardo alla tassonomia dei Big Five: *openness to experience*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness* e *neuroticism*. Egli, a titolo di esempio, dichiara competente non chi tende a riprodurre, ma chi con “grinta” (estroversione)

¹³ J.J. Heckman – T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, il Mulino, Bologna 2017.

¹⁴ A. Maeda – K. Socha-Dietrich, *Skills for the future health workforce: Preparing health professionals for people-centred care*, OECD Health Working Papers, Paris 2021, No. 124.

¹⁵ European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

affronta le situazioni e dimostra di “intendersene”. Competente non è semplicemente l’esperto, ma un esperto aperto, ovvero una persona che, per affrontare un compito o risolvere un problema, si muove con coscienziosità attivando la parte intellettuale e quella emotiva, insieme ad altri (in modo amicale), in un orizzonte unitario sempre più ampio (apertura mentale). Competente è dunque colui che, mobilitando e indirizzando le energie (capacità, conoscenze e abilità), procede documentando conoscenze reali, per cui è capace, per esempio, sia di parlare di argomenti in modo appropriato sia di offrire prestazioni pertinenti in una data situazione. Lo sviluppo delle character skills implica la generazione e la crescita di una disposizione interna ed un desiderio interiore che influenzano la condotta morale della persona, ed in particolare dei giovani, in cui il territorio – come “luogo dell’abitare” – influisce in maniera decisiva. Da qui la necessità di promuovere nelle istituzioni educative una *pedagogia dell’abitare* per sperimentare significati morali e comportamentali al fine di investire in modelli formativi orientati al cambiamento e alla complessità.

3. Nuovi paradigmi intorno al concetto di complessità (seconda questione)

La complessità dei problemi educativi richiede di riconfigurare i procedimenti di conoscenza e mutare gli orientamenti generali relativi ai gruppi e alle istituzioni direttamente coinvolte nella pratica dell’educazione e della formazione. Si avverte la necessità di conoscere ed analizzare, in maniera sistematica, i fattori che agiscono nei contesti territoriali, individuandone le caratteristiche peculiari e i vari sistemi e processi di azione. Le relazioni fra le nuove caratteristiche sociali, ambientali, economiche, politiche e i processi di formazione devono essere ridiscussi in merito alle questioni fondamentali di natura educativa e formativa. Per ragioni differenti, le rapide trasformazioni hanno posto in crisi gli universi categoriali precedenti, di valore, di interpretazione della realtà, imponendo una riprogettazione della conoscenza e dell’azione.

Rileggere questo nuovo paradigma aiuta il lettore a richiamare uno dei *fil rouge* dello sviluppo sostenibile: la pietra angolare della complessità quale soglia di accesso ad un pensiero che vede il legame indissolubile tra mente e natura. Il punto fondamentale era l’*idea di coevoluzione* dei sistemi sociali ed ecologici articolata, secondo alcuni studiosi¹⁶, in tre sistemi complessi: a) *la dinamica co-evolutiva di mente-mondo è da sempre basata su forme naturali di apprendimento*. In uno studio del 2019, Jørgensen e colleghi¹⁷, riprendendo Maturana e Varela, affermarono che i processi cognitivi «non avvengono tutti nella testa». È solo di recente che l’attenzione si è focalizzata sul ruolo dell’apprendimento a livello collettivo ed evolutivo nel produrre la conoscenza cumulativa (*cumulative knowledge*), la complessificazione della conoscenza (*noosphere’s complexity*) e la capacità di autogoverno dei sistemi socio-ecologici (*socio-ecological systems*). Questi approcci dimostrano che l’apprendimento sociale e collettivo rivestono il ruolo principale nell’evoluzione dei sistemi umani e delle direzioni di sviluppo; b)

¹⁶ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, cit.; E. Morin, *Lezioni da un secolo di vita*, Mimesis, Milano 2021.

¹⁷ P.S. Jørgensen – C. Folke – S.P. Carroll, *Evolution in the Anthropocene: informing governance and policy*, «Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics», 50 (2019), pp. 527-546.

l'imperativo pragmatico dell'autogoverno. A causa dell'accelerazione della cultura e dell'aumento della complessità dell'informazione e della conoscenza (*infosphere's and noosphere's complexity*), emerge la necessità delle comunità di condursi da sé, auto-conduzione che include due aspetti cruciali della cognizione umana, ovvero l'*autonomia* e l'*autopoesi*; c) *il ruolo sistematico della pedagogia.* A partire dalla visione enattiva, sistematica ed evoluzionistica in cui apprendimento e pedagogia si dimostrano fondamentali per l'evoluzione della mente collettiva e dei sistemi socio-ecologici, la funzione dei sistemi sociali deve essere posta al centro del dibattito pubblico in quanto svolge un ruolo fondamentale nella pianificazione ed implementazione di progetti sostenibili e socio-ecologici.

L'idea è quella di contribuire a creare una "cultura della sostenibilità" vista come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva che si rafforza in quanto educazione alla partecipazione ed alla cura del bene comune. La pedagogia della sostenibilità racchiude in definitiva tre dimensioni interrelate:

1. la consapevolezza che una cultura della sostenibilità – in senso antropologico – sia educazione-formazione alla democrazia;
2. la cura come ambito di costruzione di pratiche della sostenibilità negli ambienti di vita e lavoro;
3. la visione della cura dell'ambiente come azione complessa affidata alla responsabilità di tutti.

In questa prospettiva, la complessità è capace di modificare la percezione che gli individui hanno di sé stessi e della realtà, è in grado di orientare l'orizzonte formativo che rende l'essere umano persona, ma anche individuo e cittadino, all'interno di una collettività in cui ciascuno persegue non solo il proprio benessere, ma, secondo l'accezione seniana¹⁸, anche il bene comune.

4. Il territorio come ecosistema educativo e formativo (terza questione)

L'Agenda 2030 e gli obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS), adottati dall'ONU¹⁹, costituiscono dal 2015 il quadro di riferimento internazionale caratterizzato da due pilastri: inclusione sociale e tutela dell'ambiente.

L'intento dell'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) è la partecipazione ed il contributo specifico della persona per rendere il territorio un ecosistema educativo e formativo. L'ESS punta a sviluppare nelle persone competenze specifiche tese a favorire processi di tipo decisionale, riflessivo, partecipativo. I *cittadini della sostenibilità* così formati saranno in grado di prendere decisioni informate e agire responsabilmente soprattutto perché capaci di "agire in situazioni complesse" attraverso una costruttiva riflessione sulle loro azioni rispondenti alle sfide sociali nei contesti locali che vedono la partecipazione e la collaborazione di diversi enti e istituzioni. Il processo formativo diventa, allora, un percorso durante il quale il soggetto apprende la complessità di situazioni e contesti in ognuno degli OSS al fine di organizzare azioni coerenti e puntuali

¹⁸ A. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna 2010.

¹⁹ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

capaci di promuovere processi costruttivi e trasformativi nell'ottica dello sviluppo sostenibile.

Il territorio-*ecosistema* mira al potenziamento delle capacità di fare delle persone in quanto condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità d'agire (*agency*)²⁰ in cui favorire lo scambio di buone pratiche, l'appartenenza/partecipazione alla vita democratica. Emerge, dunque, un ecosistema collaborativo (chi apprende è inserito in una comunità che costruisce conoscenza), intenzionale (la persona è coinvolta nella individuazione di obiettivi e percorsi), conversazionale (i significati sono condivisi nell'ambito della comunità più ampia dove si dialoga e si raccontano storie per creare memoria), contestualizzato (l'ambiente di apprendimento è centrato su casi e problemi del territorio). L'*ecosistema* si presenta come *ambiente di apprendimento generativo*, ovvero uno spazio di azione, un contesto di attività intenzionalmente organizzate e co-costruite per lo sviluppo delle competenze e focalizzato sull'esperienza del soggetto che apprende.

Una buona pratica di successo è quella realizzata da ISMA (Istituti di Santa Maria Aquiro della Regione Lazio) e da una piccola realtà comunale del frusinate che sta lavorando ad un modello di *welfare generativo* attraverso lo sviluppo di luoghi e contesti relazionali accoglienti e *rigenerativi* nei quali le persone, in particolare i giovani, possano apprendere, condividere e valorizzare le proprie e altrui competenze anche in vista di obiettivi di sviluppo comuni.

Il progetto ha lo scopo di indagare la percezione dei giovani circa la conoscenza dei temi affrontati nell'Agenda 2030, delle questioni relative alla sostenibilità e del loro impatto sulla formazione delle competenze contribuendo a sostenere lo sviluppo e la formazione di un approccio inclusivo. Nello specifico, le priorità riguardano: 1) promozione di politiche per la valorizzazione delle capacità e delle potenzialità critiche dei giovani nella propria comunità di appartenenza; 2) valorizzazione del volontariato in risposta ai bisogni individuali e collettivi; 3) promozione della collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nell'erogazione dei servizi alla persona, informazione e orientamento.

Per quanto riguarda il *punto primo*, è opportuno disegnare nuove traiettorie in grado di coinvolgere la persona nella sua totalità rendendola protagonista del proprio "habitat resiliente": partecipazione alle attività culturali, progetti di servizio civile, volontariato, partecipazione alle azioni amministrative locali. La formazione, dunque, diviene strumento fondamentale di mediazione, riflessione e costruzione comune di nuova conoscenza per: a) integrare gli OSS in tutte le strategie educative; b) coinvolgere diversi stakeholder per lo sviluppo di materiali localmente rilevanti per la promozione dell'ESS; c) monitorare l'apprendimento dei principi dell'ESS in termini di atteggiamenti, comportamenti, abilità e conoscenze. Per quanto riguarda le *character skills*, è indubbio che la consapevolezza di sé (bisogni e desideri, punti forti e deboli, emozioni, abitudini e schemi di pensiero, preferenze sociali) e la responsabilità nei processi decisionali (problem solving, gestione dei conflitti, criticità) emergono come le più significative. Rispetto al *secondo e terzo punto*, è necessario declinare i piani di progettazione locale nell'ottica del dialogo intergenerazionale, attivando processi partecipativi attenti ai bisogni del territorio nella prospettiva della costruzione del bene comune: assistenza sociale, cura del territorio, conoscenza del patrimonio storico e delle tradizioni,

²⁰ M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2012.

formazione al mestiere locale (artigianato). In questa prospettiva, l'autogestione (problem solving e self management), la consapevolezza sociale (empatia, riconoscimento dell'altro, comprensione) e la capacità relazionale (dialogo, scambio, condivisione di esperienze) rafforzano il principio di appartenenza e di partecipazione democratica al contesto.

L'ecosistema allora mira a disegnare un percorso di ESS che, facendo leva sulla formazione informale e non formale, promuove nuovi approcci generativi di apprendimento per tutti e abbraccia gli obiettivi della biosfera, della società e dell'economia, così come indicato nella «torta della sostenibilità» proposta da Folke (figura 1).



Figura 1 – La torta della sostenibilità (C. Folke, *Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science*, «Ecology and Society», [XXI], 3 [2016], p. 41)

Questo implica riportare al centro l'educazione e la categoria della formazione per imparare a coltivare l'umanità attraverso quelle pratiche di cura del sé e dell'altro basate sulla condivisione, sul dialogo, sulla collaborazione e la reciprocità. Solo così sarà possibile affrontare la complessità del reale e andare oltre l'*homo oeconomicus* – e il paradigma utilitaristico che lo guida – per affermare una nuova antropologia, così come una visione ecologica e integrale dell'ecosistema, basata sulla logica dell'inclusione e su un modello di sviluppo sostenibile nella consapevolezza che persona, ambiente e cultura locale siano intimamente connessi l'uno all'altro.

Bibliografia

- Alessandrini G., *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Alessandrini G., *Education for sustainability as "civic engagement": from Agenda 2030 to Martha Nussbaum's lesson*, «Pedagogia Oggi», 2 (2021), p. 14.
- ASviS, *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, Roma 2021.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- Boyadjieva P. – Ilieva-Trichkova P., *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*, Palgrave Macmillan, Switzerland (AG) 2021.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Cortina Raffaello, Milano 2018.
- Corsi M., *Come pensare l'educazione*, La Scuola, Brescia 2018.
- Costa A.L. – Kallick B., *Dispositions*, Corwin, Thousand Oaks 2014.
- Dewey J., *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958.
- Dozza L., *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo 2020.
- Ellerani P.G., *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*, Armando, Roma 2020.
- European Commission, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.
- Folke C., *Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science*, «Ecology and Society», (XXI), 3 (2016), p. 41.
- Gardner H., *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1985.
- Goleman D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Random House Publishing Group, New York 1995.
- Heckman J.J. – Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, il Mulino, Bologna 2017.
- Maeda A. – Socha-Dietrich K., *Skills for the future health workforce: Preparing health professionals for people-centred care*, OECD Health Working Papers, Paris 2021, No. 124.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Morin E., *Lezioni da un secolo di vita*, Mimesis, Milano 2021.
- Mortari L., *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Cortina Raffaello, Milano 2021.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2012.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pignalberi C., *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*, Lulu Press Inc., Morrisville (NC) 2020.
- Sen A.K., *La diseguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna 2010.
- Jørgensen P.S. – Folke C. – Carroll S.P., *Evolution in the Anthropocene: informing governance and policy*, «Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics», 50 (2019), pp. 527-546.
- Zamagni S., *L'economia del bene comune*, Città nuova, Roma 2007.

Dall'educazione alla sostenibilità alla pedagogia della *generabilità*^{*}

Marina Santi

Professoressa ordinaria in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli studi di Padova

email: marina.santi@unipd.it

Sofia Marina Antoniello

Dottoranda in "Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione", Università degli studi di Padova.

email: sofiamarina.antonielo@phd.unipd.it

Oscar Tiozzo Brasiola

Dottore di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli studi di Padova

email: oscartiozzo@gmail.com

Abstract: La situazione pandemica ha reso evidente quanto il complesso sviluppo umano e sociale¹ necessiti di essere indagato attraverso una nuova prospettiva pedagogica, che può trovare nella dimensione ecologica un orizzonte per ripensare e risignificare l'azione educativa. Abbiamo fatto molto per rendere la globalizzazione e la mondializzazione sostenibili alla vita di tutti e di ciascuno. Spesso al termine "sostenibilità" si accosta la parola "cura", con annessa sfumatura don milaniana di significato. Ciò che è sostenibile² per noi oggi può esserlo per gli altri domani? Esistono criteri di sostenibilità assoluti? E se sì, chi li stabilisce? Cosa significa, dunque, educare alla sostenibilità per avere cura del mondo? Se sentiamo il bisogno di ridurre, ridistribuire e riconcettualizzare appare evidente che ci troviamo ad attuare una pedagogia della sostenibilità insostenibile, capace di promuovere una sostenibilità effimera e priva di orizzonti. Accogliendo la prospettiva del paradigma generativo³, è possibile immaginare una nuova idea di limite: da ostacolo a direzione-orizzonte verso cui tendere. La generatività si allontana dall'essere mera potenzialità creativa indeterminata che tenta di superare i limiti pensando al contingente ma diventa condizione capace di rendere riproducibile e ricorrente la creatività nel futuro. Rileggere la creatività⁴ in chiave di sostenibilità generativa significa interrogarsi sul domani aprendosi ad ogni possibile senza riferimento univoco a soluzioni rinnovabili e ripetibili dell'oggi. Un contributo alternativo alla sostenibilità insostenibile potrebbe provenire dalla pedagogia della "generabilità",

* Attribuzioni: Tiozzo Brasiola responsabile dell'ideazione, stesura dell'introduzione e dei paragrafi "L'educazione sostenibile tra passato e futuro" e "Pedagogia della generabilità". Antoniello stesura dei paragrafi "L'insostenibilità della sostenibilità" e "Risognificare l'azione educativa per una sostenibilità generativa e creativa" e delle "conclusioni inconcludenti". Santi responsabile della struttura complessiva del paper e della revisione scientifica globale.

¹ E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.

² Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1, 2015.

³ Fondazione Emanuela Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna 2014.

⁴ M. Lipman, *Educare al pensiero*, V&P, Milano 2005.

intesa come capability⁵ di generatività e creatività per avere cura del mondo e della società abitando le comunità. Il framework teorico della sostenibilità generativa potrebbe trovare declinazione in un'azione educativa⁶, didattica⁷ e metodologica che abbia a cuore una scuola fiorente nel tempo.

The pandemic situation has made it clear how much complex human and social development needs to be investigated through a new pedagogical perspective, which can find in the ecological dimension a horizon for rethinking and re-meaning educational action. We have done a lot to make globalization sustainable for the life of each and every one with the apparent illusion that "everything was fine". Often the term "sustainability" is combined with the word "cure", with an attached Don Milani's nuance of meaning. Can what is sustainable for us today be sustainable for others tomorrow? Are there absolute sustainability criteria? And if so, who establishes them? So, what does it mean to educate about sustainability in order to take care of the world? If we feel the need to reduce, redistribute and reconceptualize, it is clear that we find ourselves implementing an unsustainable sustainability pedagogy, capable of promoting an ephemeral, insipid and horizons-less sustainability. To navigate towards overcoming unsustainable sustainability, it is therefore necessary to regenerate new and old rafts. Accepting the perspective of the generative paradigm, it is possible to imagine a new idea of limit: from obstacle to direction-horizon towards which to strive. Generativity, understood in this way, moves away from being a mere indeterminate creative potential that tries to overcome limits by thinking about the contingent but becomes a condition capable of making creativity reproducible and recurrent in the future. Rereading creativity in terms of generative sustainability means asking ourselves about tomorrow, opening up to every possibility without univocal reference to renewable and repeatable solutions of today. In this sense, an alternative contribution to unsustainable sustainability could come from the pedagogy of "generability", understood as the capability of generativity and creativity to take care of the world and society by inhabiting communities. The theoretical framework of generative sustainability could find declination in an educational; didactics and methodological action that cares about a flourishing school over time.

Parole chiave: generatività, didattica creativa, sostenibilità, insostenibilità, comunità

Keywords: generativity, creative didactics, sustainability, unsustainability, community

1. Introduzione

L'orizzonte ecologico che da anni viene ammirato dagli ambientalisti ha cominciato ad illuminare anche la terra pedagogica. L'infinito, sfuggente e mutevole sviluppo umano e sociale sente la necessità di essere sostenuto nella sua complessità per poter vivere nell'alba dell'oggi e divenire nel tramonto di domani. La situazione pandemica ha reso cristallino quanto già esisteva all'ontologia dell'essere umano e del sistema sociale invitando ad un rapido ed inesorabile ripensamento di azioni la cui effettiva trasformazione avrebbe richiesto tempo e lentezza. La crisi delle azioni pedagogico-

⁵ A. Sen, *La diseguaglianza*, Il Mulino, Bologna 1994.

⁶ O. Tiozzo Brasiola – T. Vecchiato – M. Santi, *Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 1, (2021).

⁷ E. Zorzi E. – S.M. Antoniello, *Promuovere creatività nelle intelligenze multiple: filoso-fare a scuola negli atelier*, «Encyclopaideia», XXIV, 58, 59-73 (2020).

didattiche, ancora di matrice novecentesca, ha aperto una breccia di ri-significato dell'idea stessa di scuola ed educazione trovando nella sostenibilità una valida compagna concettuale in un comune scenario internazionale. La nascita di questo legame si può rintracciare nell'eco della cura che continua a risuonare con insistente intensità. La cura, intesa come l'avere preoccupazione di qualcosa o di qualcuno, comporta un pensiero generativo e creativo su quanto forse potrà accadere. Si tratta di occuparsi prima di ciò che verrà senza l'egoista pretesa di sostituirsi a quello che è e che sarà. È possibile immaginare come la cura pedagogica stia trovando accoglienza nella sostenibilità. Cosa significa, allora, educare alla sostenibilità per avere cura del mondo?

2. L'educazione sostenibile tra passato e futuro

Gettando uno sguardo nel passato, l'educazione alla sostenibilità è storicamente relegata alla sfera ambientale senza un'immediata riflessione sulla dimensione umana del concetto di sviluppo e sul carattere sociale dell'umanità. La Conferenza delle Nazioni Unite di Stoccolma (1972) ha puntato i riflettori sulla visione antropocentrica dell'ambiente umano e sulla responsabilità di preservare e tutelare l'ambiente per le generazioni attuali e future. Nonostante i flebili accenni alle questioni sociali ed economiche legate alla sostenibilità, è l'impatto ecologico ad essere stato posto in prima linea. Connettere l'ambiente con la società attraverso delle politiche di sviluppo sostenibile ha trovato sempre più spazio nei decenni successivi, a partire dal Rapporto della Commissione Brundtland (1987). In questo scenario l'educazione è diventata strategia di applicazione della sostenibilità. Un ulteriore passo in avanti è stato compiuto dalla Conferenza ONU (1992) con l'intento di affidare ai comportamenti umani l'ambizioso compito di essere sostenibili e consapevoli. Adottando l'Agenda 21, lo sviluppo sostenibile ha iniziato ad affondare le radici nel campo socio-economico creando un file rouge di causa-effetto con l'ambiente. L'attenzione a tutti i settori della sostenibilità a favore dell'attuazione di un piano di azione globale da progettare nel XXI secolo, ha attribuito alle comunità locali un importante ruolo politico, sia concettuale che applicativo. Quale ruolo è riservato alla comprensione e all'immaginazione della sostenibilità se nei documenti emerge come unica esigenza irrinunciabile quella applicativa?

A rinnovare l'impegno internazionale verso la sostenibilità è stato il Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile (2002) di Johannesburg. Un Summit pensato per accogliere la sfida della realizzazione dello sviluppo sostenibile come contaminazione dei settoriali confini economici, sociali e ambientali verso la fioritura di comunità eque e libere. In questa occasione è stato proclamato il Decennio Internazionale dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (DESS) per il periodo 2005 - 2014 allargando il raggio dell'azione educativa dalla scuola a tutto il contesto sociale ed istituzionale, formale ed informale, locale e globale. Tra i principi del DESS, assumono grande rilevanza il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi e la partecipazione a decisioni condivise. L'educazione, intesa come informazione, istruzione e sensibilizzazione, pur cercando di immaginare un presente più armonioso e un futuro di tanti possibile, assume qui un ruolo strumentale rispetto alle problematiche legate allo sviluppo sostenibile. Come evidenzia il

“Millennium Ecosystem Assessment”, la ricerca alla sostenibilità non si è ancora esaurita. A sostegno di questo, nell’Agenda 2030⁸, Irina Bokova, Direttrice Generale dell’UNESCO, scrive:

ora, più che mai, l’educazione ha la responsabilità di essere in grado di affrontare le sfide e le aspirazioni del XXI secolo e di promuovere i giusti tipi di valori e capacità che condurranno a una crescita sostenibile e inclusiva e a un’esistenza collettiva pacifica.

Sfide e aspirazioni unite all’universalità e all’indivisibilità dell’Agenda 2030 aprono uno spiraglio ad un nuovo orizzonte della sostenibilità. Paesi ed individui dovrebbero essere agenti di cambiamento verso la sostenibilità ambientale, economica e sociale mettendo in campo conoscenze, abilità e valori a favore di tale sviluppo. Il duplice sguardo dell’educazione allo sviluppo sostenibile, ambientale e pedagogico, la rende parte integrante di un’educazione di qualità di più ampio respiro. Nell’Agenda 2030 diviene un esplicito obiettivo comune da per-seguire e con-seguire. Un’educazione di qualità per lo Sviluppo Sostenibile non può prescindere dalla necessità di sviluppare le competenze fondamentali per la sostenibilità, quali: competenze di pensiero sistematico; competenza di previsione; competenza normativa; competenza strategica; competenza collaborativa; competenza di pensiero critico; competenza di auto-consapevolezza e competenza di problem-solving integrato. Da questo elenco sorge un dubbio sulla mancanza del pensiero creativo e della capacità generativa come prospettive immaginabili della sostenibilità. La protezione dell’ambiente, la riduzione della povertà, la soddisfazione dei bisogni locali e mondiali, il raggiungimento del benessere tra società, economia ed ambiente rimandano ad una visione in parte riduzionistica della sostenibilità diventando risposta prettamente applicativa e strumentale a problemi evidenti. La mancanza di riconoscimento del valore della domanda e la conseguente coltivazione e cura di essa nella sostenibilità è quanto l’educazione dovrebbe nutrire per accogliere la complessità dell’esistente e del divenente.

3. L’insostenibilità della sostenibilità

La situazione pandemica ha reso evidente la necessità di accogliere con coraggio la possibilità di intraprendere nuove rotte nell’educazione alla sostenibilità. Siamo davanti ad un naufragio del concetto stesso di sostenibilità ridotto ad un mero catalizzatore di competenze legate a sostenere qualcosa o qualcuno. Riprendendo le parole del poeta Salah Stétié, “solo punto press’ a poco certo in questo naufragio: il punto di domanda”⁹ appare chiara l’urgenza di interrogarsi su nuovi orizzonti possibili. Pierce, immaginando la ricerca come lo sforzo che va dal dubbio alla credenza¹⁰, richiama l’immagine del navigante che, con coraggio e curiosità inizia a dubitare per salpare verso nuove mete (o non-mete). Il movimento delle onde, il vento che accarezza la pelle e il colore dell’infinito

⁸ Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

⁹ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, cit., p. 69.

¹⁰ M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce 2006.

che separa il mare dal cielo provocano una sensazione antinomica di fascino ed incognita. Per quanto tecnico e preparato sia, il navigante sa di non sapere: non conosce la rotta esatta, i tempi di navigazione e i regali del cielo ma è abbastanza aperto da accogliere attesi imprevisti ed immaginare alternative possibili. Rispondere alla sfida della complessità di oggi significa accogliere la domanda che verrà, sostare nel mutevole, perdersi nelle molteplici possibilità del possibile e favorire una “conoscenza che costantemente conosca se stessa”¹¹. La sostenibilità è vicina alla pratica filosofica e a quella triplice dimensione del pensiero complesso individuato da Lipman¹². In accordo con il pensiero critico, la sostenibilità tende a giustificare i bisogni con le ragioni, a difendere le proprie posizioni e a supportare le argomentazioni. Sopprimere criticamente i bisogni cercati e svelati è necessario per individuare una loro più o meno ampia condivisibilità tra le generazioni. È sterile restare ancorati ad una visione dei bisogni del presente senza comprendere se le argomentazioni possedute siano ancora sostenibili e se lo saranno in futuro. Si tratta di una *sostenibilità insostenibile* che parla del domani con la presunzione di sapere dell’oggi. Il solo pensiero critico, portando ad autoreferenzialità, autosostegno e fissità nel cambiamento confina la sostenibilità in una categoria prefissata, immutabile e immobile. È necessario compiere un atto di immaginazione: invertire la rotta per cercare le domande più che le risposte.

Ciò che è sostenibile per noi oggi può esserlo per gli altri domani? Quali sono e da chi vengono stabiliti i criteri, se esistono, di sostenibilità? L’imprevedibilità della vita e del mondo ci spingono ad immaginare la possibilità di aprire la sostenibilità alle aspirazioni e ai desideri delle generazioni future. Non basta sostenere, è necessario anche generare per lasciare spazio all’immaginazione e all’intuizione di mondi alternativi possibili. Il pensiero creativo, essendo amplificativo e metaforico, stimola a pensare in modo espansivo¹³ e non escludente a tutte le molteplici differenze. Spinto dalla curiosità e dal dubbio, il pensiero creativo non si accontenta del mondo così com’è ma si interroga sul perché è e sul come potrebbe essere; osando, provocando ed immaginando¹⁴. Secondo Dewey¹⁵ “un’intelligenza pragmatica è un’intelligenza creativa” in quanto rielabora significativamente l’esperienza vissuta come problema per aprirsi al nuovo, non noto e imprevisto. In questo senso, si tratterebbe di sostenibilità in movimento che, con prontezza e meraviglia, accoglie tutti gli infiniti possibili. Ma neanche questo basta. Anna Margaret Sharp¹⁶, ritiene che serva la generosità, intesa come idea generativa del mondo. La parola “generazione” ha la stessa radice dei termini “generativo” e “generoso”. L’aver cura del mondo, legato significativamente ed imprescindibilmente al concetto di sostenibilità, comporta la pre-occupazione e la ri-flessione sull’esistente e sul futuro. Il dono di una cura generosa che vive nel tempo atemporale dell’*aión* e che riconosce il valore irrinunciabile di essere e di divenire nel mondo¹⁷. In questa cornice di senso possiamo immaginare l’importanza che possono avere le aspirazioni e i sogni per le

¹¹ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, cit., p. 24.

¹² M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit.

¹³ M. Lipman, *Philosophy goes to school*, Temple Univ. Pe., Philadelphia 1988.

¹⁴ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit.

¹⁵ Cfr. J. Dewey, *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 103.

¹⁶ M. Gregory – M. Laverty, *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, Londra 2017.

¹⁷ W.O. Kohan – C. Chiapperini, (cur.), *Infanzia e filosofia*, Morlacchi Editore, Perugia 2006.

generazioni future: aspirazioni criticamente insostenibili, creativamente possibili e affettivamente affrontabili.

Nello scenario del pensiero complesso¹⁸ è possibile risignificare l'idea di sostenibilità inserendola in un processo circolare di ripensamento continuo della sua natura e suoi fini. Oggi, purtroppo, ci troviamo di fronte ad una pedagogia della sostenibilità insostenibile, capace di promuovere una sostenibilità effimera, insipida e priva di orizzonti. Cosa significa, dunque, educare alla sostenibilità per avere cura del mondo? La scuola dovrebbe educare i bambini ad abitare l'insostenibilità nella consapevolezza che agire in modo sostenibile non possa esaudire la sostenibilità. La comunità umana vive nel movimento, nell'indefinitezza e nell'unica certezza che non ci sarà mai nulla di assolutamente certo. La sostenibilità diventa insostenibile nel momento in cui si ostina ad oltrepassare questa incertezza con il vano tentativo di dominarla, controllarla e confinarla entro limiti prestabiliti. Concependo il limite della sostenibilità come un'occasione generativa e creativa di essa, un'alternativa possibile potrebbe provenire dalla *pedagogia della generabilità*, da intendersi come versione generativa della sostenibilità.

4. Pedagogia della generabilità

Sono le parole stesse del paradigma della generatività che ci chiedono di invertire rotta. Il termine eccedenza sembra apparentemente contrastare con il concetto di sostenibilità. Ciò che eccede riguarda il-di-più che difficilmente si coniuga con l'origine tedesco del termine sostenibilità *Nachhaltigkeit* (1713); derivante dal settore forestale che indica la necessità di non raccogliere più di quanto la resa del bosco possa permettere. È necessario non guardare all'eccedenza come sinonimo di scarto, ma come valore generato guidato dalla domanda: "Come rigenerare le risorse, mettendole a disposizione di altri che ne avranno bisogno dopo di te?"¹⁹.

La pedagogia della generabilità tiene insieme lo spazio e il tempo; il primo come luogo dove abitare, custodire e rigenerare il bene comune e il secondo come tempo nella prospettiva sincronica e diacronica dove tenere insieme ieri-oggi-domani. Ciò è possibile ponendo come condizione non il fare fine a se stesso, ma il pensare per il fare, dove la prefigurazione è frutto di un atto creativo che apre alle possibilità. In questo l'eccedenza trova pieno titolo: il-di-più appartiene alle possibilità imprevedibili, crescere nella consapevolezza che l'azione, anche se ampiamente programmata, porta con sé un'indeterminatezza che spaventa e al tempo stesso affascina. Lasciarci catturare da questa situazione permette di guardare alla sostenibilità secondo la prospettiva sopra delineata.

La comunità occupa un ruolo centrale nel processo se letta in chiave di Ubuntu, termine in lingua bantù che può essere tradotta come benevolenza verso il prossimo, ma che meglio è comprensibile con l'espressione "Io sono, perché noi siamo; e dato che noi

¹⁸ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit.

¹⁹ Cfr. Fondazione Emanuela Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, cit., p. 79.

siamo, quindi io sono”²⁰. La responsabilità dell’altro e per l’altro richiama anche la quinta variabile della funzione generativa (responsabilizzare) dove si indica la capacità di rispondere (dal latino *responsus* ed *habilis*) in modo adeguato e consapevole avendo cura delle conseguenze che le nostre azioni generano sugli e per gli altri. In ambito economico la responsabilità si rende plastica nell’azione dell’acquistare come atto morale, nel cercare di guardare oltre il bene stesso ed interrogarsi se dietro ad esso vi siano politiche di sfruttamento. In ambito educativo la responsabilità ha origine “nel riconoscimento dell’altro, partendo dalla comune appartenenza alla famiglia umana”²¹ (Ripamonti, 2018, p. 291) che sottolinea come “la società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli”²² (Benedetto XVI, Caritas in Veritate, 19). Riformulare la sostenibilità in chiave educativa ci porta ad essere sempre più comunità fraterna per non correre il rischio di essere una comunità di soli²³.

5. Risignificare l’azione educativa per una sostenibilità generativa e creativa

Educatori e professionisti dell’educazione hanno il compito di accompagnare la società ad essere sempre più una comunità tesa alla sostenibilità generativa, che sappia guardare al domani lasciando un margine di inatteso, e creativa, come risposta a ciò che le singole persone possono desiderare di essere e fare²⁴. Una sostenibilità generativa e creativa non costruisce il domani immaginando risposte adattive ad un mondo futuro che affonda il suo essere nelle conseguenze dell’attualità, ma proietta il domani con forza “exattiva”²⁵ a ciò che sarà attraverso l’esplorazione autentica di possibilità e la promozione di opportunità di sperimentazione creativa. In questa prospettiva la generatività non si riduce ad essere una mera potenzialità indeterminata chiusa nel limite del contingente ma diventa possibilità per tutti di attribuire al limite tutti gli infiniti possibili. In questo senso, la creatività intesa come funzione psichica superiore posseduta da tutti gli esseri umani fin dalla nascita²⁶, da ricerca di risposte alternative e originali a problemi dati, si lascia travolgere dal flusso delle domande che si pre-occupano di quello che accadrà con empatia, prospettiva e attesa. Il discorso sulla *sostenibilità generativa e creativa* diventa così l’incontro dialogico ed immaginario carico di speranza, propositività e fioritura tra società presenti e future per la *communitas communitatum*²⁷.

Abbracciando la prospettiva della sostenibilità generativa e creativa risignificare l’azione educativa diventa più che mai una questione degna di essere accolta e ascoltata. Cosa c’è di più preoccupante del significato dominante che stiamo dando alla parola

²⁰ Cfr. J.S. Mbiti, *African Religions and Philosophy*, Heinemann, London 1970, p. 108.

²¹ Cfr. E. Ripamonti, *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma 2018, p. 291.

²² Cfr. Benedetto XVI, Caritas in Veritate, 19

²³ M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

²⁴ A. Sen, *Capability and Well-being*, in Nussbaum M.C., Sen A., *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993

²⁵ E.S. Vrba – S.J. Gould, *Exaptation. A missing term in the science of form*, «Paleobiology», VIII, 1, 4-1 (1982).

²⁶ L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, Editori Riuniti University Press, Roma 2010.

²⁷ M. Huber, *Sentieri in utopia. Sulla comunità*, Marietti, Torino 2009.

sostenibilità nelle nostre azioni didattiche? A scuola si tende a favorire una didattica che promuova la sostenibilità come risposta adattiva al contesto attuale avendo la presunzione di sapere già i desideri e le necessità delle generazioni future. Un controsenso, se si pensa al cuore della sostenibilità. Un tentativo di rottura alternativa può provenire dalla didattica generativa della solidarietà e dalla didattica creativa per la creatività. Nella prima assume importanza l'idea di generare creatività e di creare generatività a partire dal modello del Service Learning e del Welfare Generativo²⁸. Nella seconda, invece, trova possibilità di crescita ed espressione l'inscindibile legame tra pensiero creativo²⁹ e fare creativo³⁰ con particolare attenzione alla dimensione improvvisativa di tale processo³¹. La fusione di queste due sfumature della didattica conduce all'idea che l'azione educativa debba promuovere le *capabilites* di ciascuno, ovvero debba creare le condizioni affinché bambini e ragazzi possano scegliere liberamente di coltivare e realizzare i propri funzionamenti in potenza per raggiungere obiettivi ritenuti importanti per sé e per la comunità³². Tale comunità, è intesa come contesto di esperienza storicamente determinato in cui si realizzano dinamiche linguistiche, sociali e culturali che permettono lo sviluppo umano³³ nelle generazioni e nel tempo. A scuola, la comunità di ricerca diventa un fattore di conversione delle capacità collettive e delle risorse disponibili in facoltà e opportunità di agency di bambini e ragazzi verso la fioritura democratica del pensiero³⁴. In termini di metodo (o di non-metodo) è possibile dare voce alla democraticità, libertà e autonomia di pensiero necessaria alla co-costruzione di società eque e giuste attraverso la *Philosophy for Children*³⁵. Nella pratica filosofica, i bambini e i ragazzi cominciano a coltivare domande generative a partire dai dubbi e dalla meraviglia che provano di fronte alle cose e al mondo. Il confronto dialogico-argomentativo nella comunità consente la condivisione delle idee, lo scambio intersoggettivo, il cambiamento concettuale e la generazione creativa di nuove prospettive³⁶.

L'idea della didattica per una sostenibilità generativa e creativa può trovare espressione nel cuore del *Backword Design for Understanding*, una modalità di progettazione che consente agli alunni di accedere ai nuclei di comprensione profonda attraverso diverse "porte", al fine di comprendere significativamente la problematicità

²⁸ O. Tiozzo Brasiola, *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 1, 737-746 (2020).

²⁹ M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit.

³⁰ B. Munari, *Fantasia*, Editori Laterza, Bari 2017; G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2010.

³¹ M. Santi, *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, «Studium Educationis», II, 103-113 (2015); M. Santi – E. Zorzi, *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, «Itinera», X, 351-361 (2015).

³² A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2020.

³³ M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, cit.

³⁴ M. Santi – D. Di Masi, Pedagogies to Develop Children's Agency in School. In C. Sarojni et al., *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Application of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp.123-144), Bloomsbury, London 2014.

³⁵ M. Santi, *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005.

³⁶ Ibidem.

attuale in proiezione futura³⁷. La spinta utopica, sognante ed aspirante di immaginare e prefigurare quello che accadrà domani avvicina l'*Universal Design for Learning*³⁸ alla progettazione didattica per la sostenibilità generativa e creativa che, a priori e fin dal principio ambisce a pensare a tutto e tutti in ogni modo possibile³⁹.

Risignificare l'azione educativo-didattica a scuola ed in altri contesti educativi in favore di una sostenibilità creativa e generativa significa aprire “alla speranza e alla possibilità del cambiamento in direzione di libertà e giustizia, per la realizzazione di un mondo capace di scambi amicali e solidali”⁴⁰.

6. Conclusioni inconcludenti

I documenti nazionali ed internazionali veicolano ormai un'idea di sostenibilità insostenibile, incapace di guardare al domani chiedendosi se i bisogni delle generazioni future possano essere letti attraverso lo sguardo di quelli attuali. Probabilmente è necessario rivedere il concetto stesso di bisogno: da negativa mancanza da soddisfare a propositiva sfida alle opportunità di sviluppo. D'altro canto, sentiamo l'urgenza di restituire al tempo la sua natura impregnata di infinite attese, silenti rivoluzioni e aspirazioni desiderate. Un tempo che non può essere più concepito entro le logiche del mercato caratterizzate da velocità, produttività e omologazione ma che chiede di essere lasciato libero di vivere nel movimento eterno ed infinito della continua apertura al divenire⁴¹. In questo tempo vive l'infanzia delle domande creando un sottile ma intenso filo invisibile che lega il passato al futuro⁴². Come recita un proverbio africano: non riceviamo in eredità la terra dai nostri padri, ma in prestito dai nostri figli. Abitare in una società che abbia a cuore la sostenibilità intesa nell'ottica generativa e creativa consente a tutti coloro che ne fanno parte di essere in transito con le emozioni, le azioni e il pensiero.

Il pensiero in transito, erratico, pellegrino, tuttavia, è un pensiero capace di fermarsi, di tornare indietro per recuperare il contatto relazionale ed effettivo con le forme, i suoni, i colori, gli odori e i sapori dei molteplici luoghi del suo vivere con gli altri (passati e presenti); per rivivere gli scambi emozionali ed esporsi – così arricchito e rassicurato – all'imprevisto del nuovo⁴³.

Aspiriamo dunque a classi di navigatori, che non sappiano dove andranno e cosa faranno. Immaginiamo mondi diversi da quelli che vediamo oggi e pratichiamo l'indagine in classe per desiderarne altri possibili basati sulle aspirazioni del domani. Salvaguardiamo

³⁷ G. Wiggins – J. McTighe, *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

³⁸ D.H. Rose – A. Meyer – C. Hitchcock, *The Universally Designed Classroom*, Education Press, Harvard 2015.

³⁹ C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.

⁴⁰ Cfr. F. Pinto Minerva – V. Vinella, *La creatività a scuola*, Laterza Editore, Bari 2012, p.18.

⁴¹ W.O. Kohan – C. Chiapperini, (cur.), *Infanzia e filosofia*, cit.

⁴² D. Gaivota Contage, *Infância e invisibilidade: por uma pedagogia do oculto*. Childhood & Philosophy, v. 15, pp. 01-15, 2019.

⁴³ Cfr. F. Pinto Minerva – V. Vinella, *La creatività a scuola*, cit., p.18.

nelle nostre classi l'insostenibilità dell'indagine attraverso una pedagogia della generabilità in grado di pensare alla ricerca come pratica creativa dell'imprevisto, dell'ignoto e del sognato per costruire possibilità non di sostenere il futuro del mondo, ma di generare mondi futuri. Una sorta di ecologia dell'infanzia da scoprire, esplorare e promuovere.

Bibliografia

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1, 2015.
- Benedetto XVI, Caritas in Veritate, 19
- Buber M., *Sentieri in utopia. Sulla comunità*, Marietti, Torino 2009.
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Fondazione Emanuela Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Gaivota Contage D., *Infância e invisibilidade: por uma pedagogia do oculto*. Childhood & Philosophy, v. 15, pp. 01-15, 2019.
- Gregory M. – Laverty M., *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, Londra 2017.
- Kohan W.O. – Chiapperini C., (cur.), *Infanzia e filosofia*, Morlacchi Editore, Perugia 2006.
- Lipman M., *Philosophy goes to school*, Temple Univ. Pe., Philadelphia 1988.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, V&P, Milano 2005.
- Mbiti J.S, *African Religions and Philosophy*, Heinemann, London 1970.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.
- Munari B., *Fantasia*, Editori Laterza, Bari 2017.
- Pinto Minerva F. – Vinella V., *La creatività a scuola*, Laterza Editore, Bari 2012.
- Ripamonti E., *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma 2018.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2010.
- Rose D.H. et al., *The Universally Designed Classroom*, Education Press, Harvard 2015.
- Santi M., *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005.
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce: 2006.
- Santi M. – D. Di Masi, Pedagogies to Develop Children's Agency in School. In C. Sarojni et al., *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Application of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp.123-144), Bloomsbury, London 2014.
- Santi M., *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, «*Studium Educationis*», II, 103-113 (2015).
- Santi M. – Zorzi E., *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, «*Itinera*», X, 351-361 (2015).
- Sen A., *Capability and Well-being*, in Nussbaum M.C., Sen A., *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993.
- Sen A., *La diseguaglianza*, Il Mulino, Bologna 1994.

- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2020.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.
- Tiozzo Brasiola O., *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 1, 737-746 (2020).
- Tiozzo Brasiola O. et al., *Edu-care: la pandemia come opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano*, «Formazione & Insegnamento», XIX, 1, (2021).
- Tomlinson C.A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.
- Vrba E.S. – Gould S.J., *Exaptation. A missing term in the science of form*, «Paleobiology», VIII, 1, 4-1 (1982).
- Vygotskij L., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti University Press, Roma 2010.
- Wiggins G. – McTighe J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Zorzi E. – Antoniello S.M., *Promuovere creatività nelle intelligenze multiple: filoso-fare a scuola negli atelier*, «Encyclopaideia», XXIV, 58, 59-73 (2020).

Rinascere dalla pandemia. Infanzia e nuova competenza ecologica

Maria Grazia Simone

Professoressa Associata in Pedagogia, Università eCampus, Novedrate (CO)
email: mariagrazia.simone@uniecampus.it

Abstract: Il contributo intende avviare una riflessione pedagogica che porti allo sviluppo, fin dall'infanzia, di quella che vogliono illustrare e definire come *competenza ecologica*, intendendola in un triplice senso: capacità di riconoscere l'interdipendenza dei destini umani, di saper vivere in maniera sostenibile e di adoperarsi per garantire l'esistenza futura. La competenza ecologica alla quale pensiamo, e i cui principi e criteri educativi intendiamo sviluppare nell'articolo, problematizza, si pone domande, valorizza l'umano, propone strategie per guidare gli uomini e le donne del terzo millennio nell'operare scelte ispirate a equità, sostenibilità, rispetto dell'ecosistema e di ogni forma di vita, anche al fine di arginare la diffusione di povertà ed esclusione sociale.

The paper intends to initiate a pedagogical reflection that leads to the development, from childhood, of what they want to illustrate and define as ecological competence, meaning it in a triple sense: the ability to recognize the interdependence of human destinies, to know how to live in a sustainable and to work to ensure human life on the planet. The ecological competence we are thinking of, and whose principles and educational criteria we intend to develop in the article, reflects, ask questions, enhance the human, propose strategies to guide the men and women of the third millennium in making choices inspired by equity, sustainability, respect for the ecosystem and all forms of life, also in order to stem the spread of poverty and social exclusion.

Parole chiave: infanzia, pandemia, competenza ecologica, sostenibilità, responsabilità

Keywords: *childhood, pandemic, ecological competence, sustainability, responsibility*

"I bambini
da un lato [...]
sono coloro
che ci scalzeranno
dai nostri ruoli,
sono i nostri vincitori;
dall'altro,
hanno la potenzialità
di realizzare i nostri sogni,
i nostri desideri,
le nostre illusioni.
Ma soprattutto
sono loro a garantire,
finché sarà possibile,
la nostra sopravvivenza
in quanto specie"
(P. Bertolini, 1993, p. 6)

1. Ripartire dall'infanzia

La pandemia da Covid-19 si è configurata come un evento complesso e traumatico, assolutamente imprevisto, che ha richiesto la gestione di problematiche straordinarie, a più livelli, non ultimo su quello dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Nella sua azione trasformativa dei tradizionali assetti e di sconvolgimento delle acquisite certezze, essa sta agendo come una *livella*: fa sentire gli uomini tutti uguali perché, tutti, *vulnerabili allo stesso modo*. Questa percezione, dal nostro punto di vista, non va sottovalutata e, anzi, può essere vantaggiosamente utilizzata, sul piano educativo, per favorire l'emergere di una nuova *responsabilità sociale*¹ verso il comune destino umano e per promuovere una rinnovata coscienza ecologica già a partire dall'infanzia.

In quanto pedagogisti ed educatori, non si può rinunciare a guidare, nella prima stagione del cammino evolutivo della persona, la strutturazione di una radicata sensibilità ai temi dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile come tratto costitutivo e fortemente caratterizzante l'identità personale e sociale di ciascuno.

Se una attuale sfida dell'educazione infantile è quella di sostenere la crescita dei bambini dando loro *voce*, ossia concedendogli la possibilità di essere ascoltati e di partecipare attivamente alle questioni che li riguardano², quella parallela non può che essere di donare loro uno *sguardo* sul mondo il più possibile attento, responsabile, impegnato. Altrove abbiamo dimostrato l'utilità di sostenere l'*educazione dello sguardo* dei più piccoli, il loro primo approccio alla vita ed ai suoi problemi. Già dall'età infantile, è opportuno cominciare a guardare le cose e la realtà da differenti angolazioni, da vari punti di vista per avere occhi e cuore vigili, curiosi, critici, selettivi, esigenti, attenti a riconoscere e così contrastare la standardizzazione, a privilegiare sempre la visione multiprospettica dei fenomeni, ad aprirsi al nuovo e all'altro da sé senza paura³.

L'evento pandemico non si subisce, *si agisce*: da un simile fenomeno, da affrontare volendone ricavare un vantaggio educativo, si può e si deve uscire trasformati, resilienti, più disponibili ad accogliere l'imprevisto, a gestire l'emergenza, il nuovo, il cambiamento. La pandemia, se affrontata in questa maniera, diviene una preziosa *opportunità evolutiva* in quanto “campo generativo di stimoli, azioni, reazioni, riflessioni e persino concettualizzazioni da cui ricavare apprendimenti e quindi, in questo senso, può essere esperienza che emancipa”⁴.

Nella contingente e comune incapacità di dare un senso alla pandemia, si può imparare da essa una lezione per il futuro: *cambiare strada*⁵ per imboccare, con l'energia e la tenacia tipiche dei bambini, *sentieri educativi* dove poter promuovere la giusta considerazione verso l'ambiente e le sorti dell'intero ecosistema non per obbedire ad una

¹ Cfr. P. Malavasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

² A. Bondioli – D. Savio, *L'infanzia e la sua pedagogia: educazione dei bambini e formazione degli adulti*, in Id., *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior, Bergamo 2017, p. 7.

³ Cfr. M. G. Simone, *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari 2019.

⁴ N. Paparella et al., *Pandemia. Apprendere per prevenire*, Progedit, Bari 2020, pp. 3-4.

⁵ Cfr. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, tr. it., Cortina, Milano 2020.

moda, quella dell'ecologismo, ma per rintracciare i *nuovi presupposti dell'alleanza tra uomo e natura* nell'era della globalizzazione e della tecnica.

Posta dinanzi all'emergenza, l'umanità, in prospettiva ecologica, è chiamata a prendere più a cuore le sorti della Terra, casa comune, per dar vita a quella *comunità planetaria di destini* che può sorgere soltanto facendo leva sulla riforma, celebrata dal pensiero moreniano e voluta fortemente da chi ha a cuore le sorti dell'infanzia, delle modalità di conoscere, di pensare, di insegnare⁶.

L'auspicato processo di rinascita socio-culturale, dopo un periodo storico piuttosto critico come l'attuale, non può che prendere avvio proprio ad opera dei bambini, *cittadini del mondo già nel presente* e non in attesa di divenirlo in futuro, attivi protagonisti di uno stile di vita volto al benessere, così come auspica anche l'Agenda 2030, nel traguardo 4.7⁷.

2. Tre declinazioni di competenza ecologica

Per lasciarsi definitivamente alle spalle alcuni stili di vita e altrettanti modelli culturali, tipici dei paesi più sviluppati, come quello dell'usa e getta, del profitto economico a tutti i costi, delle relazioni costruite in chiave utilitaristica, della dimensione fruitoria nei gesti e nei comportamenti, della competizione industriale senza regole, ecc. *educare e formare* rappresentano i più importanti "vettori sociali di trasformazione e di emancipazione":

"L'educazione e la formazione possono fare molto, investendo sia sul piano dell'educazione intellettuale che su quello etico-sociale ed emotivo-affettivo, ristabilendo su nuove basi la logica delle relazioni intergenera allargandola poi al più complesso sistema di relazioni *intraspécie* e *interspécie*: per rimuovere stereotipi e pregiudizi frutto di forme di pensiero chiuso e dogmatico, assertivo e impositivo, a favore invece di un *pensiero solidale e dialogico*, che accentui la dimensione della *cura* estendendola a persone, animali, piante, sistemi viventi dell'intero universo"⁸.

Educazione e formazione, in altre parole, costituiscono i principali viatici per promuovere lo sviluppo di quella che qui vogliamo definire come *competenza ecologica*, intendendola in un triplice senso:

- capacità di riconoscere l'interdipendenza dei destini;
- saper vivere in maniera sostenibile;
- adoperarsi per garantire l'esistenza futura.

Ogni competenza è da intendersi in *accezione sistemica e dinamica* nel formale riferimento al legame che unisce, sempre, la persona al suo contesto di vita.

⁶ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Cortina, Milano 2000.

⁷ Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, al sito <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.

⁸ I. Loidice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, in "Pedagogia Oggi", anno XVI, n. 1 2018, p. 113.

In questa prospettiva, la competenza si caratterizza come uno dei *modi di funzionare del soggetto* e definisce tanto l'operare di quest'ultimo, quanto la sua identità⁹.

In tale direzione di significato è utile configurare anche la competenza ecologica come competenza attenta alle tematiche ambientali ed allo sviluppo sostenibile, in grado di problematizzare, di porsi domande radicali, di valorizzare l'umano, di saper analizzare e utilizzare, fin dall'infanzia, criteri per guidare gli uomini e le donne del terzo millennio nell'operare scelte ispirate ad equità, sostenibilità, giustizia, rispetto dell'ecosistema e di ogni forma di vita, anche al fine di contrastare la diffusione di povertà e di esclusione sociale. Non è forse un caso che, nei paesi più soggetti a sfruttamento dal punto di vista delle risorse energetiche e di quelle ambientali, anche i bambini vivano situazioni di estrema povertà economica, culturale e educativa. Pertanto, l'educazione alla sostenibilità reca in sé "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"¹⁰.

Capacità di riconoscere l'interdipendenza dei destini

La vita umana sul pianeta è strutturata mediante fitte interconnessioni imbastite su scala globale.

L'evento pandemico, ancora in corso, la sua evoluzione e le sue ripercussioni (non ultime quelle, a livello educativo e psicologico, sui bambini, sui preadolescenti e sugli adolescenti), stanno rendendo visibile ai più il profondo nesso esistente tra i comportamenti individuali, le scelte dei governanti e le ricadute di tutto questo sugli equilibri locali, sociali e transnazionali.

È quanto mai evidente che, in un mondo globalizzato, *nessuno si salva da solo*. La pandemia non è un fatto privato, che riguarda la singola esistenza di ciascuno: non la si affronta a prescindere dagli altri, bensì *con gli altri*.

Con lo stesso spirito e la stessa consapevolezza vanno affrontati i temi e i problemi relativi allo sviluppo sostenibile e all'ambiente, ossia considerando la presenza dell'altro come *parametro regolatore* delle scelte e delle condotte individuali.

La parola sostenibilità, di conseguenza, è *parola al plurale* perché, per poterla comprendere e promuovere davvero, bisogna riscoprire il valore dell'alterità, dell'altro come interlocutore rispetto alle cui istanze e ai cui bisogni nessuno può sottrarsi.

E. Levinas, a proposito dei rapporti interpersonali, ebbe a scrivere: "che gli altri mi riguardino, è mio malgrado"¹¹.

Considerare la categoria dell'alterità, valorizzarne l'esistenza e agire nel rispetto di quest'ultima, rappresentano opzioni indispensabili nel promuovere stili di vita e di consumo sostenibili.

De-centrarsi da sé, per accogliere la presenza dell'altro, è operazione funzionale alla destrutturazione di visioni, di atteggiamenti, di scelte e di schemi di azioni centrati esclusivamente sulle esigenze particolari, dei singoli o dei gruppi sociali, tipiche della

⁹ Cfr. N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss.

¹⁰ M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p.73.

¹¹ E. Levinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, tr. it., Il Melangolo, Genova 1985, p. 113.

cultura maggioritaria, e rendersi pronti ad includere quelle dell'altro, la cui sola presenza, prima della manifestazione esplicita di un eventuale bisogno, è lì a ricordare che si devono, nei suoi confronti, concrete risposte¹².

Eleggere lo sviluppo sostenibile come diritto e dovere di ciascuno conduce ad una concezione dell'educazione allo sviluppo aperta e solidale, attenta alla sostenibilità ambientale, alla promozione dell'uguaglianza sociale, culturale ed economica nella consapevolezza che è sempre nella promozione di processi educativi, formativi e di istruzione l'effettiva chiave di volta di emancipazione sociale e di sviluppo.

Il bambino ha bisogno di essere accompagnato e guidato nell'acquisizione della categoria dell'altro.

Soprattutto in età di scuola dell'infanzia, a causa dell'egocentrismo infantile, i più piccoli, a volte, faticano a tenere nella giusta considerazione la presenza e il punto di vista di chi gli sta vicino.

È utile intervenire attraverso piccoli gesti, nel quotidiano, per connotare la proposta didattica, da offrire mediante il gioco, di esperienze educative volte alla valorizzazione della dimensione del noi, dello stare insieme, della capacità di condividere, di collaborare, di mettersi nei panni dell'altro, di andare in soccorso dei pari, di donare, di unire gli intenti per un fine comune.

Vivere sulla terra...in punta di piedi

La compatibilità tra le esigenze della produzione industriale e commerciale e quelle dell'ecosistema naturale è materia che sta assumendo grande rilievo, anche a causa dei segnali drammatici di degrado ambientale su scala planetaria, tali da non poter più lasciare indifferenti.

Garantire un futuro all'umanità costituisce il primo dovere del comportamento umano collettivo nell'era della tecnica divenuta, in accezione negativa, "onnipotente"¹³.

Anche Papa Francesco, nella sua Enciclica "Laudato sii", invita ad accostarsi alla natura e all'ambiente mediante *stupore e meraviglia*, atteggiamenti tipici dei bambini: "se non parliamo più *il linguaggio della fraternità e della bellezza* nella nostra relazione con il mondo, i nostri atteggiamenti saranno quelli del dominatore, del consumatore o del mero sfruttatore delle risorse naturali, incapace di porre un limite ai suoi interessi immediati. Viceversa, se noi ci sentiamo intimamente uniti a tutto ciò che esiste, la sobrietà e la cura scaturiranno in maniera spontanea"¹⁴.

E' compito della scuola, delle altre agenzie educative del contesto non formale e degli ambienti di vita informali *invertire la rotta* per volgersi al cambiamento educando a un nuovo modo di guardare al mondo naturale.

Se l'ambiente, ricorda la Montessori riferendosi all'aula, deve essere sempre a misura di bambino, a livello di educazione ambientale è forse più opportuno affermare che è il bambino che deve imparare ad adeguare i suoi comportamenti rendendoli a misura dell'ambiente che lo ospita, rispettandolo e salvaguardandolo in ogni suo aspetto.

¹² Cfr. M. G. Simone, *Identità, consumo, educazione*, Armando, Roma 2009.

¹³ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993, p. 175.

¹⁴ Papa Francesco, *Lettera Enciclica Laudato Si' sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2015, pp. 12-13.

Si può offrire all'infanzia una proposta educativa volta al rispetto per ogni forma di vita; creare situazioni ed esperienze, specialmente nei grandi agglomerati urbani, per una *riappropriazione del territorio da parte dei bambini* mediante modalità ludiche, aggregative e partecipative all'aperto; promuovere l'iniziativa personale, l'intervento in natura e il consolidamento di sane abitudini e pratiche da condividere in sezione (per esempio, quello della raccolta differenziata).

Vanno accolti con favore gli sforzi investigativi, le opzioni metodologiche e le applicazioni pratiche di educazione ambientale nella scuola dell'infanzia che vanno diffondendosi ormai da decenni¹⁵. È opportuno, tuttavia, precisare che pratiche come l'outdoor education o la scuola nel bosco, dal nostro punto di vista, perdono la loro efficacia se intese soltanto come espressioni di una metodologia didattica rispettosa dell'ambiente più prossimo. Mediante esse, occorre invece offrire sollecitazioni educative permanenti e continue per la promozione dell'intera personalità del bambino, della sua identità personale e sociale in una direzione attenta alle sorti, presenti e future, del pianeta.

Garantire l'esistenza futura

Dal nostro punto di vista, *promuovere sostenibilità è già fare educazione* perché significa eleggere il comportamento umano, rispettoso dell'ambiente, a effettivo criterio di azione e di regolazione delle condotte individuali e sociali.

Come afferma A. Scalinci, se non implementiamo l'attitudine a scorgere l'altro, "la sostenibilità perderebbe la sua valenza principale, rientrerebbe nel gioco degli interessi, e forse persino degli egoismi"¹⁶.

Il rapporto "Our Common Future", pubblicato nel 1987 dall'ONU, così definisce lo sviluppo sostenibile: "sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri"¹⁷. Si tratta di conferire spessore alla dimensione etica di ogni atto umano secondo *modalità solidaristiche*, e non meramente utilitaristiche nel rapporto con gli altri e con l'ambiente.

Come sottolinea Santerini, la dimensione della sostenibilità caratterizza fortemente l'educazione perché obbliga a "guardare al futuro"¹⁸, e ad essere responsabili verso l'avvenire delle nuove generazioni.

Una delle riflessioni più interessanti in tal senso è stata sviluppata da H. Jonas. Nel pensiero del filosofo tedesco, l'educazione al futuro si coniuga alla *istanza della*

¹⁵ Non è possibile citare l'ampia bibliografia, in anni recenti, sul rapporto tra infanzia e ambiente naturale, le cui radici affondano nel pensiero di autori classici della letteratura pedagogica. A mo' di esempio, si rimanda qui ad alcune opere sul tema: A. D'Antone – M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, ZeroSeiup, 2021; E. Del Gottardo, *AgriBimbi: presupposti pedagogici e criteri di progettazione educativa*, in M. G. Simone (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia* op. cit.; P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003; L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001; A. Scarinci, *Il bosco nell'aula. Progettare l'educazione ambientale*, Progedit, Bari 2021.

¹⁶ A. Scarinci, *L'ambiente come spazio educativo per ripensare la scuola*, in «Nuova Secondaria», 10 (2021), p. 216.

¹⁷ WCED (World Commission on Environment and Development), *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Oxford University Press, England, 1987.

¹⁸ M. Santerini, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, op. cit.

responsabilità: verso se stessi, verso chi ci vicino e nei confronti delle prossime generazioni.

La percezione di comune esposizione al pericolo ed al rischio¹⁹ e, in generale ad ogni forma di cambiamento, cui tutti siamo soggetti in un mondo caratterizzato da interconnessioni globali, deve divenire non già elemento di smarrimento se non di paura, bensì occasione per generare una più incisiva spinta all'azione ed alla mobilitazione, a più livelli, per opporsi ad un destino incerto.

Risulta conveniente utilizzare l'“euristica della paura”, derivante da una “perdita infinita contro le chances di guadagni finiti”²⁰, per rivendicare *la responsabilità come pilastro della convivenza globale*.

Secondo E. Morin, dinanzi alla necessità di approcciarsi e di comprendere temi e problemi riguardanti l'esistenza umana a livello globale, gli stessi sistemi di insegnamento tradizionali continuano a “tagliare in pezzi” ed a disgiungere le conoscenze, formano “menti unidimensionali” ed “esperti riduzionisti” che privilegiano una sola interpretazione delle varie dimensioni dei problemi umani²¹.

L'intreccio di destini, l'interdipendenza e la complessità²² che caratterizza la vita umana nell'epoca della globalizzazione, rappresentano motivi di una riflessione pedagogica consapevole, finalizzata ad elaborare principi pedagogici e criteri educativi che diano vita a più saldi vincoli di solidarietà tra gli uomini. La responsabilità verso le generazioni future, peraltro, dovrebbe essere un atteggiamento spontaneo, in quanto costituisce la forma originaria della coincidenza tra responsabilità oggettiva e senso soggettivo di responsabilità²³.

Il nuovo imperativo per salvaguardare la vita, presente e futura, richiede “la coerenza degli effetti ultimi dell'atto con la necessità di garantire l'attività umana nell'avvenire”²⁴: appare indispensabile un nuovo atteggiamento di *umiltà*, proveniente dalla grandezza abnorme del nostro potere di fare rispetto a quello di prevedere, di valutare e di giudicare²⁵.

Pedagogisti ed educatori sono tenuti a misurarsi col compito di educare le nuove generazioni non soltanto a saper padroneggiare strumenti tecnologicamente sofisticati, ma anche ad *interrogarsi sul senso, sulla finalità e sulle congruenze*.

Nella scuola dell'infanzia, l'educazione al futuro potrebbe praticarsi educando i bambini a quello che S. Latouche chiama il *senso del limite*²⁶, ossia all'arte di accontentarsi, di aver cura, di ricercare la “giusta misura” nelle azioni e nei comportamenti e così ricercare, come suggerisce il pensiero greco classico, l'essenza della felicità.

¹⁹ Cfr. U. Beck, *I rischi della libertà*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2000, p. 54.

²⁰ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, tr. it., Einaudi, Torino 1993, p. 43 e seg.

²¹ Cfr. E. Morin, Prefazione a G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina 2004, p. VIII.

²² Cfr. M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano 2018.

²³ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, op. cit., p. 115.

²⁴ Ivi, p. 17.

²⁵ Ivi, p. 29.

²⁶ S. Latouche, *Educare al senso del limite*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2012.

3. I bambini, custodi del mondo

La pandemia ha creato uno *spartiacque* nella storia dell'uomo, *un prima e un dopo*. Non saremo più gli stessi e, per questo, forse possiamo avere l'opportunità di divenire migliori.

Dalla faticosa, graduale uscita da questo particolare periodo storico si auspicano motivi di crescita, di emancipazione personale e sociale, di cambiamento, di promozione di democrazia e di una *istanza di futuro* che possano favorire il benessere per più ampie fasce di popolazione mondiale, anche mediante il raggiungimento di un maggiore equilibrio nel rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

Fa specie accorgersi che non tutti sono pienamente consapevoli della limitatezza delle riserve energetiche globali, a fronte del loro sfrenato e continuo sfruttamento, ormai prossimo alla *linea di Plimsoll*.

È come se, anche in quest'ambito, fosse in atto una sorta di *indigenza cognitiva diffusa*²⁷ che non consente di abbracciare visioni più ampie e obiettivi di vita più ambiziosi.

Bisogna prendere atto della inutilità di voler individuare “*soluzioni individuali a contraddizioni sistemiche*”²⁸. Il concetto di sostenibilità rimanda ad un approccio reticolare, plurale e offre l'opportunità di guardare la realtà in termini di pluralità, di interazioni, di connessioni, di relazioni e di *cura reciproca* all'interno di un modello che pone al centro le persone²⁹.

Non è il sistema economico, in sé, ad assicurare benessere a lungo termine, bensì lo sviluppo di una nuova *etica della sostenibilità*, al fine di *preservare la bellezza e ritornare all'essenziale*³⁰.

Come sostiene T. Grange,

se l'educazione allo sviluppo sostenibile fa parte di un'educazione di qualità, che a sua volta è tale solo se assicura la piena realizzazione del principio di educabilità, la declinazione progettuale dell'obiettivo di un incremento della qualità educativa come risposta alla sfida della sostenibilità passa attraverso la ricerca tenace, incessante e plurale di una crescente ‘compatibilità’ tra mezzi – disponibili o conseguibili – e fini riconosciuti, nei contesti formali, informali e non formali di apprendimento³¹.

La scuola, per sua stessa natura, è già *luogo della cura* e, per questo, al suo interno si può realizzare una ampia e convinta progettualità educativa che proponga la *responsabilità del custodire*, nuovi modelli di rapporto uomo-ambiente, altri stili comportamentali mediante un più diretto rapporto conoscitivo e di rispetto per la madre Terra.

²⁷ Cfr. N. Paparella – M. G. Simone, *Indigenza cognitiva. Rischio per l'umanità*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», n. 2 (2020).

²⁸ Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, tr. it., Carocci, Roma 2000.

²⁹ Cfr. I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, op. cit., p. 7.

³⁰ Cfr. M. G. Simone, *Cultura del consumo e educazione alla bellezza. Per una pedagogia dell'essenziale*, in «Education Sciences and Society», 11, 1 (2020).

³¹ T. Grange, *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018), p. 25.

Per quanto riguarda l’ambito dell’educazione ambientale rivolta ai più piccoli, giova instaurare una sinergia tra le istituzioni educative già a partire dal sistema integrato di istruzione ed educazione 0-6, nel quale è fondamentale promuovere la formazione degli educatori sull’intreccio tra cittadinanza attiva e questioni ambientali.

Le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei”³² si muovono utilmente in questa direzione e sollecitano le professionalità operanti in questi spazi educativi a promuovere, nei bambini loro affidati, l’acquisizione di una prima e indispensabile coscienza critica sul rapporto tra uomo e ambiente, tra sé e l’altro, tra locale e globale come chiave di volta per la costruzione di una società maggiormente inclusiva, più giusta, solidale e sostenibile.

Bibliografia

- Beck U., *I rischi della libertà*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2000.
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, tr. it., Carocci, Roma 2000.
- Bertolini P., *Infanzia tra scuola e società. Spunti per una discussione sui Nuovi Orientamenti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Bondioli A. – Savio D., *L’infanzia e la sua pedagogia: educazione dei bambini e formazione degli adulti*, in Id., *Crescere bambini. Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior, Bergamo 2017.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Cortina, Milano 2018.
- D’Antone A. – Parricchi M. (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup 2021.
- Del Gottardo E., *AgriBimbi: presupposti pedagogici e criteri di progettazione educativa*, in Simone M. G. (a cura di), *Lo sguardo. Percorsi per l’educazione dell’infanzia*, Progedit, Bari 2019.
- Francesco, *Lettera Enciclica Laudato Si’ sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.
- Grange T., *Qualità dell’educazione e sviluppo sostenibile: un’alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in «Pedagogia Oggi», XVI, 1 (2018).
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, , tr. it., Einaudi, Torino 1993.
- Latouche S., *Educare al senso del limite*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Levinas E., *Umanesimo dell’altro uomo*, tr. it., Il Melangolo, Genova 1985.
- Loiodice I., *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, in «Pedagogia Oggi», XVI, 1 2018.
- Malavasi P. (a cura di), *Per abitare la Terra, un’educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003.

³² Cfr. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2021, al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (consultato il 30.01.2022).

- Malavasi P. (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 2021, al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638> (consultato il 30.01.2022).
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, tr. it., Cortina, Milano 2020.
- Morin E., Prefazione a Bocchi G. – Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina 2004.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Cortina, Milano 2000.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, al sito <https://www.unric.org/it/agenda-2030>, (consultato il 30.01.2022).
- Paparella N. et al., *Pandemia. Apprendere per prevenire*, Progedit, Bari 2020.
- Paparella N. – Simone M. G., *Indigenza cognitiva. Rischio per l'umanità*, in «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», n. 2 (2020).
- Paparella N., *La formazione delle competenze*, in Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma 2005.
- Santerini M., *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in «Pedagogia oggi», 1 (2018).
- Scarinci A., *Il bosco nell'aula. Progettare l'educazione ambientale*, Progedit, Bari 2021.
- Scarinci A., *L'ambiente come spazio educativo per ripensare la scuola*, in «Nuova Secondaria», 10 (2021).
- Simone M. G., *Cultura del consumo e educazione alla bellezza. Per un pedagogia dell'essenziale*, in «Education Sciences and Society», 11, 1 (2020).
- Simone M. G., *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*, Progedit, Bari 2019.
- Simone M. G., *Identità, consumo, educazione*, Armando, Roma 2009.
- WCED (World Commission on Environment and Development), *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, Oxford University Press, England, 1987.

Emergenza planetaria e coscienza ecologica: l'educazione sostenibile e l'intenzionalità educativa

Cristiana Simonetti

Professoressa associata in Pedagogica generale e sociale, Università degli Studi di Foggia
email: cristiana.simonetti@unifg.it

Abstract: Parlare di sostenibilità, significa potenziare, sviluppare e agire il passaggio dall'Ecologia come scienza che comprende ambienti sociali e culturali come tutela e salvaguardia dell'ambiente biologico, delle risorse naturali e degli ecosistemi, all'Ecopedagogia intesa come riflessione-azione pedagogica ed educativa, come educazione ecologica verso il ben-Essere. La relazione tra sostenibilità ed educazione riporta al "senso umano dell'ecologia" e alla "svolta ecologica". Lo sviluppo sostenibile di fronte all'emergenza planetaria, alla pandemia e ai cambiamenti climatici dei nostri tempi, ci porta ad interrogarci sul senso del "capitale umano", sul riconoscimento delle risorse naturali, sulla "generatività" delle risorse verso l'umano, sulla riscoperta del valore-persona in relazione all'ambiente, sulla promozione di stili di vita corretti, sani e attivi, rispettosi dell'ambiente e della società sostenibile. La nuova forma di educazione sostenibile e di alfabetizzazione ecologica, prevede la formazione di una coscienza ecologica integrale, fatta di progettualità, speranza e azione educativa in cui "l'ambiente sia energia per la vita". La relazione educativa tra persona e ambiente verso la coscienza ecologica integrale, deve riscoprire il senso e il valore della persona con le sue capacità, abilità, "capacitazioni", "capabilities", che indirizzano questa relazione educativa verso il capitale umano e contro il "PIL". Pedagogia ecologica e coscienza ecologica, partendo dall'educare a conoscere l'ambiente come appartenenza, per poi procedere all'educare al pensare, al sentire, all'educare ai valori etici, all'impegno, alla responsabilità sociale: educare ad avere cura di sé, dell'Altro, dell'ambiente. Abitare e non sfruttare la "Madre Terra" secondo una coscienza ecologica integrale partendo dall'appartenenza ad un'ambiente, dalla salvaguardia dello stesso fino alla responsabilità sociale e alla educazione sostenibile ed intenzionale. Educare a sani e corretti stili di vita nella transizione ecologica come risposta all'emergenza planetaria e allo sviluppo sostenibile partendo quindi dall'alfabetizzazione ecologica e dall'educazione sostenibile per una nuova pedagogia sociale. Si auspica, in tale maniera una esigenza educativa formale e non formale di intenzionalità educativa, alla luce della quale rileggere l'agire umano in chiave partecipativa e solidale: un processo di autodeterminazione personale verso un progetto di vita che crea un legame fondamentale tra soggetto-persona e bene comune.

Talking about sustainability means enhancing, developing and moving from Ecology as a science that includes social and cultural environments such as protection and safeguarding of the biological environment, natural resources and ecosystems, to Ecopedagogy understood as pedagogical and educational reflection-action, as an ecological education towards well-being. The relationship between sustainability and education brings us back to the "human sense of ecology" and to the "ecological turning point". Sustainable development in the face of the planetary emergency, the pandemic and climate change of our times, leads us to question the meaning of "human capital", the recognition of natural resources, the "generativity" of resources towards humans, rediscovery of the person-value in relation to the environment, on the promotion of correct, healthy and active lifestyles, respectful of the environment and sustainable society. The

new form of sustainable education and ecological literacy provides for the formation of an integral ecological awareness, made up of planning, hope and educational action in which "the environment is energy for life". The educational relationship between person and environment towards integral ecological awareness, must rediscover the meaning and value of the person with his abilities, skills, "capacities-actions", "capabilities", which direct this educational relationship towards human capital and against the "PIL". Ecological pedagogy and ecological conscience, starting from educating to know the environment as belonging, and then proceeding to educate to think, to feel, to educate to ethical values, to the commitment to social responsibility: educating to take care of oneself, of the Other, of the environment. Living and not respecting the responsibility of "Mother Earth" according to an integral ecological conscience starting from belonging to an environment, from safeguarding it to social and sustainable and intentional education. Educating to healthy and correct lifestyles in the ecological transition as a response to the planetary emergency and sustainable development, therefore starting from ecological literacy and sustainable education for a new social pedagogy. In this way, a formal and non-formal educational need for educational intentionality is hoped for, in the light of which to re-read human action in a participatory and supportive key: a process of personal self-determination towards a life project that creates a fundamental bond between the person and common good.

Parole chiave: Coscienza ecologica integrale, educazione sostenibile, capitale umano, capabilities, progetto educativo

Keywords: *Integral ecological awareness, sustainable education, human capital, skills, educational project*

Il concetto di sostenibilità è legato in maniera inscindibile ed imprescindibile con la tutela dell'ambiente, ma questa visione attualmente viene ampliata e modificata attraverso le trasformazioni sociali, ambientali, economiche ed educative che affrontiamo e il concetto di sostenibilità assume una spiegazione più ampia in una realtà in continua evoluzione.

Il termine sostenibilità viene introdotto nella prima Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente nel 1972, ma viene codificato nel 1987 nel Rapporto *Brundtland* dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo. Il Rapporto evidenzia la necessità di attuare una strategia in grado di integrare le esigenze dello sviluppo e dell'ambiente. Questa strategia è stata definita in inglese con il termine “*sustainable development*”, e tradotto successivamente con “sviluppo sostenibile”. “Lo sviluppo sostenibile è quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri”¹. Sostenibilità, quindi come coscientizzazione delle risorse del Pianeta e dei bisogni delle persone che lo abitano nel reale presente e nel rispetto della prospettiva educativa.

La sostenibilità attraverso le modificazioni sociali, l'emergenza planetaria, la pandemia, i cambiamenti climatici e quindi la transizione ecologica dei nostri tempi, sviluppa e mette in atto il passaggio dall'Ecologia dell'ambiente, come scienza dell'ecologia che comprende fattori ambientali, culturali come la tutela e la salvaguardia delle risorse naturali e degli ecosistemi, all'Ecopedagogia, come riflessione-azione pedagogica ed educativa verso il ben-Essere individuale e sociale-planetario di più ampio

¹ Rapporto Brundtland, World Commission on Environment and Development, WCED, 1987.

respiro. Ecopedagogia, quindi, come educazione sostenibile e coscienza ecologica, significa riscoperta del ben-Essere e della Salute non più e non solo come “assenza di malattia e raggiungimento di uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale”², ma come un equilibrato ben-Essere nelle sfere sociali ed educative della Persona: fisica, psicologica, affettiva ed emotiva, sociale, culturale e geografica come appartenenza ad un ambiente fisico e psicologico-educativo.

Successivamente nel 1986 l'OMS presenta la Carta di Ottawa come risposta sempre più innovativa ai cambiamenti sociali ed ambientali (*Carta di Ottawa, 1986*). Il documento si basa sulla teoria-prassi socio-ecologica della Salute nei vari aspetti educativi, ponendo l'accento sul legame indissolubile tra l'uomo e l'ambiente, attraverso sistemi e sottosistemi che costituiscono le sue relazioni con l'ecosistema in cui vive (famiglia, comunità, ambiente fisico e socio-culturale ed educativo).

Una politica pubblica rivolta alla salute, capace di mediare fra differenti interessi e di dare vita a una programmazione, creando ambienti favorevoli decondizionati e decondizionanti, preservando le risorse naturali e gli ecosistemi senza tralasciare lo sviluppo individuale, la ricerca scientifica e l'innovazione.

La Carta di Ottawa si fa fautrice, dunque, di una teoria socio-ecologica della salute rivolta alle nazioni industrializzate, e non solo, che mira a creare le migliori condizioni possibili per un sano sviluppo dell'uomo in tutti gli ambiti e luoghi educativi (lavoro e tempo libero) e nelle varie fasi di vita.

La Carta definisce il concetto di promozione della salute come il processo che consente alle persone di esercitare un maggiore controllo sulla propria salute e di migliorarla.

Secondo la Carta di Ottawa, “promuovere la salute significa:

- costruire una politica pubblica per la tutela della salute;
- creare ambienti capaci di offrire sostegno;
- rafforzare l'azione della comunità;
- sviluppare le capacità personali;
- riorientare i servizi sanitari”.

La centralità degli stili di vita nel determinare lo stato di salute e il benessere dei giovani (e quindi anche la loro salute futura di persone adulte) è una delle importanti acquisizioni del moderno approccio alla promozione della salute di cui devono tenere conto la ricerca socio-sanitaria, le azioni politiche e i programmi di educazione e di educazione alla salute³.

Sostenibilità, quindi, come educazione sostenibile ad ampio raggio ed intenzionalità educativa nel rapporto tra persona ed ambiente verso il ben-Essere. La relazione tra sostenibilità ed educazione riporta al “senso umano dell'ecologia” e alla svolta ecologica che trova la sua attuazione proprio nella relazione tra persona ed ecosistemi⁴.

Nella teoria dello sviluppo di U. Bronfenbrenner, l'ambiente psicologico ed educativo subisce l'influenza dell'ambiente esterno, che si modifica con il tempo, con gli ecosistemi e con le variabili individuali di ciascuna persona, fino ad assumere una nuova forma,

² World Health Organization (OMS), 1948.

³ Ottawa Charter for Health Promotion, prima Conferenza internazionale sulla promozione della salute, Ottawa, Canada, 7-21 novembre, 1986.

⁴ P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017, pp. 17 ss.

influenzando i sistemi di vicinanza/lontananza che ciascuno ha e mette in atto con le proprie reti sociali di appartenenza. I sistemi di vicinanza/lontananza partono dal microsistema e si sviluppano fino al macrosistema, all'interno di un cronosistema, ovvero nel confronto e nella relazione educativa con lo spazio e con il tempo⁵.

- Microsistema: contesti a diretto contatto con la persona, che sperimenta quotidianamente e da cui è influenzato (famiglia, ambiti più vicini). È costituito dall'ambiente psicologico ed educativo individuale direttamente vissuto dal soggetto (ruoli, attività, relazioni interpersonali);
- Mesosistema: insieme di relazioni tra i microsistemi (relazioni scuola-famiglia, relazione famiglia-famiglia allargata) in cui il soggetto è coinvolto in modo diretto e partecipato;
- Esosistema: include tutti gli ambienti e le relazioni sociali che incidono sullo sviluppo di una persona, anche se il soggetto non è direttamente coinvolto e non ne fa parte in maniera attiva (ambiente lavorativo dei genitori, relazioni tra persone vicine);
- Macrosistema: indica la società nel suo complesso. Include politica, valori comunitari in relazione a quelli familiari, religione, etnia, cultura, classe sociale, tradizioni, appartenenza geografica e psicologica.

Sostenibilità educativa, pertanto, come rispetto dell'ambiente, dei sistemi di appartenenza alle reti sociali di ciascuno, dello spazio e dei tempi di crescita, psicologici ed educativi e come confronto con le diversità che educano alla prospettiva pedagogica⁶.

Deve nascere, quindi, come risposta all'emergenza planetaria, una nuova mondializzazione, un cambiamento di rotta verso l'alfabetizzazione ecologica e la coscienza ecologica integrale che riscopra il valore della persona con le sue capacità, abilità, capacitazioni, quelle "capabilities" che possano indirizzare la relazione educativa verso il "capitale umano" contro il Prodotto Interno Lordo⁷.

L'approccio alle "capacitazioni" della Nussbaum, riporta al senso della "educabilità umana" e allo sviluppo e alla crescita della persona come autorealizzazione e coscientizzazione.

Valorizzare il potenziale della persona, ovvero le *capabilities* per finalizzare il processo educativo verso la fiducia nell'educabilità umana, verso la fiducia nell'etica dell'essere in relazione, nella consapevolezza del superamento di un approccio teso al mero utilitarismo razionalistico, verso invece, l'autorealizzazione, la responsabilizzazione, l'autonomia e l'intenzionalità educativa⁸.

Lo scopo sostanziale di tale approccio etico ed educativo-sociale è di migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle sue capacità (*capabilities*). La valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del *capitale formativo* può essere il

⁵ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 2002, pp. 80 ss.

⁶ P. Malavasi – M.L. Iavarone – P. Orefice – F. Pinto Minerva, *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017, pp. 5 ss.

⁷ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010, pp. 27 ss.; Ead. *Creating Capabilities. The Human development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: CreareCapacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL), il Mulino, Bologna 2012), pp. 56 ss.

⁸ G. Alessandrini, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (a cura di), Franco Angeli, Milano 2014, pp. 22 ss.

primo passo di un processo che conduca a guadagnare “libertà sostanziali, ovvero una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita migliori, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé, per gli altri e per l’ambiente sociale”⁹, verso il ben-Essere, l’educazione sostenibile e l’intenzionalità educativa. *Capacitazione* come opportunità di scelta, come promozione di *sfere di libertà* o di *libertà sostanziali*: “la capacitazione non è che l’insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti e di sistemi che il soggetto è in grado di realizzare e di attuare nell’ambiente circostante”¹⁰.

Il “capitale umano” oltre il PIL considera inoltre tutte quelle abilità per la vita, le *Life Skills* che vengono raggruppate e suddivise in tre aree: *emotiva*, che comprende *Life Skills* quali consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress; *relazionale* che comprende empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci; *cognitiva* che comprende abilità di vita quali risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo¹¹.

Le *Life Skills* sono competenze di vita finalizzate a comportamenti propositivi e di adattabilità, che rendono la persona capace (*enable*) di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni: dalle *Life Skills* alle *Skills for Life*.

L’educazione sostenibile e l’intenzionalità educativa, finalizzano il processo educativo e formativo di alfabetizzazione ecologica e sociale verso lo sviluppo di una coscienza integrale che consideri “metriche migliori con le quali misurare la *performance* economica e il progresso sociale: misurare il benessere nel modo giusto oltre il PIL”¹². Significa, pertanto, indirizzare ad una nuova forma di educazione, di riflessione pedagogica che consideri nuovi parametri da prendere in considerazione, misurando il ben-Essere e partendo da stili di vita corretti, sani e attivi, dal considerare le *capabilities*, le capacitazioni, le abilità della persona di vita e per la vita (*Life Skills*), le *performances* oltre il PIL, gli obiettivi di sviluppo sostenibile mediante pannelli di controllo (*Dashboard*) più ampi verso il “*Better Life Index*”¹³.

Rivalutare, ricostruire, ridistribuire, riciclare, adattarsi, migliorarsi, progettando ed implementando quindi, “politiche migliori per vite migliori”, oltre il PIL.

Sostenibilità ed intenzionalità educativa, restano una sfida globale dei nostri tempi, una valida risposta all’emergenza planetaria, alla pandemia, ai cambiamenti climatici, una nuova pedagogia sociale basata sulla cittadinanza e sulla partecipazione sociale fatta di innovazione e responsabilità sociale per vivere, abitare e non sfruttare la madre Terra.

Sostenibilità ambientale e responsabilità sociale come intenzionalità educativa e lettura dei bisogni emergenti della persona e dell’ambiente, come territorio e come trasformazioni sociali, culturali ed antropologiche dei nostri tempi. La responsabilità sociale nei contesti educativi formali e non formali, porta alla coscientizzazione come presa di coscienza delle trasformazioni e delle emergenze sociali, per progettare e ri-

⁹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, pp. 79 ss.

¹⁰ Id., pp. 84 ss.

¹¹ World Health Organization (OMS), *Life Skills*, 1994.

¹² J. E., Stiglitz - J.-P. Fitoussi - M. Durand, *Misurare ciò che conta. Al di là del PIL*, Einaudi, Torino 2021, pp. 41 ss.

¹³ Id., pp. 60 ss.

progettare gli interventi educativi e i processi formativi con senso critico, in vista del bene comune.

Emergenza in pedagogia, infatti, non restringe il proprio significato nella realtà del quotidiano, agli eventi catastrofici, calamitosi e inattesi, ma mette in atto l'esigenza di mutamenti di rotta nei punti di vista, nella modalità, nei contenuti, nell'organizzazione degli interventi educativi, verso soluzioni strategiche. La "pedagogia dell'emergenza" come processo dinamico ed educativo, si interessa e prende in esame tre aspetti: la persona, le strategie degli interventi e le questioni sociali che si vengono a definire nelle situazioni di crisi improvvisa¹⁴. Pedagogia dell'emergenza come ri-progettazione dell'esistenza e della vita sociale, come fornire senso critico rispetto ai processi decisionali che investono la collettività, come favorire comportamenti di cittadinanza attiva e di partecipazioni agli stessi processi ed *emergere* dalla situazione catastrofica. "Essa si propone dunque come disciplina:

- *Riflessiva*: sondare nuove categorie (rischio, incertezza, senso di precarietà dell'esistenza) che appartengono al contemporaneo e alla società globale e che condizionano i processi educativi e i sistemi valoriali;
- *Esplorativa*: studiare attraverso la ricerca descrittiva ed esplicativa i fenomeni emergenziali nelle loro diverse manifestazioni e le loro implicazioni in campo educativo;
- *Critica e trasformativa*: analizzare in chiave critica le scelte di sistema, operare per consapevolizzare e coinvolgere gli attori sociali in una gestione democratica, promuovere forme di resistenza e favorire il cambiamento verso lo *sviluppo umano*;
- *Operativa e metodologica*: proporre e applicare modelli educativi utili alla prevenzione primaria e secondaria, definire le azioni e le migliori pratiche organizzative da adottare nelle situazioni emergenziali, agire in tutte le fasi di età ed individuare linee di azione per educare alla resilienza da un punto di vista psicologico ed educativo;
- *Orientata all'apertura disciplinare*: instaurare rapporti interdisciplinari ed intradisciplinari, in chiave pedagogica tra le varie scienze per individuare modelli di intervento"¹⁵.

Responsabilità sociale, non solo come insieme di principi, di regole, di modalità operative, ma soprattutto come impegno educativo e responsabile verso sé stessi, gli altri e l'ambiente: un binomio inscindibile tra etica come norme che disciplinano la relazione con gli altri e l'innovazione, nei contesti educativi formali e non formali.

La responsabilità educativa e sociale si attua e si svolge nelle scelte di vita, nell'operatività e nella prassi dell'educare. Essa assume come obiettivo la crescita e la sostenibilità, in una visione strategica dove il progresso e l'innovazione costituiscono quel "pensiero unico", nel primato della tecnica e nel primato della soggettività¹⁶.

¹⁴ M.V. Isidori, *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma 2011, pp. 51 ss.

¹⁵ M.V. Isidori – A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 77 ss.

¹⁶ G. De Rita – A. Galdo, *Prigionieri del presente. Come uscire dalla trappola della modernità*, Einaudi, Torino 2018, pp. 35 ss.

Responsabilità sociale, nell'attuale processo di evoluzione sociale ed educativo, pertanto, come innovazione, crescita, progresso e come rispetto dell'individualità, della soggettività e della persona nel suo sviluppo integrale come singolo, come comunità e come società, per progettare un "futuropresente", che abbia anche memoria del passato e che lo utilizzi verso la prospettiva dell'educazione, oltre il tempo liquido, oltre la modernità incerta, flessibile e vulnerabile¹⁷. Educazione sostenibile come intenzionalità dell'educare che si concretizza in una pedagogia emancipativa e *militante* per vivere il ben-Essere ed educare alla qualità della vita.

Pedagogia ecologica come responsabilità ed intenzionalità educativa, partendo dall'educazione a conoscere l'ambiente come appartenenza per poi procedere all'educare a pensare, al sentire, all'educare ai valori etici, all'impegno, alla responsabilità sociale¹⁸, educando ad avere cura di sé, dell'ambiente e dell'altro¹⁹.

Educare alla sostenibilità verso l'intenzionalità educativa e la coscienza ecologica, presuppone un essere adulto. L'adultità si compone di elementi fondamentali per lo sviluppo integrale della persona: dalla generatività di idee, di prospettive e di capacità personali e sociali, al prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, fino al saper socializzare e comunicare con gli altri in maniera empatica, trasformando le informazioni in "informazioni formate", secondo valorialità e significatività educativa²⁰, secondo sentimenti di cittadinanza e partecipazione, fiducia, reciprocità e responsabilità civile e sociale per un umanesimo solidale.

Educare alla responsabilità, alla relazione sociale, al rispetto di sé, dell'altro e dell'ambiente costituiscono un'esigenza come bisogno individuale e comunitario dell'essere umano. È contemporaneamente un bisogno primario come impulsivo ed immediato e secondario come necessità di autorealizzazione, autonomia e presa di coscienza.

Si profila, così, un'esigenza educativa non soltanto formale, ma sostanziale, alla luce della quale rileggere l'agire umano in chiave partecipativa e solidale. Ogni soggetto umano diventa portatore di una propria e personale *identità sociale* che riporta nella realtà sociale di appartenenza geografica, psicologica ed educativa. È quindi un processo di autodeterminazione personale, che s'incentra sulla singolarità individuale e sul suo individuale processo di vita che crea un nesso tra soggetto-persona e bene comune²¹.

Il bene comune e la cittadinanza attiva diventano quindi, nei contesti educativi formali e non formali, azioni di senso in prospettiva comunitaria: non esiste solo l'urgenza di ripensare alla funzione e ai bisogni che il singolo soggetto richiede e ricopre nell'ambito sociale, ma il riferimento alle conoscenze, competenze e capacità in prospettiva comunitaria. Infatti, ognuno è portatore di una visione d'insieme circa il contesto comunitario, la quale esula dal semplice ruolo che possiede al suo interno: la realtà comunitaria non si esaurisce nella semplice espressione di ben definiti contributi

¹⁷ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2011, pp. 70 ss.

¹⁸ L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020, pp. 208 ss.

¹⁹ F. Pinto Minerva et al. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017, pp. 17 ss.

²⁰ M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 78 ss.

²¹ G. Mari, *L'educazione alla cittadinanza tra avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria*, in G. Vico (a cura di), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2007 pp. 67 ss.

operativi, ma si ravviva in ragione della “globale percezione di quel mondo ideale che ognuno desidera consolidare e rappresentare nel momento in cui agisce”²².

L’agire umano, in vista del bene comune, testimonia un senso di appartenenza non solo legato al ruolo, ma anche portatore di una visione d’insieme che è originaria. Ogni soggetto è portatore di una concezione normativa globale, di un bene comune che non si esaurisce nella risultanza operativa o nel proprio ruolo sociale: *originalità ed originarietà* come unità e tensione antropologica globale che si origina nell’intimo personale e in una visione globale verso quella determinata connotazione comunitaria, non funzionale ma complessiva, verso il bene comune.

Questa risulta essere una modalità generativa che consente ad ogni soggetto di esplicitare un desiderio di appartenenza sentito, vissuto ed autentico.

Il bene comune, pertanto, va inteso in prospettiva pedagogica, come ricerca di un orizzonte di senso condiviso, al quale l’agire umano partecipa e lo avvalorà in un processo comunitario, all’interno del quale l’educazione alla cittadinanza risulta di fondamentale priorità educativa e sociale.

Nasce un’antropologia pedagogica che acquista stabilità e spessore nell’elaborazione, definizione messa in pratica di un *contesto comunitario e sociale* di bene comune, prodotto da un atto generativo ed educativo tipico dell’azione umana: la prospettiva comunitaria. Questo itinerario consente alla persona di vivere nella realtà sociale con e mediante quei *beni comuni*, quali anche la sostenibilità, gli ecosistemi e i sistemi di appartenenza sociale nei vari ambiti, che diventano finalità di un processo educativo orientato a promuovere benessere, autonomia e autorealizzazione e ad educare alla responsabilità e alla cittadinanza, in contesti educativi formali e non formali.

Progettare, pertanto, un futuro presente significa abitare il futuro in prospettiva, vivendo responsabilmente il presente, nella ricerca di uno sviluppo sostenibile ed integrale.

Formare alla responsabilità educativa come progetto: “crescere in umanità per curare il mondo”²³.

Questa è una delle sfide più urgenti dei nostri tempi: educare in, con e per la sostenibilità, verso un umanesimo solidale ed una coscienza ecologica integrale.

Bibliografia

Alessandrini G., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (a cura di), Franco Angeli, Milano 2014.

Baldazzi E., *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2011.

²² E. Baldazzi, *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 51 ss.

²³ C. Birbes, *L’educazione come progetto. Crescere in umanità per curare il mondo*, in P. Malavasi (ed), *Un patto educativo per l’ecologia integrale. Il villaggio per la terra*. Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2019, pp. 201 ss.

- Birbes C., *L'educazione come progetto. Crescere in umanità per curare il mondo*, in Malavasi P. (ed), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la terra*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2019.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 2002.
- Rapporto Brundtland, World Commission on Environment and Development, WCED, 1987.
- De Natale M.L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2014.
- De Rita G. – Galdo A., *Prigionieri del presente. Come uscire dalla trappola della modernità*, Einaudi, Torino 2018.
- Isidori M.V., *Educatamente con l'emergenza*, Monolite, Roma 2011.
- Isidori M.V. – Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Malavasi P. – Iavarone M.L. – Orefice P. – Pinto Minerva F., *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.
- Malavasi P., *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.
- Mari G., *L'educazione alla cittadinanza tra avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria*, in Vico G. (a cura di), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Mortari L., *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2010.
- Nussbaum M.C., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (trad. it.: *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna 2012).
- Ottawa Charter for Health Promotion, prima Conferenza internazionale sulla promozione della salute, Ottawa, Canada, 7-21 novembre, 1986.
- Pinto Minerva F. et al. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2017.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Stiglitz J.E. – Fitoussi J.P. – Durand M., *Misurare ciò che conta. Al di là del PIL*, Einaudi, Torino 2021.
- World Health Organization (OMS), 1948.
- World Health Organization (OMS), Life Skills, 1994.

La “sostenibilità” educativa dell’essere

Alessandra Valeria Torre

Docente a contratto di Pedagogia della cura e metodologia Montessori, LUMSA (Palermo)
email: alessandrattr@gmail.com

Abstract: L’epoca che stiamo vivendo, ricca di cambiamenti, determina la necessità di un ragionamento pedagogico, la cui riflessione olistica, colloca l’azione educativa in un ambiente naturale per riequilibrare il flusso armonico del ritmo costruttivo della vita. Riscoprire il valore dell’azione educativa come valore umano, generante tutti gli altri valori della nostra storia esistenziale, vuol dire riconoscersi come microcosmo esistenziale e riconoscere gli altri, come appartenenti al macrocosmo in cui ciascuno è incluso. Per riappropriarsi della propria soggettualità in grado di compiere il progetto esistenziale, l’uomo è tenuto a ritrovare nella sua *funzione*, il legame con sé stesso, l’oltre e altri. Poiché spazi e tempi, luoghi e persone si differenziano, è nella diversità tra soggetti e luoghi che può prendere forma una nuova antropologia ed un nuovo umanesimo in cui l’unità della diversità è condizione principale, per lo specifico contributo che ognuno, nella sua particolare esistenza può dare. È nella capacità della nostra funzione umana, che può realizzarsi la sostenibilità educativa dell’essere. In tal senso, il legame tra sostenibilità ed educazione, rappresenta un aspetto interdipendente di chiara identità.

The Era we are living in, full of changes, determines the need for a pedagogical reasoning, whose holistic reflection places educational action in a natural environment to rebalance the harmonious flow of the constructive rhythm of life. Rediscovering the value of educational action as a human value, generating all the other values of our existential history, means recognizing ourselves as an existential microcosm and recognizing others as belonging to the macrocosm in which everyone is included. To regain possession of his own subjectivity capable of fulfilling the existential project, man is required to rediscover in his function, the bond with himself, the beyond and others. Since spaces and times, places and people differ, it is in the diversity between subjects and places that a new anthropology and a new humanism can take shape in which the unity of diversity is the main condition, due to the specific contribution that each one, in his particular existence can give. It is in the capacity of our human function that the educational sustainability of being can be realized. In this sense, the link between sustainability and education represents an interdependent aspect of clear identity.

Parole chiave: funzione, essere (umano), cura, educazione, sostenibilità

Keywords: *function, human, care, education, sustainability*

Introduzione

Nel 1972 a Stoccolma, durante la conferenza delle Nazioni Unite sull’ambiente, viene discussa per la prima volta la compatibilità della crescita economica in relazione al mantenimento della sostenibilità ambientale. A partire da questa data inizia a prendere

forma l'idea dello sviluppo sostenibile. Questo pensiero si è andato delineando negli anni e, nel settembre 2015, l'Onu ha adottato il documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*¹, che rappresenta un modello di riferimento per sviluppare e realizzare pace e benessere per l'intera società senza compromettere l'ambiente, indicando obiettivi e traguardi (17 obiettivi e 169 traguardi), inerenti tutte le dimensioni della vita umana e del pianeta.

La riflessione pedagogica viene naturalmente a determinarsi proprio come indicato negli obiettivi dell'Agenda 2030², poiché ognuno di essi si riferisce ad aspetti del sistema umano e planetario che evolvono nello spazio e nel tempo e richiede, da parte dei suoi protagonisti, di scrutare un'intima conoscenza umana, l'intreccio relazionale che lega l'uomo all'uomo e l'uomo all'ambiente, "luoghi" in cui sviluppare il tessuto dell'educazione alla vita e della sua sostenibilità. Educazione e sostenibilità da intendersi come processi relazionali e dialogici tra persone e ambiente, in cui prende forma lo sviluppo umano personale, che diviene causa dell'agire locale ed effetto risonante e armonico dell'agire globale.

In questo senso, la riflessione pedagogica rimanda alla necessità di ripensare l'uomo, come protagonista di sé, del rapporto con gli altri e il territorio, secondo una logica relativa al valore della sua "funzione"³, per mostrare come questa, non sia esclusiva di un singolo ma di tutti. È la "funzione" umana dell'appartenenza alla vita che coinvolge tutti gli attori del sistema vivente a stabilire equilibri di armonia e di sviluppo sostenibile, durevoli nel tempo. Ciò indica ripensare alla relazione dell'uomo con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente, dove ognuno è risorsa per sé e per l'altro-i e, allo stesso tempo, trovare specificità uniche ed irripetibili con le quali stabilire un reciproco legame di unità tra le realtà.

Per coglierle, è opportuno verificare fino a che punto un singolo essere umano può agire localmente per contribuire glocalmente, quali azioni deve concretare per avere un effetto che orienti verso la stessa direzione ed individuare, come si realizza l'unità nella diversità.

Queste riflessioni sono necessarie in tema di sostenibilità e alla luce degli obiettivi dell'Agenda 2030. Per confutarle, credo sia importante vagliare il paradigma della cura in una nuova dimensione antropologica e pedagogica che richiama alla riflessione sulla "funzione" esistenziale dell'uomo.

1. La "geometria dell'umano"

Sin dal concepimento, l'uomo è un essere in relazione e dopo la nascita, tale condizione diventa più grande, si dilata, in modulazioni sempre più articolate e complesse.

¹ Cfr. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/trasformingourworld> accesso del 15/10/2021

² Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/> accesso del 13/10/2021

³ Riflettere sulla parola "funzione", come compimento dell'uomo e della sua condizione umana in termini di "ben-essere" come valore fondante della civiltà umana, ciò si traduce nella "funzione" antropologica-etica-educativa di ciascun umano. Cfr. I. Byock, *The Best Care Possible: A Physician's Quest to Transform Care Through the End of Life*, Penguin Putnam Inc, London 2013; M. Mead, *Antropologia: una scienza umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1970.

La relazione tra il suo essere essenza (uomo) ed il suo fenomeno dell'esistenza (umanità) si realizza nelle parole montessoriane «il bambino è il padre dell'uomo»⁴.

Parole queste, che indicano quanto oggi, più che mai, sia necessaria l'esigenza di risvegliarsi alla propria vera natura, riscoprirne la “funzione” in questa esistenza, per comprendere la relazione⁵ che l'uomo ha con sé stesso, con gli altri e con l'ambiente.

Se l'idea dello sviluppo sostenibile implica l'interconnessione tra la dimensione ambientale, economica, sociale, per coerenza, lo sviluppo sostenibile implica un legame di equità tra generazioni e all'interno delle stesse. Ciò rimanda all'idea di un'educazione alla libertà⁶ come partecipazione, cioè volontà d'esserci. In questo senso, partecipare alla vita significa sostenerla, promuoverla, agire *per e con*, esprime l'apertura della propria dimensione ad altro-i. Rivela altresì, l'appartenenza a un senso comune che si potrebbe definire fratellanza e che non lascia indietro nessuno, nell'ottica della sostenibilità globale implica la riscoperta di sé stessi alla luce della vita globale.

Si evince così che gli elementi da indagare risiedono nella correlazione reciproca tra vita e ambiente, dove la “funzione” si manifesta nella duplice forma, sia come dinamica umana, sia come dinamica ambientale. Mentre la prima, muove da un'esigenza interiore che lega l'uomo a sé stesso e all'altro-i, quasi in una dimensione assiale cartesiana dell'esistenza, nel secondo caso, il movimento rappresenta il luogo manifesto delle relazioni tra gli esseri, geometricamente pensabile come un frattale.

Nell'incontro dinamico tra queste “funzioni” e nella loro alchimia relazionale, si determina il “toroide esistenziale della vita”, il cui riscontro trae origine sia dal pensiero orientale cinese, nei concetti di *Yin-Yang*⁷ e *Taijitu*⁸ sia dal pensiero pedagogico montessoriano, il quale riconosce l'importanza del potenziale umano⁹ insito in ogni vita e promuove l'ambiente, come uno dei cardini dell'educazione¹⁰.

⁴ Cfr. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2018, p. 49.

⁵ Cfr. R. Regni, *Viaggio verso l'altro. Comunicazione relazione educazione*, Armando, Roma 2003.

⁶ «Libero è chi è causa di sé» E. Ducci, *Libertà Liberata. Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma 1994, p. 57. La questione della libertà umana non può essere indagata senza riferirsi all'Essere. Necessario è l'approdo all'umano, al dialogo, alla sua educabilità. Mentre l'educazione rappresenta il fatto concreto, l'educabilità è la causa che plasma l'effetto, essa rappresenta la possibilità di realizzazione dell'essere, il luogo nel quale il rapporto interpersonale si apre. Approdare all'umano significa compiere quel movimento di riconoscenza in cui l'Io ed il Tu stabiliscono un contatto naturale, dove nel rapportarsi, emergono nella propria essenza «il soggetto per realizzarsi con l'intensità di cui la sua natura è capace deve relazionarsi a ciò che non distrugge il suo fondamento, né restringe la sua apertura-capacità, e questo lo è in grado massimo la soggettività dell'altro [...] La formazione alla libertà [...] che afferma l'emergere della persona sul reale, una persona in cui si radica il momento relazionale e la responsabilità-compito dell'autorealizzazione» *Ibi*, p. 66. Cfr. Ead., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992; C. Costa, *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci*, Edizioni Studium, Roma 2018, e-book.

⁷ Cfr. C. Larre - F. Berera, *Filosofia della medicina tradizionale cinese*, Jaca Book, Milano 1997, pp. 42-43.

⁸ *Ibi*, p. 90.

⁹ Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2018.

¹⁰ Cfr. Ead., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2015, pp. 97-101. «Montessori è capace di restituire l'educazione del nostro tempo al tempo che è nostro [...] il suo messaggio è vivo, si nutre di vita e promuove un'educazione come aiuto alla vita» R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 2007, p.10.

2. La “funzione” umana

Per “funzione” umana, si intende il “risveglio” al valore della propria vera natura, la comprensione che la vita non può essere scissa dall’unicità di sé stessa e dall’appartenenza all’ambiente. L’essere che diviene uomo, diviene umano nel momento in cui scopre il legame profondo della sua esistenza nell’appartenenza ad altro-i, all’ambiente e all’Oltre-Altro.

La riflessione relativa al tempo ed ai cambiamenti connessi ai fenomeni della prima e della seconda globalizzazione, potrebbe rivelarsi nell’idea heideggeriana «dell’essere dell’esserci come cura»¹¹. Riferendosi al *Dasein*, come dimensione propria dell’essere uomo, in connessione alla temporalità, l’esistenza dell’esserci è una possibilità per comprendere l’essere, ma poiché ogni uomo è ed è sempre un esserci, egli, ha la possibilità di progettare il suo esserci, realizzando una soggettività specifica di valore universale¹². Se la “funzione” dell’uomo è legata al suo esserci ed al suo progetto nel mondo, allora ogni uomo è costruttore di valori¹³, pertanto «la dignità è una relazione e non può essere separata dalla dialettica del riconoscimento»¹⁴.

In un mondo in cui dominano la tecnologia ed il mercato, la realtà umana, viene imprigionata in un *loop* esistenziale in cui l’uomo è formalmente un libero creatore, ogni singola scelta è condizionata dal contesto nel quale si trova, ne risulta che egli non è davvero libero di rispondere al suo più intimo progetto, di giungere alla sua verità, ma è inconsciamente deviato verso l’appagamento di esigenze transitorie, con il rischio di essere ciò che gli altri vogliono che sia.

La realtà sociale soprattutto in relazione alla pandemia, oggi, è molto più virtuale e l’uomo è connesso ad una dimensione materiale dell’esistenza, dove le identità possono essere create ed essere altro, senza che siano pienamente se stesse. Si dilatano le connessioni a spese dei rapporti sociali¹⁵. Il futuro sta a all’uomo deciderlo sulla base del suo progetto, allora è necessario che l’intervento educativo aiuti costui a riappropriarsi della sua “funzione” anche attraverso la sostenibilità dei nuovi mezzi.

Comprendere la propria “funzione” come esseri umani, è un aiuto alla vita da parte dell’educazione, conforme ai bisogni di sostenibilità richiesti dal mondo con il quale si è in costante relazione. Ciò significa rispondere in qualità di cittadini ad un “ben essere” non solo personale ma collettivo, nel rispetto dell’ambiente in cui si vive.

Il fallimento delle globalizzazioni dunque si potrebbe definire come la realizzazione di una visione falsata del *Dasein*, in cui vige l’illusione di un’esistenza possibile che si progetta e decide del suo essere ogni volta. Poiché l’esserci non rappresenta uno standard, non esiste solamente come un “progetto” ma ha diverse *chance*, esso è nel

¹¹ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005, e-book cap. 6, *La cura come essere dell’esserci*, §39 *Il problema della totalità originaria delle strutture dell’esserci*.

¹² La caratteristica dell’esserci è l’essere gettato nel mondo (progetto), l’uomo progetta sé stesso attraverso la relazione con le cose del mondo e queste a loro volta si relazionano a lui per il significato che assumono nel progetto. Se il progetto di quell’esserci assume il valore della piena realizzazione dell’uomo, intesa come capacità di andare oltre se stesso verso il mondo (l’uomo come essere-nel mondo), allora il senso dell’approdare umano, diventa senso di appartenenza all’umanità.

¹³ Cfr. R. Regni, *Le avventure dell’educazione*, Edizioni Studium, Roma 2021, e-book.

¹⁴ Id., *Viaggio verso l’altro. Comunicazione relazione educazione*, p. 30.

¹⁵ Cfr. Id., *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell’uomo*, p. 18.

mondo come comprensione delle possibilità esistenziali. Questo vuol dire che possono darsi altri modi di stare al mondo, perché diversi sono i significati che possono avere, ne consegue che non vi è un essere in "loop" ma un'esistenza aperta verso altro-i. In tal senso, ci si può prendere cura dell'altro non in modo strumentale ma senza farne un confine, un mezzo, bensì vivendo la dimensione dell'esistere sia "con", sia "per", sia "tra"¹⁶, come rapporto di autenticità ontologica dell'essere nell'esistenza, in relazione con sé, con gli altri, con l'ambiente.

3. La sostenibilità nell'educazione come "cura dell'essere"

La sostenibilità, pertanto, identifica una dimensione relazionale e dinamica della dimensione educativa. Indagandone l'etimo si giunge ad altre voci rilevanti quali proteggere, nutrire e mantenere. Voci che indicano anche singolarmente, un'azione in relazione, un legame connesso intimamente alla vita ed ai suoi attori.

La "funzione" della sostenibilità esprime un modo di agire relazionale¹⁷ in cui si tutela la dignità della vita e trova un originale senso nel concetto di cura¹⁸, da questo punto di vista può essere intesa come dimensione qualitativa della vita nel tempo e nello spazio, come segno e simbolo di civiltà e come necessità naturale che si riconosce nell'appartenenza. Questo perché

l'aver cura mette in discussione le logiche di dare-avere e, certamente, ci interroga sugli intrecci che si creano negli ambienti [...] Lavorare su questo fronte richiede di cambiare l'assetto delle politiche sociali e di intraprendere una decisa azione di contrasto [...] verso una via dell'aver cura comune, dell'occuparsi delle cose che sono di interesse per la popolazione e la qualità della sua vita. Una responsabilizzazione diffusa richiede anche sostenibilità nelle azioni: riformare il sistema di pensiero non basta, bisogna affiancare delle azioni efficaci e che possano mantenersi nel tempo, generando una spirale di connessioni tra i singoli soggetti e la collettività/comunità di riferimento¹⁹.

Come per la diversità degli esseri, anche la dimensione relazionale è plurima e non tutte le relazioni sono cause fondamentali umanizzanti. Se questo è vero, sorge la questione relativa alle qualità che dovrebbe avere la dimensione relazionale per determinare un effetto di umanità umanizzante.

Se il primo movimento relazionale è un approdo all'umano, allora il primo passo ad esso legato è il riconoscimento.

Riconoscere la propria e altrui dignità, significa prendere coscienza della propria diversità umana cogliendone l'uguaglianza nella differenza, per cui, tornare alla dimensione dialogica più intima di ciascuno, al fine di superare ogni barriera discriminante o di qualsiasi altra forma conflittuale, in una visione di condivisione e

¹⁶ Cfr. N. D'Onghia, *Siamo relazione. Neuroscienze e teologia: un incontro possibile*, Cittadella, Assisi 2020; S. Tagliagambe - P. Bartolini, *Per una filosofia del tra. Pensare l'esperienza umana sulla soglia*, Mimesis, Milano 2020.

¹⁷ Cfr. A. Fabris, *Relazione. Una filosofia performativa*, Morcelliana, Brescia 2016, pp.19-20.

¹⁸ Cfr. M. Trabucchi, *Cura. Una parola del nostro tempo*, San Paolo, Milano 2018, pp.5-6.

¹⁹ R. Deluigi, *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2017, p.35.

rispetto della propria soggettività, comporta realizzare una bio-diversità della vita, dal *to cure* al *to care*²⁰, transitando da una dimensione relazionale riconoscente ad una reciprocità riconoscente²¹.

Parlare di ambiente e sostenibilità, non solo come luogo, ma anche come legame affettivo, identità, appartenenza, in relazione all'uomo e alla sua dimensione spazio-tempo, induce ad una riflessione che vede nell'esperienza educativa, la confluenza di vari approcci disciplinari dal momento in cui

l'ambiente è il tramite che permette a ciascuno di costruire sin dall'infanzia le sue conoscenze e di costruire il suo personale sistema di saperi che lo accompagna ogni giorno nella sua ricerca identitaria e di appartenenza: i saperi personali consentono di riconoscersi nell'ambiente, di essere riconosciuto da esso e di servirsene e di cambiarlo per vivere e realizzarsi²².

4. Sostenibilità ed educazione

Sostenibilità ed educazione non sono facce diverse di una stessa medaglia ma aspetti inclusivi l'uno dell'altro come dimostrano le esperienze di vita di Wangari Maathai²³, Muhammad Yunus²⁴ e Amartia Sen²⁵ le cui storie, donano la consapevolezza del forte legame tra l'uomo e l'ambiente e rivelano come l'azione umana sia capace di trasformare e cambiare lo stesso quando incontra i valori più importanti a cui tutti anelano: la dignità della vita e l'appartenenza all'umanità.

Valori che non sono prerogativa di alcuno ma riguardano tutti, determinati nella condivisione di reciprocità dell'unità nella diversità; virtù che a proposito dell'integrazione economica e del valore umano come capacità di risolvere questioni di vita per sé e per gli altri, perseguono l'obiettivo di migliorare la qualità della vita (il benessere) e la sostenibilità ambientale, svelando quanto l'essere un buon cittadino (ben essere), porti al benessere collettivo e personale.

Per il loro merito “epistemologico”, queste storie, in ordine alla determinazione della “sostenibilità” pedagogica dell’essere, conducono ad esplorare il senso creativo dell’educabilità dell’umano.

La “Signora degli alberi” ha combattuto le proprie battaglie con gesti pacifici ma radicali, scontrandosi non solo con difficoltà naturali ma anche con la volontà di chi non ne ha compreso il gesto. La Maathai ha compiuto sincronicamente due rivoluzioni, quella umana e quella ambientale, in cui la strategia non si è limitata a rimanere nella sua storia personale ma si è aperta agli altri ed al futuro. Ha mostrato il valore della sua “funzione”

²⁰ Cfr. G. Faggin, *Bioetica ecumenica, dal “to cure” al “to care” ovvero dal “curare” al “prendersi cura di”*, Panda, Castelfranco Veneto 2017, e-book.

²¹ Cfr. C. Vigna, *La determinazione del bene e la nostra fragilità*, in Id. (a cura di), *Eтиche e politiche della post modernità*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 27. In questa forma di relazione umana di reciprocità reciproccante non può che trovare luogo la maieutica educativa di Danilo Dolci. Cfr. C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, ETS, Pisa 2015.

²² G. Del Gobbo, *Dall'ambiente all'educazione. Materiali di studio tra teoria, metodologie e pratiche*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2007, p. 12.

²³ Cfr. N.W. Maathai, *Solo il vento mi piegherà*, Sperling & Kupfer, Milano 2015.

²⁴ Cfr. M. Yunus, *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, Milano 2003.

²⁵ Cfr. A.K. Sen, *Scelta benessere ed equità*, a cura di S. Zamagni, il Mulino, Bologna 2006.

nella condivisione, prima in relazione all'essere donna ed ai vincoli legati al genere in quella società, poi nella "funzione" della sostenibilità ambientale, piantando un albero ed insegnando ad altri il valore della vita e della sua tutela.

Questa storia mostra cosa significa sostenere l'altro-i e la vita, avere fiducia e rispetto, non tanto per quello che si può offrire, ma per ciò che si può essere.

Il valore epistemologico di questa storia, nell'era della globalizzazione, denuncia la confusione dei valori e mostra come l'educazione può darne limite e contenimento e come l'acqua, aprire canali anche nel più oscuro dei luoghi, per donare o ri-generare nuova vita. Qui la visione della povertà e della cura si intrecciano in una dimensione di funzionalità umana e sostenibilità educativa. Colmare il divario che separa l'originario senso di cura e distribuzione dei beni, da quello che muove le economie di mercato è uno degli obiettivi a carattere educativo che l'agenda 2030 si propone di realizzare.

Il concetto di cura, è una causa di sostenibilità anche nell'ambito economico-aziendale perché è un approdare all'umano cambiando le logiche del profitto e riconoscendo il valore dell'essere persona. Questo è l'insegnamento che assume il valore epistemologico offerto da Yunus, il quale mostra che una persona, per quanto povera, ha sicuramente qualcosa di meglio da offrire rispetto al denaro, proprio per il valore che porta in sé. Secondo Yunus, bisogna creare le condizioni, i presupposti, per sostenere il potenziale umano e le capacità individuali, affinché queste si manifestino e vengano utilizzate per il bene comune, quindi creare benessere attraverso il ben essere.

All'approccio delle capacità, si lega il terzo valore epistemologico, maturato da Amartya Sen, nel rapporto tra economia ed etica, dal punto di vista della sostenibilità educativa, si conferma che la prospettiva dell'umanità umanizzante trova realizzazione nell'unità della diversità. Nella logica funzionale, ogni essere, cela un potenziale illimitato che manifestandosi secondo la sua reale natura, può contribuire in modo decisivo nella società. Il benessere prodotto è il ben essere manifestato. Un ben essere etico che contribuisce al benessere economico

nel considerare la natura umana, abbiamo motivo di interessarci non soltanto alle tante cose che riusciamo a fare, ma anche alle nostre effettive capacità di scelta tra i vari tipi di vita [...]

Non siamo certo obbligati a mirare solo al nostro benessere e sta a noi decidere che cosa [...] perseguire²⁶.

Parlare di sostenibilità educativa, significa preparare l'ambiente, dato non scontato, perché se è vero che si vive in luoghi già "strutturati" è l'azione che ne cambia la morfologia, ne determina specifiche conseguenze e permette la libertà della propria progettualità.

Preparare l'ambiente, in ambito ecologico e globale significa accoglierlo così com'è, comprenderne il potenziale a partire dalle altrui necessità in ragione del fatto che

tutto l'universo è un insieme intercomunicante, dove la legge interiore dell'uomo è riconosciuta come legge stessa di un "Piano cosmico" della vita, oltre i confini e le religioni. È sintonizzandosi su tale "Piano" - presieduto dalle leggi dell'ordine e dell'armonia - che l'essere umano può farsi consapevole del suo essere al mondo e partecipe dell'esistenza, tramite il

²⁶ A.K. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010, p. 34

prendersi cura della vita, in ogni sua forma. Per questo - per la Montessori - il primo ambiente da curare è il mondo stesso, tale che gli altri ambienti - quali la famiglia e la scuola - si conformino a quegli "impulsi creativi che tendono, sulla guida delle leggi cosmiche, a realizzare il perfezionamento umano"²⁷.

Conclusione

Per raggiungere gli obiettivi dell'Agenda 2030 e ricollocare la figura umana nel contesto globale per il valore che possiede, è necessario agire allora su cinque fronti: le persone, il pianeta, il benessere, la pace e le collaborazioni/condivisioni.

Significa agire pedagogicamente in modo da concretizzare il valore della dignità della vita in senso non solo teorico ma pratico, rilocalizzando gli esseri umani e la loro "funzione", in un contesto che permetta di realizzare il proprio potenziale in modo egualitario, in un ambiente sano. Volgere lo sguardo al "tempo paradigmatico dell'essere" e del suo ambiente, modello e struttura di un tempo che si fa memoria, che si tramanda e diventa storia, del benessere come ben essere. Significa ridefinire il concetto di pace, non più come idea astratta ma come modalità concreta del vivere in cui ogni società, si impegna ad uno sviluppo sostenibile lottando contro le sue forme di oscurità, violenza, corruzione, attraverso l'idea della collaborazione come forma di reciprocità riconoscente tra gli uomini.

Educare attraverso processi di condivisione globale concentrati nell'unità di persone diverse che proprio per le loro caratteristiche, si sfidano nella costruzione di comunità globali educanti, in cui la partecipazione attiva è il sentimento e l'esigenza di tutte le parti coinvolte e che, secondo la teoria della creazione di valore di Tsunesaburu Makiguchi²⁸, esprime la ricerca allo spirito dell'appartenenza che ci rende umani dell'umanità del mondo.

Come afferma il Ministro Bianchi

Governi, comunità e cittadini: tutti dobbiamo unire i nostri sforzi in un'alleanza solida, superando i contrasti e ricostruendo il tessuto delle relazioni, per definire un nuovo contratto sociale che abbia al centro l'educazione. L'Istruzione non si limita a rispondere a un mondo che cambia: può trasformarlo, può plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta²⁹.

²⁷ Cfr. G. Mollo, *L'educazione cosmica: la visione di Maria Montessori*, in https://www.teosofica.org/all/Maria_Montessori_Mollo.pdf accesso del 19/10/2021

²⁸ Cfr. T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

²⁹ Discorso del Ministro P. Bianchi durante il *Global Education Meeting* 2021 dell'Unesco, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/il-ministro-patrizio-bianchi-a-parigi-al-global-education-meeting-2021-dell-unesco> accesso del 21/10/2021