

L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria*

*The (un)sustainable education. The necessary harmonisation***Maria Sebastiana Tomarchio**Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania
maria.tomarchio@unict.it**Gabriella D'Aprile**Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Catania
gabriella.daprile@unict.it

abstract

In the context of the current debate on environmental education and sustainable development, educational research has to develop and elaborate new interpretative keys to develop new and focused educational strategies that meet the specific needs of each individual. Following this lively debate, the aim of this article is to reflect on the free and dynamic balance of nature within informal and formal learning environments. In addition, the authors will reflect on the implications of this "model" for integral education.

Keywords: *sustainable development, integral education, educational planning*

Nel contesto del dibattito contemporaneo su educazione ambientale e sviluppo sostenibile, la ricerca pedagogica attraversa la complessa stagione in cui è chiamata ad elaborare e mettere a punto mirate chiavi interpretative che, guardando ai soggetti e ai processi educativi nella loro irriducibile centralità, aprano anche a peculiari, mirati indirizzi e strategie di sviluppo progettuale. Sullo sfondo di tanto vivace, vasto e variegato confronto, il contributo introduce a una riflessione che valuta, a più livelli, produttiva "interferenza", nei luoghi formali e informali dell'educazione, il richiamo al carattere autocostitutivo di libero equilibrio dinamico della natura e prospetta, entro tale schema interpretativo, le positive ricadute in termini di educazione integrale.

Parole chiave: sviluppo sostenibile, educazione integrale, progettazione pedagogica

* Le autrici hanno sviluppato in comune l'idea e il progetto del presente articolo. In dettaglio, la stesura dei paragrafi 1 e 4 è a cura di Maria Tomarchio; quella dei paragrafi 2 e 3 è a cura di Gabriella D'Aprile.

L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria

Premessa. “Tutto ciò che accade a monte giunge a valle”

La scuola all'aperto in Germania non ha soltanto finalità fisiche rivolte cioè a conseguire il miglioramento della razza, ma tende a formare il carattere morale del giovanetto e a contribuire alla sua formazione culturale, in maniera più vasta ed organica. In Germania, ad opera del Nazismo, si va oltre il semplice insegnamento all'aperto, come fatto didattico a sé, come, cioè, questione di metodo d'insegnamento, giacché scopo precipuo a cui si mira è di formare l'uomo in senso totalitario. Anzi, in Germania, la questione dell'educazione all'aperto si riconnette ad una questione che sta assai a cuore al Regime nazionalsocialista: la questione del ritorno alla terra. Donde, la questione non è meramente scolastica, ma diviene d'interesse politico-sociale (Mazzeo, 1943, p. 57).

Con queste parole il segretario generale del comitato permanente tedesco per l'educazione all'aperto Karl Triebold richiamava, in un discorso tenuto a Roma nel 1941, gli scopi che animavano l'investimento della Germania nazista e dei regimi totalitari del tempo sul terreno della pratica educativa e didattica all'aperto. In realtà il discorso riporta alla memoria in poche sintetiche formule, spettri tra i più terrificanti dei regimi dittatoriali, quali il miglioramento della razza e la formazione in senso totalitario; non lascia indifferenti che venga pronunciato in Italia, alla presenza di studiosi dell'educazione e di responsabili ministeriali, quando la ferocia dei regimi si è già abbondantemente espressa; rabbrivisce, oggi, chi si occupa di educazione ambientale e di sviluppo sostenibile al pensiero che mentre a Roma si preparava il

IV Congresso Internazionale sull'educazione all'aperto, nel nostro paese fossero presenti ed operativi campi di concentrazione, fosse negata ogni libertà.

Tutto ciò che accade a monte inevitabilmente giunge a valle, suggerisce un'efficace metafora di carattere paesaggistico che sembra condensare nella distanza spazio-temporale che intercorre tra monte e valle i termini di un'interessante rappresentazione di tanta problematicità legata oggi a qualsivoglia trattazione prenda in oggetto temi riconducibili all'orizzonte di ricerca educazione ambientale e sviluppo sostenibile. Lenti bifocali deve sempre ricordarsi di inforcare la ricerca pedagogica, poiché il fattore tempo ed il contesto sono per essa elementi dirimenti. Lenti sperimentate dalla nostra migliore e più sicura memoria di ricerca, indispensabili per costruire ponti tra breve e lunga distanza, lenti che possano fornire gli strumenti perché il filo conduttore delle argomentazioni non divenga matassa informe che si avvolge su se stessa non avendo un perno, un proprio asse di ragionamento o, in alternativa, non finisca per legittimare paradigmi funzionali a quadri prospettici derivati.

Al di là della citazione d'apertura, ci si può limitare comunque a richiamare l'importanza di sfuggire al rischio quando chiamiamo in causa temi legati ad ambiente e sviluppo sostenibile, di un presentismo senza ritorno e di protocolli di "cura" il cui scopo, diretto o indiretto, finisce per essere, ancora una volta, alimentare il mercato del "farmaco". Un rischio quanto mai attuale e del quale siamo solo in parte consapevoli.

Alle forti spinte di una contemporaneità che ci pone di fronte al letto di un pianeta gravemente offeso dobbiamo pertanto evitare di rispondere in termini di logica accessoria, se non subalterna, lavorando unicamente per il contenimento, quanto più efficace e veloce possibile, degli effetti disastrosi dei danni prodotti da un complesso insieme di politiche industriali, mercati, strategie ed interessi economici. Senza voler estremizzare, non bisogna sottovalutare anche l'importanza di aprire *a latere* una riflessione sul carattere omologante di espressioni linguistiche intrinsecamente connotate, il cui uso tende velocemente a diffondersi, probabilmente anche tra automatismi ed inerzia linguistica; in ambiti di ricerca in cui le persone debbono confrontarsi con problematiche di coscienza e convivenza, con il senso di appartenenza

a un luogo o a una comunità umana, la riflessione, anche linguistica, sul superamento e l'evoluzione consapevole dei luoghi comuni, entra in gioco con un proprio ruolo non secondario.

Sullo scenario del lungo elenco di disastri e conseguenti emergenze planetarie, dunque, con quali originali interrogativi intende collocarsi oggi la ricerca pedagogica?

Quale abito di specifico interesse indossa quando prende in oggetto, riportandoli dentro un'unica cornice, sviluppo sostenibile, temi e aspetti legati all'ambiente, al rapporto natura-cultura, alla terra, alle dinamiche di crescita, ai processi d'apprendimento, ai temi della pace e dell'armonia tra i popoli e le culture, ai diritti, alla giustizia e all'equità sociale, ecc.? Un tale frastagliato, affollato panorama di specialismi e tecnicismi che parlano il linguaggio dei vincoli d'esercizio di una *sostenibilità*, scelta obbligata, è sostenibile per la libera ricerca pedagogica contemporanea?

2. Invertire la rotta. Sullo sviluppo (in) sostenibile

“Sviluppo sostenibile”: una locuzione che sembra quasi configurarsi come un *ossimoro*. Secondo Serge Latouche è impossibile chiedere allo sviluppo di essere “sostenibile”, è contro la sua stessa sostanza: una parola d'ordine che suona come un “inganno”, che invece di sollecitare la ricerca verso modi di vivere che siano rispettosi dell'ecologia ambientale, mira “all'eternizzazione dello sviluppo”, alla consacrazione del così detto “sviluppo durevole” (Latouche, 2017). Per l'economista, sociologo e filosofo francese l'unico sviluppo sostenibile è “decrescere” (Latouche, 2007), riducendo ogni tipo di sfruttamento delle risorse naturali, “de-colonizzando” l'immaginario collettivo che alimenta un consumo sempre più sfrenato e alienante.

Può essere interessante partire dalla stridente provocazione di Latouche, e dalle sue istanze critiche e radicali, per avviare una riflessione, in chiave pedagogica, su un concetto che ha acquisito una nuova cogenza sul piano scientifico-culturale e teorico e progettuale.

Probabilmente la difficoltà di definizione e apparente (ma discussa) contraddizione terminologica risiede anche nelle forti tensioni antinomiche della locuzione in oggetto, che da una parte postula un'esigenza

costante di evoluzione della società verso un maggiore benessere; dall'altra, propone di valutare, porre un limite, prospettare, nelle forme più radicali dell'ambientalismo, mutamenti delle condizioni di vita e trasformazioni rilevanti degli assetti organizzativi delle società e delle economie.

Lo sviluppo sostenibile, lungi dall'essere una definitiva condizione di armonia, non è mai "dato", piuttosto dotato di significati sempre nuovi in funzione della diretta attività del soggetto che opera quale osservatore integrato all'interno di ciò che osserva e "costruisce" (Von Foerster, 1981; Bocchi, Ceruti, 2007; Ceruti, 1985). La stessa qualificazione espressa dall'aggettivo sostenibile induce a considerare che i possibili limiti e le eventuali condizioni dello sviluppo non possono essere classificati in modo oggettivo ed in senso universale, poiché se mutano il contesto storico, le condizioni economiche e l'ambito sociale cambiano anche i significati ad esso attribuibili (Huckle, Sterling, 1996). Per la sua stessa connotazione, per la peculiare densità e tessitura tematica, è dunque complesso contenere, in un quadro teorico univoco e sistematico, la complessità del concetto, solo apparentemente semplice e intuitivo, poiché richiede in virtù della dimensione multipla riferita ai suoi tre pilastri fondativi, Ambiente, Economia, Società, valutazioni e misurazioni di sistema, in relazione all'impatto e alle trasformazioni via via indotte (Pizzuto, 2007), alle pressioni dovute al cambiamento, espressione delle relazioni dialettiche tra gli uomini e l'ambiente.

Negli ultimi anni la nozione di sviluppo sostenibile ha generato crescente interesse e nuove consapevolezze per la riflessione pedagogica: assumendo nei suoi risvolti teorici, euristico-interpretativi, un valore emblematico per i principi fondativi di una *Pedagogia dell'ambiente*; sollecitando significative ricadute educative e progettuali nella sfera dei contesti d'istruzione, con il passaggio dall'Educazione Ambientale all'*Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* (MIUR, 2009), fino al recente *Piano ministeriale per l'Educazione alla Sostenibilità* (MIUR, 2017). Interessanti implicazioni sono connesse a queste nuove acquisizioni, sulle quali la Pedagogia è chiamata a riflettere anche dentro l'orizzonte di una sistematica e approfondita "teoria dello studio dell'ambiente" (Clausse, 1961), sia in riferimento ai modelli teorici, sia alle prassi formative, a fronte delle numerose emergenze

planetarie legate alla tutela dell'ambiente, al rispetto di soggetti, comunità, culture, territori.

Sul terreno delle scienze pedagogiche il passo decisivo è definire più sofisticati strumenti interpretativi sull'idea di sostenibilità, per costruire un quadro d'insieme che espliciti e decodifichi, in ogni particolare aspetto, il vasto e variegato panorama degli assunti e delle prassi in atto, in termini di coerenza di possibili sistemi formativi, di pratiche educativo-didattiche, di obiettivi e finalità di ricerca sul campo. Atteso che non appare isolabile il terreno dei processi culturali da quello dei processi formativi, un'attenta disamina critica per una vigile "ermeneutica pedagogica" (Malavasi 2007, 2008, 2017) è necessaria per chiedersi quali teorie e modelli formativi, sempre culturalmente connotati, possono fare da sfondo per interpretarne i processi, le dinamiche evolutive, le intenzionalità di questi recenti approdi nell'ambito del sistema formativo odierno.

Per orientare la riflessione in tal senso, per una tematizzazione del concetto di sviluppo sostenibile in prospettiva pedagogica, potrebbe essere interessante partire dalla definizione proposta nel rapporto *Our Common Future* pubblicato nel 1987 dalla *World Commission on Environment and Development* dell'ONU (Commissione Brundtland): "sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri" (WCED, 1987).

Tale definizione sollecita, seppur implicitamente, una riflessione pressoché immediata per chi si occupa di ricerca educativa: cooperazione, consegne intra-intergenerazionali, progettualità per il futuro, equità, assunzione di responsabilità, snodi essenziali che espandono l'orizzonte di significato, con la sottolineatura della dimensione etica di ogni atto umano, rinviando alla centralità della formazione per educare soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri e con il mondo circostante, secondo modalità solidaristiche, e non meramente utilitaristiche. Da tali coordinate è chiaro quanto sia significativamente rilevante il mandato che, in tale direzione, investe la riflessione pedagogica, chiamata a elaborare modelli educativi ispirati a una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa, per formare individui capaci di progettare e di accedere al proprio futuro, attraverso il seme di nuovi comportamenti, idee e sensibilità, con un atteggiamento responsabile, etico e critico-riflessivo.

Non dobbiamo dimenticare le tensioni universali cui tende l'educazione, intitolate a un protagonismo dell'essere umano sempre più improntato al potenziamento delle capacità di comprensione e di operatività su se stesso e sull'ambiente che lo circonda.

Una stretta circolarità di rapporto tiene assieme modelli educativi e d'istruzione, processi d'apprendimento e di maturazione degli individui in termini di crescente capacità/possibilità di scelta in situazione e mediante precisi atti di volontà. Per poter orientare le politiche educative, un'idea di sostenibilità non può darsi, dunque, in astratto, né in senso neutro: è necessario elaborare un disegno di progettualità positiva, richiamando la necessità di una trasformazione intenzionale dell'esistente e di una continua verifica in corso d'opera (Bologna, 2005, p. 85).

L'idea di sostenibilità implica una costante condizione progettuale (Malavasi, 2010) in senso partecipato e relazionale, una ricerca di equilibrio dinamico, aperto, evolutivo, di "equilibrante maggiorante" direbbe l'ultimo Piaget (1977), lungo un *continuum* che ha luogo nel tempo e nello spazio. Sulla questione di fondo, di modello e di concetto, la pedagogia è impegnata nella presa d'atto di una riflessione di impianto critico-ermeneutico e operativo-progettuale, poiché lungo questo *continuum sperimentale*, direbbe John Dewey (1938), si collocano e costruiscono "mezzi" e "fini". Non si può perseguire seriamente un fine senza considerare i mezzi necessari per raggiungerlo. In questa dialettica tra mezzi e fini, possono entrare in gioco il concetto di sostenibilità e il postulato di educabilità in ordine al rapporto tutela-qualità della vita del soggetto e dell'ambiente.

In questo senso l'educazione alla sostenibilità non può risolversi mediante proclami precettistici, ma richiede, nei luoghi formali e informali dell'educazione, una rinnovata considerazione a livello di "condizione formatrice" del soggetto, lungo tutto l'arco della vita.

Un'idea di sostenibilità correlata all'educazione non attiene al solo piano dei comportamenti, delle intenzionalità e delle finalità coscienti (Bateson, 1976), ma mette in gioco il piano più profondo delle consapevolezza e dei moventi agiti nei contesti, nelle azioni, nella sensibilità relazionale, nelle responsabilità ecologiche che si generano nella circolarità evolutiva tra locale e globale.

È questa la chiave del rapporto di "reciprocità" tra il soggetto con

tutto ciò che è circostante, che permette di aprire riflessioni che pongono in valore i nessi di interrelazione tra l'uomo e ogni aspetto della natura nel suo carattere dinamico ed evolutivo.

Ma a fronte di un paradigma della crescita illimitata, oggi egemone, che fa leva sulla dimensione esclusivamente quantitativa dell'esistente, la formula dello sviluppo sostenibile nei termini di "un'ecologia della relazione" (Bateson, 1997) non riesce sempre ad inverare nel contesto delle prassi di comportamento dell'uomo le antiche virtù della temperanza, della misura, della moderazione e del senso del limite, di armonia e compostezza. L'uomo non rimane fedele alla misura, al limite invalicabile, commette *hybris*, tracotanza, poiché cerca di imporsi su quel tutto originario, inglobante, che è la Natura. Il concetto di limite, che nel pensiero greco aveva una forte valenza non solo ontologico-metafisica, ma anche etica, estetica e politica, se recuperato e ricontestualizzato, si impone come "ingiunzione paradossale" nell'età della potenza tecnologica, in una società dei consumi, della crescita rapsodica e illimitata.

La storia evolutiva umana si caratterizza per una condizione fortemente contraddittoria: l'uomo è, per un verso, radicalmente innovatore, portatore di un linguaggio di modernizzazione ininterrotta, per altro verso, è aggressivo e distruttivo: è portatore, nel contempo, di "progresso e catastrofe" (Natoli, 1999).

Per salvaguardare i propri affetti, la propria salute, il proprio lavoro, il proprio futuro, per potenziare le forme dell'abitare, del consumare, del socializzare, l'uomo accelera, si evolve sempre più, con il relativo impatto negativo sull'ambiente e sul Pianeta (Crutzen, 2005). Assoggettando a sé la Terra, assediando territori, anche quelli proibiti, prelevando in modo forzato e continuo le risorse rinnovabili e non rinnovabili, signoreggia la natura per piegarla a suo vantaggio e per deviarla dal suo corso, finendo per violentarla.

Secondo ancora Serge Latouche dovremmo recuperare il senso del limite, la ricerca della giusta misura che contraddistingueva le società premoderne (Latouche, 2012). Il peccato di dismisura, *hybris*, sanzionato con severità dagli antichi, si è rovesciato oggi in un imperativo morale. Ecco, allora, che occorre porsi una certa forma del limite come modello dell'azione (Marchetti, 2012), come fondamento dell'essere, come principio del pensiero e del comportamento (Natoli, 2010).

L'educazione alla sostenibilità deve creare i presupposti necessari alla formazione di una coscienza, individuale e civile, improntata al riconoscimento della finitezza, alla gestione accurata e sapiente del limite; ha, in tale prospettiva, un senso intrinsecamente etico. Questa caratterizzazione conduce a un rimando pressoché immediato tra il principio di sostenibilità e quello di responsabilità (Jonas, 1979), nell'ambito di una visione etica orientata al futuro.

L'uomo è parte della natura, entro il cui enigmatico orizzonte può e deve progettare un'esistenza feconda grazie alla *phronesis*, alla saggezza o prudenza, alla capacità di decidere anticipatamente (*proairesis*) quale sia il giusto mezzo (*mesotes*) e in quale tempo opportuno (*kairos*). Il dispiegamento dell'agire e operare umano nella natura deve essere finalizzato alla ricerca di un'*armonizzazione necessaria*, attraverso la capacità di praticare il limite, di coltivare la 'giusta misura', la temperanza come autentico stile di vita.

3. Custodire l'avvenire

Riscoprire la sostenibilità come responsabilità ci permette di farci spazio nell'età dell'iperattivismo tecnologico, poiché la realtà è anche il prodotto della nostra storia con le sue immagini e rappresentazioni, il risultato delle scelte fatte e dei valori che le hanno orientate.

La responsabilità nel "custodire" e apprezzare i beni e le risorse naturali (Birbes, 2011, 2016), e nel garantirne una gestione lungimirante, è affidata alle scelte delle comunità e delle persone: modificare stili di vita e scelte quotidiane usando ragionevolezza e misura, consentirà anche di ridurre l'impatto sulla biosfera, rispettando i limiti e la finitezza della Terra.

Questa consapevolezza è il presupposto fondamentale per un nuovo paradigma della sostenibilità, ispirato ad una prospettiva eco-centrica che scardina quell'antropocentrismo che ha assegnato all'essere umano una posizione di dominio, di privilegio e di superiorità rispetto alla Natura, sfondo anonimo da sfruttare e manipolare in modo strumentale. Come sostiene Paulo Freire l'obiettivo diventa quello di "un'alfabetizzazione" ecologica che vede l'uomo non come dominatore della Terra e della natura, ma come custode delle sue bellezze, delle

sue risorse e delle forme di vita che in essa vi abitano (Freire, 2002). Lo spirito di solidarietà umana, con ogni forma di vita, si rafforza quando viviamo con un profondo rispetto per il mistero dell'essere, con gratitudine per il dono della vita, e con umiltà riguardo al posto che l'essere umano occupa nella natura. Ecco il progetto educativo di una "Ecopedagogia", il cui scopo è quello di insegnare alle nuove generazioni ad affrontare i problemi del reale con l'azione e il dialogo per andare verso una crescita sostenibile (Gadotti, 2010), fondata sul rispetto per la natura, i diritti umani universali e una cultura della pace (Gutiérrez, Cruz Prado, 2000). Perché l'impegno rimanga attivo, bisogna, allora, in primo luogo restare perseveranti nell'alimentare saggezza, nell'assumere la responsabilità della cura attiva e coraggiosa, prendere in carico le sorti, non delle proprie singolarità ma di una "comunità di destino", codificando un linguaggio nuovo che fa appello all'etica e all'estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, delle differenze, nella loro fecondità, nelle multiformi manifestazioni. In altre parole, bisogna porre l'attenzione sul "relazionismo", pensarsi in una rete evolutiva di relazioni planetarie, acquisendo "alfabeti ecologici" (Marchetti, 2012), per ridefinire nuovi criteri interpretativi, per una cultura del "ben-essere" (Iavarone, 2008) in armonia con il pianeta, con la sincronizzazione di una condotta individuale e come bene comune. Un'etica del rispetto dei beni naturali ha bisogno di un'educazione all'apprezzamento del valore estetico (Gennari, 1988), per arricchire sensibilità, per prestare ascolto, per contemplare la natura, con la costante sollecitudine con cui si evita il degrado, l'imbruttimento della propria dimora. Ecco dunque l'urgenza educativa.

Ponendo in valore il contatto diretto con Gaia (Lovelock, 1981) e recuperando quel senso di unità di biosfera e umanità che ci lega indissolubilmente in una *sacra unità* (Bateson, 1997) bisogna riscoprire e far scoprire alle nuove generazioni *bellezza*:

la bellezza che esprime la conseguita armonia di un abitare consapevole sulla terra [...] è capacità formativa che procede da una consapevolezza e una sapienza dell'insieme più ampio in cui si situa la dimensione umana, e quindi non è mai l'effetto isolato

di un gesto individuale irrelato, ma di uno stile culturale condiviso, che rende riconoscibile e autografa la sua appartenenza a una determinata località in una dimensione storica (Bonesio, 1997, p. 119).

Per muovere in questa direzione, quale deve essere, allora, l'impegno culturale e pedagogico?

Bisogna chiedersi rispetto a quali assetti e sistemi di pensiero e di sviluppo è ormai necessario porsi, nei luoghi formali e informali dell'educazione, come produttiva "interferenza", affinché un progetto di "crescita culturale" sia possibile, nello spirito consapevolmente condiviso.

4. Capovolgere la prospettiva. Seguire la pista delle *interferenze*

"Tutto è in relazione", ricorda opportunamente Pierluigi Malavasi; e non tralascia di sottolineare come la pedagogia dell'ambiente abbia al suo centro la dignità e la promozione dell'umano, di ogni uomo e di ogni donna (Malavasi, 2017, p.19). Si potrebbe aggiungere, altresì, che una riflessione sulle prospettive di sviluppo, mai sganciata dal complesso fluire delle forme storicamente determinate della soggettività, impone sempre una riflessione critica sulle possibili dinamiche uomo-ambiente, sulle scelte e i disegni di intervento sul territorio, sui precisi atti di volontà e i piani che operano sullo sfondo e che li concretizzano. Incombe il rischio, diversamente, di operare rimando a generali principi-guida dell'educazione che si muovono entro perfette, quanto astratte, formule, al cui interno, soggetti da una parte e prefigurabili itinerari e modelli formativi dall'altra seguano piste diverse che, è facile immaginare, non si incontreranno mai.

Andrebbe forse integrato il punto d'osservazione a comprendere le spontanee aggregazioni, le individualità, nel proprio tempo e con i loro tempi; chiedersi come abitano i contesti formativi, provando soprattutto a decifrare cosa si agita oggi, quale dialettica operi, dietro la spinta crescente verso una ricerca di senso e di armonia di cui mi appare esemplificativo il gesto, autentico ed universale allo stesso tempo, dell'affondare le mani nella terra. Natura-cultura è polarità costitutiva

tra le antinomie classiche della pedagogia e, del resto, il ridondante appello ad una dimensione “naturale” (intrinsecamente integrale) non può essere di per sé esplicativo di fini e valori. “Naturale” restituisce, sotto molti profili, il senso figurato di un sistema di relazioni in evoluzione, sempre e comunque culturalmente connotato. Un impianto di ricerca pedagogica che prenda oggi in oggetto tematiche attinenti l’ambiente, lo sviluppo sostenibile, il vasto mondo dell’ecologia, senza passare sotto la pressa di tali questioni problematiche, che continui ad orientare le proprie riflessioni in direzione di una natura da regolare “a distanza”, o soltanto da contemplare e pregare, da conservare senza chiedersi entro quale progetto condiviso operi l’agire collettivo e gli stessi modelli formativi sempre culturalmente connotati, che continui a ballare la danza dell’ordine e del consenso, come sostiene Zygmunt Bauman (2008), perde oggi un’occasione importante per sedere al tavolo di una progettualità per il futuro.

Quale istanza allora, in termini di estetica ed etica dei comportamenti umani, veicola la diffusa attenzione verso una natura minacciata nel suo carattere autocostruttivo di libero equilibrio dinamico? Quale nuovo messaggio giunge all’indirizzo della ricerca contemporanea in un linguaggio che, nella sua prima origine, vorrebbe essere per tutti e di tutti?

Autodeterminazione, rispetto della vita, condivisione e dialogo, valore della differenza generazionale e culturale nelle sue multiformi espressioni, desiderio di intervenire nei processi formali e informali di trasformazione del territorio attraverso percorsi e strumenti di riappropriazione del vissuto urbano e di interazione partecipata, spesso ancorati alla tradizione culturale bioregionale.

La pedagogia deve volgere lo sguardo anche verso questo silenzioso esercito di “invisibili” che si muove a vari livelli del sistema formativo e con diversa consapevolezza; siamo interessati alle loro aspirazioni, alle loro azioni più o meno spontanee, alla forza eretica che sprigiona da una cultura dell’educazione che prende le distanze dalla opacità di certi modelli di civiltà, senza dubbio più ortodossi, ma privi di carattere rigenerativo (Clausse, 1961)¹. Se appena ci accostiamo alle tante espe-

1 Concepita quale fattore di variazione e di superamento costante l’educazione

rienze che spontaneamente prendono vita, a livello formale e informale, ci accorgiamo che esse possono essere lette quale produttiva interferenza, rivoluzione raccolta e gentile. A titolo esemplificativo, si consideri come:

- *Interferenze* operano sicuramente a livello di quanto troppo spesso luoghi comuni inflazionati tendono a ricondurre al dominio del cosiddetto “benessere”, che viene interamente spostato entro un coerente orizzonte di condizioni di agio determinate da una qualità dell’esperienza non più misurabile unicamente in termini di condizioni materiali, ma da una dimensione del vivere nel senso dell’essere dentro le condizioni favorevoli perché ciascuno possa trovare risposta ai propri bisogni cognitivi, relazionali, affettivi ed esprimere il potenziale massimo della propria capacità creativa.
- *Interferenze* operano in riferimento al sistema scuola, riportano al centro della nostra attenzione la funzione democratica dell’istituzione scolastica, laddove rimettono in discussione gli spazi e i tempi della consueta didattica e in genere le prassi scolastiche, comprese quelle valutative; spazi e tempi dilatati, in funzione di impianti disciplinari potentemente attraversati dai saperi che lanciano una sfida seria e impegnata al copione di una innovazione educativo-didattica orchestrata dall’alto, eterodiretta.

non è, a giudizio di Clause, immediata espressione di ciò che diciamo civiltà, è cultura. La civiltà è fattore di permanenza, di ripetizione, di accettazione, complesso obiettivo delle soluzioni che la collettività adotta per la propria sopravvivenza e riaffermazione, e in quanto tale si presenta *ortodossa* nella sua realtà obiettiva, priva di carattere rigenerativo, volta soltanto ad appagare spiriti statici, i quali vi inseriscono il proprio pensiero e la propria azione nella posizione passiva di chi subisce e accetta. Carattere *eretico*, all’opposto, presenta la cultura, che è propria di chi opera scelte e decisioni custodendo la divergenza, aprendo alla differenza, categoria sempre strettamente connessa all’esperienza culturale, lievito per il mutamento. Per quanto in ambedue agiscano forze contrastanti, la cultura s’impone sempre, in una determinata società, come elemento critico della contemporanea civiltà e creativo di nuove espressioni di originalità, mentre la civiltà, nella medesima società finisce sempre, in qualche modo, per adagiarsi a livello più basso.

- *Interferenze* operano all'interno della complessa realtà dell'esperienza lavorativa, svilita e asservita, complice la crisi, ai termini della mera produttività economica, asservita a logiche di funzionalità del mercato, forzatamente ricondotta alla prospettiva di un *homo faber* "perduto a se stesso", smarrito nell'esperienza di un tempo lavoro, che continua a sfuggirgli in quanto materia che si sottrae, in quanto realtà nella quale vive, in sostanza, sub-ordinato. Il diffondersi di pratiche lavorative spontanee artigianali, di coltivazione, spesso in contesti di cooperazione, sottolineano che il lavoro è sempre strumento interpretativo della realtà, bisogno di sperimentare e bisogno di realizzare, tensione dell'uomo che afferma la propria esistenza, consapevolezza dell'intelligenza mezzi-fini.

Come già nel 1916 precisava Dewey il rapporto fra l'uomo e l'ambiente non può essere considerato esclusivamente di tipo conoscitivo:

L'azione confinata a fini dati e fissati può raggiungere una grande efficienza tecnica, ma l'efficienza è l'unica qualità a cui può pretendere. Una tale azione è meccanica, qualunque sia l'azione del fine preformato, sia esso la volontà di Dio o la Kultur. Ma la dottrina che l'intelligenza sviluppa entro la sfera dell'azione in vista di possibilità non ancora date è l'opposto della dottrina dell'efficienza meccanica. L'intelligenza come intelligenza è intrinsecamente volta in avanti; soltanto ignorando la sua funzione primaria essa diventa un puro mezzo per un fine già dato (Dewey, 1916, pp.102-103).

Bibliografia

- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins (trad. it. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997).
- Bauman Z. (2008). *Consumo dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.

- Birbes C. (ed.) (2011). *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*. Milano: EDUCatt.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocchi G., Ceruti M. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Paravia Bruno Mondadori.
- Bologna G. (2005). *Manuale della Sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Bonesio L. (1997). *Geofilosofia del paesaggio*. Milano: Mimesis.
- Ceruti M. (1985). La costruzione del soggetto e il soggetto della costruzione: per una teoria dell'osservatore. In M. Ceruti, D. Fabbri Montesano, B. Inhelder, P. Mounod, A. Munari (eds.), *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione* (pp. 77-94). Roma: Edizioni Lavoro.
- Clausse A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée (trad. it. *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze).
- Crutzen P. J. (2005). *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*. Milano: Mondadori.
- Dewey J. (1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1916).
- Dewey J. (1967). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1938).
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Ega.
- Gadotti M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gennari M. (1988). *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*. Genova: Sagep.
- Gutiérrez F., Cruz Prado R. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Huckle J., Sterling S. (eds.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Latouche S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Latouche S. (2012). *Limite*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Latouche S. (2017). Intervista. *La Décroissance. Journal de la joie de vivre*. 138: 14-15.
- Lovelock J. (1981). *Gaia Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi P. (ed.) (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progredit.
- Mazzeo A. (1943). *L'educazione all'aperto*. Padova: Cedam.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2009). *Linee guida per l'Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Roma, 14 dicembre.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, Roma, 28 luglio.
- Morin E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopoli.
- Natoli S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
- Natoli S. (1999). *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*. Milano: Marinetti.
- Piaget J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (Voll. 1-2). Paris: P.U.F.
- Pizzuto P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Foerster H. (1981). *Observing Systems*. Seaside (CA): Intersystem Publications.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Rapporto Our Common Future*.