

edited by
Annalisa Morganti

EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia
dello sviluppo sostenibile*

HUMANITIES RESEARCH FOR SUSTAINABLE FUTURE

All'interno del catalogo di Morlacchi University Press è istituita la collana editoriale dal titolo *Humanities Research for Sustainable Future* i cui temi si correlano al vasto campo di ricerca delle scienze umane nel tentativo di connetterle alla trasversale questione della "sostenibilità" (sia in ambito sociale-umano, sia in quello tecnico-economico e scientifico). La ricerca si orienta ad un approfondimento critico tra metodologia e strategia, tra tradizione e costruzione del futuro con l'obiettivo di indagare la contemporanea relazione tra uomo e pianeta. La collana è caratterizzata dal processo di referaggio (peer-review) e sostenuta da un comitato scientifico composto da studiosi nazionali e internazionali, individuati dal gruppo di ricerca *Humanities Research for Sustainable Future*, afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Ospita volumi in lingua italiana e nelle principali lingue europee, favorendo la tendenza degli studi psico-pedagogici e storico-culturali verso la dimensione comparativa e internazionale.

Co-direzione

Fabio Marcelli; Annalisa Morganti

Comitato di Redazione

Valeria Cesaroni; Francesco Marsili; Riccardo Sebastiani; Alberto Simonetti

Comitato Scientifico

Alessia Bartolini – Università di Perugia; Silvia Crispoldi – Università di Perugia; Mina De Santis – Università di Perugia; Giovanna Farinelli – Università di Perugia; Fernando Lezcano-Barbero – Università di Burgos (Spagna); Alessandro Mariani – Università degli Studi di Firenze; David Mitchell – Università di Canterbury (Nuova Zelanda); Giuseppe Moscati – Fondazione Centro Studi Aldo Capitini, Biblioteca Fondazione Cucinelli; Sara Nosari – Università degli Studi di Torino; Marta Picchio – Università di Perugia; Robert Roche Olivar – Università Autonoma di Barcellona (Spagna); Agnese Rosati – Università di Perugia; Moira Sannipoli – Università di Perugia; Alessia Signorelli – Università di Perugia; Maura Striano – Università Federico II Napoli; Aurora Vecchini – Università di Perugia; Darija Zorc-Maver – Università di Lubiana (Slovenia)

All publications are submitted to an external refereeing process

EcoEdu Skills

Competenze educative per un'ecologia dello sviluppo sostenibile

edited by
Annalisa Morganti

Morlacchi Editore U.P.

ISBN/EAN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1



The online digital edition is published in Open Access on series.morlacchilibri.com
Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

© 2023 Author(s)

Published by Morlacchi Editore

P.zza Morlacchi, 7/9, 06123 Perugia, Italy

www.morlacchilibri.com

INDICE

ANNALISA MORGANTI

Introduzione 7

VALERIA CESARONI

Quale sviluppo per quale sostenibilità? Una ricostruzione del rapporto tra sostenibilità, sviluppo ed educazione 12

GIOVANNA FARINELLI

Per una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione 26

ALBERTO SIMONETTI

Flatus Vitae. Ecosofia, ecopedagogia e sostenibilità 42

MOIRA SANNIPOLI

Paesaggi umani: l'equità come orizzonte sostenibile 52

GIOVANNA FARINELLI

Alfabetizzazione civica tra storia e memoria 65

AGNESE ROSATI

Educazione e green skills fra sfida e utopia 82

MINA DE SANTIS

Educazione civica e sviluppo sostenibile: promuovere la cittadinanza attiva 92

ALESSIA BARTOLINI

Coltivare la terra che abitiamo: pedagogia interculturale ed educazione allo sviluppo sostenibile 105

SILVIA CRISPOLDI

Formarsi e trasformarsi nell'ottica dell'educazione allo sviluppo sostenibile: sguardo sul laboratorio creativo e riflessivo come contesto di apprendimento esperienziale 120

ALESSIA SIGNORELLI

Ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi: la sfida del target 4.a e le risposte dell'educazione socio-emotiva 134

GIOVANNA FARINELLI

Lezioni di Pedagogia generale, anno accademico 2021/2022: un esempio di Didattica Digitale Integrata (DDI) 144

FRANCESCO MARSILI

Sostenibilità dei processi di identificazione dei talenti tra educazione e equità 161

Introduzione

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (Morganti, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola “sostenibilità” grazie all'impulso fecondo delle scienze umane.

Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere.

Questo volume realizzato grazie ai fondi della Ricerca di Base anno 2019 attribuiti al gruppo di ricerca *Humanities research for sustainable future* del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, intende mettere in luce, grazie ad un approccio *inter e trans* disciplinare, il costruito complesso ed articolato di sostenibilità nelle sue molteplici declinazioni concettuali e contestuali.

Il lavoro rappresenta l'intento unanime di ricercatori e giovani studiosi che per la prima volta si affacciano nel panorama delle pubblica-

zioni scientifiche, di leggere un tema grazie a prospettive diverse, non solo disciplinari, ma anche di esperienza e vissuto personale. I giovani studiosi per il mondo universitario rappresentano una ricchezza smisurata di idee propulsive, visioni innovative e *agency* propositiva di cui ha beneficiato ampiamente anche l'intero lavoro.

È proprio con una giovane studiosa in ambito pedagogico, Valeria Cesaroni che il volume si apre, lasciando a lei lo spazio per una ricostruzione storico-concettuale dei concetti di sostenibilità e di sviluppo sostenibile da una delle sue prime formulazioni all'attuale documento, Agenda 2030. In particolare la lettura critica dell'approccio delle capacità o *Capability Approach* (ricordando tra i suoi maggiori studiosi Marta Nussbaum e Amartya Sen) consente, alla luce attuale, di ridefinire il concetto di sviluppo, sostenibilità e ambiente attraverso una teoria della giustizia distributiva. Sul solco di questo contributo si pone quello di Alberto Simonetti, altro giovane studioso nel settore storico-filosofico che mostra e discute l'urgenza di trasformare totalmente la visione del rapporto tra ambiente e uomo, proponendo che è più l'uomo al centro del pianeta e che non è un essere vivente superiore agli altri. Intrecciando filosofia e pedagogia con l'ecologia il contributo di Alberto Simonetti mira a stabilire una nuova ermeneutica della sostenibilità e una nuova consapevolezza di cittadinanza critica, rivolgendo l'attenzione ad *ecosofia* ed *ecopedagogia* come nuovi orizzonti del pensiero critico.

Agnese Rosati propone una riflessione sulle competenze ecologiche, a partire da studi di carattere pedagogico, ma non solo, che mettono in relazione la situazione ambientale, il benessere socio-individuale e le soluzioni green. Dopo l'esame di vari documenti nazionali ed internazionali che esplorano lo stato del pianeta, delinea chiare prospettive e impegni educativi volti a far sviluppare nelle persone di ogni età, nuove sensibilità e attenzioni verso l'ambiente e la natura, cornici e contesti della vita umana e sociale. Il messaggio che emerge dal contributo di Agnese Rosati è che la transizione verde ha le sue precondizioni in una rivoluzione culturale, che richiede un approccio innovativo, un vero e proprio cambiamento di *mindset*, come lo definisce l'autrice, che spetta

all'educazione sostenere e incoraggiare con scelte consapevoli e politiche partecipative.

La categoria dell'ambiente come contenitore e contenuto dello sviluppo umano è il focus su cui si incentra il contributo di Alessia Bartolini, fornendo alla parola "ambiente" una visione olistica e sistemica della realtà, che lega natura e cultura, società e creato, e di cui l'uomo ne diventa responsabile in prima persona. Il messaggio che richiama questo saggio è volto ad incoraggiare un nuovo orientamento della coscienza umana per guidare l'uomo nella costruzione di corrette relazioni con gli altri e con il mondo. L'ambiente, come afferma l'autrice chiede di essere custodito, rispettato e responsabilmente salvaguardato ed è di ciascuna persona il compito educativo di imparare ogni giorno ad essere saggio abitatore del pianeta.

Della persona e della sua azione trasformatrice del mondo ci parla Giovanna Farinelli nel saggio intitolato "Per una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione". In particolare si richiama il valore essenziale della cooperazione e dell'alleanza tra scuola, famiglie e istituzioni, in grado di contrastare la corruzione e l'illegalità. Società ed ambiente ecologico, secondo l'autrice, camminano insieme per garantire una reale sostenibilità agli esseri viventi che popolano la Terra. Il secondo e terzo saggio di Giovanna Farinelli si incentrano su una delle istituzioni educative centrali per le tematiche ambientali e sostenibili che sono i contesti di istruzione, dalla scuola all'università.

Attraverso una ricostruzione bibliografica della situazione degli studi italiani che leggono la pedagogia alla luce degli sviluppi del concetto di civiltà, Giovanna Farinelli ricorda la figura emblematica di Aldo Capitini che fu capace di progettare e costruire un percorso pedagogico-educativo di grande interesse civico il cui obiettivo fu educare i giovani in una società, ancora oggi, bisognosa del loro contributo.

Di educazione civica nella scuola ci parla Mina De Santis nel suo saggio dedicato allo studio di questa disciplina nei vari ordini e gradi scolastici. Descrivendone i nuclei tematici principali: la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione Europea, al fine di sostanziare in particolare la condivisione e la promozione dei principi di

legalità; Cittadinanza attiva e digitale; Sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona, l'autrice sviluppa una riflessione sulle metodologie didattiche e sui contenuti più idonei ad affrontare le tematiche nella realtà scolastica.

Sempre rimanendo nel campo dell'educazione scolastica, Alessia Signorelli, approfondisce il tema degli ambienti di apprendimento attraverso l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva e equa e promuovere opportunità di apprendimento per tutti", e più specificatamente il target 4.a "Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti". L'autrice richiama l'importanza di un lavoro rigoroso, sistematico e sistemico volto allo sviluppo nei discenti (ma anche negli insegnanti) di competenze e abilità di natura sociale e emotiva, centrali nel contribuire al miglioramento dell'ambiente educativo in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030.

Di ambienti di apprendimento collaborativi, esperienziali e riflessivi ci parla Silvia Crispoldi attraverso il concetto di "apprendimento trasformativo" centrale per l'educazione allo sviluppo sostenibile, poiché mira a far acquisire competenze e abilità attraverso modi stimolanti di pensare e agire. Il laboratorio, luogo ideale per favorire un apprendimento esperienziale e riflessivo direttamente a contatto con la realtà, che attiva e alimenta processi cognitivi e metacognitivi, sociali, emotivi che influenzano fortemente il concetto di sostenibilità: rispetto, libertà e uguaglianza.

Il contributo di Moira Sannipoli affronta il tema dello sviluppo sostenibile a partire dai costrutti di inclusione ed equità. Oggi più che mai, afferma l'autrice, è necessario possedere un atteggiamento riflessivo competente e responsabile perché è l'unico capace di contenere le disuguaglianze e promuovere la comunità. La sostenibilità, in termini di equità, è la chiave di protezione dei beni comuni e dei beni relazionali.

Francesco Marsili, altro giovane studioso di ambito pedagogico-didattico discute la necessità di un cambiamento di paradigma sostenibile

nell'istruzione dei talenti, concentrandosi sull'inclusività e sullo sviluppo globale. Sviluppando la logica sistemica, egli propone un ragionamento complesso secondo il quale la genetica, l'ambiente e le rappresentazioni socio-culturali e di valore consentono una concezione equa e inclusiva del talento. Esaminando i limiti dei processi di identificazione, solitamente destinati ad intercettare i soggetti plusdotati, egli sostiene un approccio trasformativo sottolineando l'importanza delle pari opportunità per tutti gli studenti in un ambiente educativo sostenibile che integra tutte le dimensioni dell'individuo e il proprio contesto socio-culturale in un unico progetto di vita.

Quale sviluppo per quale sostenibilità? Una ricostruzione del rapporto tra sostenibilità, sviluppo ed educazione

Abstract: The aim of this paper is to operate a historical-conceptual reconstruction of the concepts of sustainability and sustainable development from one of its earliest formulations (Brundtland Report) to the current Agenda2030. Indeed, the capability approach offers a contrast to capitalism that aims at profit, according to which education has a mere instrumental value aimed at economic productivity and employment. In particular, the contribution will focus on how a pedagogy based on the Capability Approach (Sen, Nussbaum) is attempting to redefine the concept of development, sustainability and the environment through a theory of distributive justice.

Keywords: sustainability, sustainable development, education, capability approach

I termini sostenibilità, sostenibilità ambientale, sviluppo sostenibile, divenuti politicamente dirimenti a partire dal 1987 con la pubblicazione del cosiddetto *Rapporto Brundtland* (WCED, 1987) nell'ambito delle politiche globali attraverso numerosi documenti programmatici, iniziative locali e internazionali e dibattiti scientifici, sono caratterizzati da una polisemia semantica e una plurivocità concettuale tale che molti autori hanno parlato a tal proposito di significanti vuoti o significanti flottanti (Gonzalez-Gaudiano 2005; Brown 2015; Karrow et al 2022), in riferimento principalmente alle teorizzazioni di Laclau in merito alla costruzione aperta e instabile dei significati politici (Laclau 2005). Sarebbe a dire, un significante che assume significati mutevoli a seconda del contesto e degli attori di riferimento.

Sebbene tale caratteristica abbia portato alcuni autori a valutare negativamente il concetto di sostenibilità come un concetto vago e una

vera e propria *buzzword* (Lélé 1991) riteniamo che tale tipo di critica sia mal posta.

Il fatto che sia un significante vuoto non sta a significare che sia privo di significato, ma indica la dinamica per la quale il significante si distacca da uno specifico significato originario (in questo caso, la protezione ambientale) e assume diversi significati da una lunga catena di equivalenze, rendendolo di fatto un concetto perennemente mutevole e soggetto a interrogazioni e rimaneggiamenti permanenti.

Infatti, quello di sostenibilità è un concetto etico-politico che pone una domanda diretta alla qualità e alla giustizia delle forme di socializzazione attuali (Ziegler & Ott 2015), e, alla stregua di altri concetti etico-politici, è nella sua struttura l'instabilità concettuale; inoltre, è proprio in tale mobilità che risiede la sua valenza, in quanto porta con sé potenzialità ben più articolate e ricche rispetto ad una categoria meramente operativa da implementare in modo acritico e tecnocratico.

Siamo dunque d'accordo con Jacobs (1999) quando afferma che, come per altri concetti e categorie politiche (come ad esempio quelli di democrazia, uguaglianza, libertà ecc.), il dibattito sulla significazione non va ritenuto una mera *querelle* semantica priva di rilevanza; al contrario, il dibattito su cosa effettivamente debba essere inteso per sostenibilità costituisce la *sostanza* politica del concetto in questione.

Non si tratta dunque di essere pro o contro l'idea di sostenibilità, quanto di posizionarsi rispetto alle sue possibili declinazioni. Infatti, lo scontro interpretativo non avviene sulle idee chiave che costituiscono l'ossatura del concetto, tra cui: l'esigenza della protezione dell'ambiente naturale, l'idea di giustizia intergenerazionale e intragenerazionale, l'idea di limite, l'esigenza di cambiare il modello economico attuale; ma si dibatte sulle declinazioni da attribuire a ciascuna di queste.

Per fare alcuni esempi, il principio di una giustizia sociale intra e intergenerazionale è ampiamente condiviso, il dibattito concerne la significazione specifica e le modalità di immaginare tale principio: su cosa fondare un imperativo etico-morale rivolto alle generazioni future? Come bilanciare le esigenze attuali con quelle future? È logicamente possibile una separazione e/o distinzione tra generazioni presenti e generazioni future?

(Pellegrino 2019) Cosa intendiamo con uguaglianza e giustizia? Come cambiare un paradigma economico incentrato sull'estrattivismo?

Seguendo Jacobs, il dibattito concerne dunque la definizione delle idee "ad un secondo livello", riguarda cioè la direzione etico-politica da dare alle categorie utilizzate, e non tanto il nucleo tematico in sé.

Situato dunque in questa cornice il dibattito sul concetto di sostenibilità, ciò che è interessante evidenziare è proprio come le diverse definizioni e interpretazioni del concetto siano state elaborate a partire da diversi modi di intendere il rapporto tra (almeno) le tre dimensioni chiamate in causa nell'approccio della cosiddetta *Triple Bottom Line* (Tenuta 2009) della sostenibilità, ovvero: la società, la natura e l'economia.

Obiettivo di questo articolo, ad ogni modo, non è quello di ricostruire l'ermeneutica dello sterminato campo delle tematiche incarnate nel concetto di sostenibilità¹, ma di mettere a fuoco come, a partire dalla problematizzazione dei significati che abbiamo definito "di secondo livello", si sia strutturata la postura del sapere pedagogico nei confronti della sostenibilità; a tal fine, si approfondirà uno dei filoni più recentemente discussi in ambito scientifico, cioè quello del rapporto tra sviluppo sostenibile e *Capability Approach* (d'ora in avanti CA).

Il presente articolo intende mostrare come nel contesto del sapere pedagogico l'adozione di tale paradigma stia inaugurando una nuova fase riguardo il ruolo del sapere e della pratica pedagogica, dal momento in cui, elaborando una nozione di capacitazione e sviluppo umani incarnati nei contesti socio-simbolici, l'educazione alla sostenibilità intesse un dialogo direttamente rivolto a tematiche di giustizia sociale e pone in questione tanto le capacitazioni individuali quanto quelle collettive. Il punto migliore da cui prendere le mosse è, pertanto, tematizzare come il CA abbia posto una sfida interpretativa ai concetti di bisogno e di sviluppo per come tematizzati sia dal *Brundtland Report* che dall'Agenda2030²; per

1. Per una ricostruzione si rimanda al volume di Judith C. Enders, Moritz Remig (a cura di), *Theories of Sustainable Development*, Routledge Studies in Sustainable Development, London, 2015.

2. Programma di azione adottato dagli stati membri dell'ONU nel 2015, in vigore dal 2016, che fissa 17 obiettivi (OSS) per la definizione e l'implementazione

concludere su come sia stato proprio il sapere pedagogico a porre in dialogo questi due paradigmi, inaugurando una riflessione su un nuovo e autonomo concetto di educazione. Come è noto, la Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite (WCED), negli anni 1983-1987 condusse un'indagine sulle possibili soluzioni sociali e politiche per la crisi ambientale. In quel contesto prese forma una definizione di sostenibilità, divenuta poi canonica, che impostò la struttura della discussione sul tema. Gro Harlem Brundtland, all'epoca primo ministro norvegese e presidente della commissione, pubblicò nel 1987 il report dal titolo *Our Common Future* (WCED, 1987). Tale documento, noto come rapporto Brundtland ha fornito la definizione più ampiamente adottata e citata di sostenibilità «Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere le capacità delle generazioni future di soddisfare i propri». Tale documento, a partire dalla suddetta definizione, ha impostato la cornice teorica di riferimento per il dibattito internazionale sulla sostenibilità, si articola attorno ad alcuni concetti chiave e, per alcuni aspetti, ad esempio riguardo il problema della giustizia intergenerazionale, inediti (Pirni, Corvino 2016). Ai fini del presente contributo ci concentreremo – brevemente – su due concetti particolarmente rilevanti e dibattuti sia nell'ambito della sostenibilità sia nell'ambito dell'educazione: quello di bisogno e quello di sviluppo.

Ora, il *Brundtland Report* fornisce una articolazione del concetto di bisogno che, modellato fondamentalmente sull'approccio dei basic needs (Ghai 200) ne veicola tutti i limiti e le criticità: i bisogni sono immaginati in modo statico e atemporale, a partire da una lista in cui agiscono come punti di riferimento oggettivi, e di conseguenza, indubitabili e immutabili, e che pretendono di costituire il criterio di adeguatezza di una determinata forma di società, a prescindere dalle sfumature di carattere storico e culturale³.

di modelli di sviluppo sostenibile.

3. Una delle critiche più strutturate a un'impostazione del genere può fatta essere risalire già ai testi di Marx ed Hegel, nella misura in cui sottolineano come l'esigenza naturalistica sia sempre già culturalmente e socialmente mediata. Ne consegue la problematicità del bisogno come di un punto oggettivo e archimedeo

Il report infatti menziona, come bisogni fondamentali, l'occupazione, l'energia, le abitazioni, l'approvvigionamento idrico, i servizi igienico-sanitari e i servizi di assistenza sanitaria (WCED 1987, pp. 49-50). Risulta del tutto assente una riflessione più stratificata; non solo tali bisogni non sono articolati storicamente e culturalmente, ma non si considerano – se non in modo secondario – i bisogni culturali (che comprendono ad esempio l'educazione, ma anche la qualità delle relazioni sociali e la dimensione socio-simbolica delle forme di socializzazione), i bisogni politici (la partecipazione ai processi decisionali collettivi, la garanzia dei diritti umani) e sociali (come misure di politiche pubbliche per la protezione dalla povertà o dalla marginalizzazione sociale).

Successivamente alla pubblicazione del documento, alcuni passaggi importanti segnalano un ampliamento e una modificazione nel concetto di sostenibilità passando ad una dimensione multidimensionale: il World Summit on Sustainable Development (WSSD) del 2002 inizia ad integrare la dimensione economica e le questioni di giustizia sociale all'interno del concetto. Per ultimo, il superamento definitivo dell'approccio Brundtland può essere fatto coincidere con la Conferenza Rio+20 tenutasi nel 2012 e, in ultimo, con l'adozione a livello globale dell'Agenda 2030 redatta nel 2015 dalle Nazioni Unite (Quental et al 2011), nella quale sono integrate anche la dimensione partecipativa e culturale.

Ora, sebbene rispetto al Rapporto Brundtland l'Agenda 2030 dimostri una maggiore complessità nell'analizzare il tema da un punto di vista multidimensionale, per quanto riguarda il concetto di sviluppo, quest'ultimo definito in riferimento al classico approccio basato sul PIL.

Nell'Agenda si legge «Sustain per capita economic growth in accordance with national circumstances and, in particular, at least 7 per cent

sul quale elevare una teoria etico-sociale. Secondo la classica formulazione di Marx «La fame è fame, ma la fame che si soddisfa con carne cotta, mangiata con forchetta e coltello, è una fame diversa da quella che si soddisfa divorando carne cruda con le mani, le unghie e i denti». Marx, K., *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, tr. it. di Emma Cantimori Mezzomonti, *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1979, p. 180.

gross domestic product growth per annum in the least developed countries» (United Nations 2015: 20).

Come si inserisce il CA in tali questioni?

Il *Capability Approach* è stato articolato inizialmente dall'economista e filosofo Amartya Sen negli anni '80 (Sen 1979; 1985), e rimane ancora oggi strettamente associato al suo pensiero, sebbene il paradigma sia stato approfondito e modificato successivamente, in particolar modo dalla filosofa M. Nussbaum (2006). Sen elabora il CA proprio in diretta contestazione tanto delle teorie dei *basic needs*, quanto degli approcci utilitaristici alla base del concetto di sviluppo orientato al consumo, i quali utilizzano metriche come il PIL per valutare la qualità della vita all'interno di una nazione (Sen 1979). Infatti, identificare il benessere di una persona (o di una nazione) facendo riferimento esclusivamente alla quantità di beni e servizi posseduti, non ci dice nulla né sull'effettiva qualità della vita delle persone (due persone con un set di risorse simili potrebbero essere in grado di raggiungere diversi fini a seconda delle circostanze) né, a livello sociale, su come la ricchezza sia effettivamente distribuita (Stiglitz et al. 2010).

Il Capability approach si pone come alternativa nella misura in cui sposta il focus dai mezzi, le risorse e i beni che le persone possiedono, ai fini, cosa le persone sono effettivamente in grado di fare ed essere con quelle risorse e beni (Sen 1992). Attraverso questo cambiamento di prospettiva, il CA si sostituisce all'idea di uno sviluppo individuale e collettivo incentrato su un astratto possesso di beni e merci e offre una teoria della giustizia sociale basata sull'analisi delle capacità (*capabilities*) e dei funzionamenti (*functionings*) in cui le persone sono effettivamente messe nelle condizioni di fare ed essere nelle attuali società. Sen, infatti, teorizza che il benessere (individuale e collettivo) scaturisca dalla dinamica tra disposizione/opportunità interna e disposizioni/poteri esterni, dinamica che è da intendersi sia come assenza da impedimenti esterni (libertà negativa) sia come analisi delle condizioni e della qualità della vita che le persone sono in grado di condurre (libertà positiva).

Ora, tali analisi non sono riferibili solo indirettamente al dibattito sulla sostenibilità, ma lo stesso Sen se ne è occupato in un articolo

(Anand & Sen 2000), nel quale, partendo da una contestazione dello sviluppo sostenibile in termini di soddisfazione dei bisogni e di standard di vita – rispettivamente, contro l'impostazione della Brundtland Commission e contro l'approccio di Solow – propone di riformulare il concetto di sviluppo sostenibile attraverso la lente delle libertà sostanziali e delle capacità effettive, dove risulta centrale l'idea che le capacità non debbano essere intese in modo disincarnato, ma come radicate nelle condizioni materiali e sociali delle nostre società.

Se tali discussioni, che abbiamo brevemente accennato, hanno animato il dibattito sulla sostenibilità in ambito economico e politico, di nostro interesse è vedere come le scienze pedagogiche si sono posizionate rispetto a tali questioni, indagando proprio il recente filone interpretativo che, in modo innovativo, ha esplicitamente tematizzato il nesso tra sviluppo sostenibile e CA, derivandone una originale postura all'interno di tali dibattiti.

Sostenibilità ed Educazione: dall'educazione ambientale al Capability Approach

In ambito educativo, le numerose tematiche presenti nel concetto di sostenibilità sono rinvenibili già a partire dalla fine degli anni '60 (Somerville 2016). Se inizialmente il focus era incentrato su un'educazione maggiormente ambientalistica, già prima del Brundtland Report l'ambito educativo, con la dichiarazione di Tblisi del 1977⁴, sostenne la necessità di articolare in modo interdisciplinare e multidimensionale l'educazione alla sostenibilità, spostando dunque il *focus* dall'educazione ambientale ad una cornice più ampia in grado di articolarsi attorno ad elementi sociali, politici e culturali.

Tuttavia, anche in ambito educativo, è a partire dal Brundtland Report che il passaggio dall'educazione ambientale all'educazione allo sviluppo sostenibile trova la sua coronazione. L'educazione per lo sviluppo

4. La conferenza di Tblisi, organizzata dall'UNESCO nel 1977, è stata la prima conferenza intergovernativa al mondo riguardo l'educazione ambientale.

sostenibile è stata dunque definita come un ambito che abbraccia la “triple bottom line” degli ambiti economici, sociali e ambientali, estendendo così le problematiche da trattare; passaggio che appare evidente specialmente durante la Decade dell’educazione allo sviluppo sostenibile (2005-2014) proclamata dalle Nazioni Unite, dove è enfatizzata l’importanza dell’educazione come settore strategico per tematizzare l’interrelazione di problematiche ambientali e sociali.

L’Agenda 2030, infine, segna un ulteriore slittamento del ruolo dell’educazione (Goal n. 4), aprendo così all’idea di un concetto di sostenibilità inteso anche come pratica e trasformazione culturale, e non solamente economica, naturalistica e sociale.

Riprendendo brevemente le analisi di Michelsen (2017), possiamo dividere concettualmente le fasi che hanno contrassegnato l’educazione per lo sviluppo sostenibile: la prima fase, dal 1970 al 1990 ha visto una importante centratura su tematiche quasi esclusivamente ambientalistiche; la seconda fase, dal 1990 al 2000, ha visto l’introduzione di tematiche più propriamente legate all’idea di sviluppo e di global education; per ultima, la fase fino al 2014 (e oltre) si caratterizza invece per l’emersione di nuove prospettive che cercano di immaginare un nuovo paradigma educativo.

Ora, la questione del rapporto tra sostenibilità e scienze educative è andata di pari passo con un altro importante cambiamento in ambito pedagogico – che nei paesi europei inizia ad affermarsi negli anni 2000 – e che è strettamente correlato al crescente interesse per il CA, ovvero lo slittamento dall’idea di un sistema educativo incentrato sulla conoscenza ad un approccio basato sulle competenze (Bianchi 2020).

Tale trasformazione, nel contesto della sostenibilità, ha influito notevolmente sulla modalità di configurare tale tematica. Infatti, attualmente l’educazione per lo sviluppo sostenibile è declinata come una configurazione di un processo sociale piuttosto che un contenuto da veicolare a livello curricolare, ponendosi così come nuova visione educativa, che apre scenari nuovi tanto nella pratica quanto nella teoria pedagogica (Malone, Truong 2017) e che include una riflessione a tutto tondo anche sulle condizioni materiali e sociali dell’apprendimento (De Vitis 2013).

In questo contesto di trasformazioni del rapporto tra educazione e sostenibilità, il CA si dimostra uno degli approcci più fecondi per sviluppare tale postura pedagogica. Nonostante, come detto, il legame tra le teorie delle capacità e la sostenibilità sia stato poco esplorato, è proprio dal sapere pedagogico che, negli ultimi anni, è arrivata la spinta a far dialogare questi due paradigmi (Binanti 2013; Ponce et al 2018; Szekely, Mason 2019; Alessandrini, Santi 2021) in particolare con gli studi di Alessandrini (2016, 2019).

Ciò che gli studi sul CA in ambito di educazione alla sostenibilità sottolineano è come questo approccio sposti il focus della pratica educativa: rispetto ad un paradigma incentrato esclusivamente sulle competenze individuali e/o sulla conoscenza di contenuti determinati, l'approccio delle capacità in ambito educativo mira a delineare un apprendimento volto allo sviluppo dell'agentività individuale e collettiva, e nel fare ciò pone in questione tanto le capacitazioni individuali (materiali, umane, socio- psicologiche) quanto quelle collettive (l'aver possibilità di espressione, avere accesso a processi di riconoscimento politico-sociale, possibilità di organizzazione e rappresentanza).

Il benessere tematizzato da Sen e Nussbaum, nella prospettiva educativa non si configura né come un set precostituito di contenuti (alla stregua dell'idea di bisogno del Brundtland Report) da far possedere agli individui, né come una competenza statica e disincarnata rispetto ad un effettivo contesto socio- simbolico di appartenenza.

Come sostiene Alessandrini, al contrario, in questa prospettiva il benessere viene a configurarsi come «un processo nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso da parte dell'individuo» (Alessandrini 2019).

L'approccio delle capacità, ponendo in risalto uno sviluppo umano incentrato sulle dimensioni dell'agentività, del benessere e delle libertà (negative e sostanziali) di tutti e di ciascuno, pone pertanto una sfida particolarmente feconda per il campo educativo.

Sebbene ancora manchi un framework di riferimento per una implementazione di tale approccio da un punto di vista pratico-operativo, l'inaugurazione di un dibattito incentrato sullo sviluppo umano, sull'a-

gentività (individuale e collettiva), del benessere e della libertà costituisce un campo strategico per porre una serie diversa di domande sulla natura e sullo scopo dell'educazione.

Il *capability approach* offre infatti un contrappeso alle interpretazioni neoliberali dominanti del capitale umano, in base al quale l'istruzione ha un mero valore strumentale finalizzato alla produttività economica e all'occupazione (Marginson 2019), e si interroga invece su ciò che l'educazione e i sistemi educativi ci permettono di fare ed essere; pone una sfida alle teorizzazioni dello sviluppo basati sugli indicatori della crescita economica, e sposta l'attenzione sulla valutazione delle capacità umane come criterio di giustizia delle società attuali e future.

Conclusioni

Il rapporto tra *capability approach* ed educazione allo sviluppo sostenibile è ancora agli albori, le ricerche allo stato attuale sono ancora esplorative; tuttavia, riteniamo che tale dialogo sia proficuo sotto diversi punti di vista: non solamente per una diversa impostazione del rapporto tra bisogno, sviluppo ed equità; ma anche perché inaugura una fase riflessiva in ambito pedagogico volta alla messa in questione del ruolo dei sistemi educativi in un senso più ampio.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di),
2019, *Sostenibilità e Capability Approach*, Franco Angeli, Milano.
2016, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum, approccio delle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Firenze.
- Alessandrini, G., Santi, M.,
2021, *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, in «Formazione & insegnamento», 19 (1 Tome II), 806-826.

Anand R.S., Sen A.,
2000, *Human Development and Economic Sustainability*, in «World Development», 28, n. 12, pp. 2029-2049.

Bianchi, G.,
2020, *Sustainability competences*, EUR 30555 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-28408-6, doi:10.2760/200956, JRC123624.

Binanti, L.
2013, *Capability Approach e politiche educative*, in «Formazione & insegnamento», 11 (1), 141-144.

Brown, T.,
2016, *Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential*, in «Antipode», n.48, pp. 115-133.

Brundtland, G.H.,
1987, *Our Common Future, Report of the World Commission on Environment and Development*, Geneva, UN-Dokument A/42/427.

De Vitis, F.
2013, *Capability approach and education: Dialogic itineraries for human development*, in «Formazione & Insegnamento», n.11(1) 225-232.

Enders, J.C, Moritz, R. (a cura di),
2015, *Theories of Sustainable Development*, Routledge Studies in Sustainable Development, London.

Ghai, D.,
2009, *Basic Needs and its Critics*, in «The IDS Bulletin», n. 9, pp-16-18.

Gonzalez-Gaudio, E.,
2005, *Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning*, in «Policy Futures in Education», n. 3, pp. 243-250.

Jacobs M.,

1999, *Sustainable Development as a Contested Concept*, in Andrew Dobson (a cura di.), *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford.

Karrow, D. D., Fazio, X., & Zandvliet, D.,

2022, *What's In a Name? The Signifiers and Empty Signifiers of Environmental Sustainability Education: Implications for Teacher Education*, in «Brock Education Journal», n 31 (2), pp. 109-130.

Laclau, E.,

1996, *Emancipation(s)*, Verso, New York.

Lélé, S. M.

1991, *Sustainable development: a critical review*, in «World development», n. 19 (6), pp. 607-621.

Malone, K., Truong S., (a cura di),

2017, *Reimagining Sustainability in Precarious Times*, Springer, eBook.

Marginson, S.,

2019, *Limitations of human capital theory*, in «Studies in Higher Education», n. 44(2), pp.287- 301.

Marx, K.,

1979, *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, tr. it. di Emma Cantimori Mezzomonti, *Per la critica dell'economia politica*, Editori Riuniti, Roma, 1979.

Michelsen, G., Fischer, D.,

2017, *Sustainability and Education*, in M.V.Hauff, C. Kuhnke (a cura di), *Sustainable Development Policy. A European Perspective*, Routledge, London, pp. 135-158.

Nussbaum, M.,

2006, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pellegrino G.,

2019, *Il futuro delle persone e il futuro dell'umanità: principi e teorie*, in «Lessico di Etica Pubblica», n. 2/2019, pp. 46-60.

Ponce, R.S., Cancio, J.A.P., & Sánchez, J.E.,

2018, *The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy*, in «Journal of Innovation & Knowledge», 3(2), 76-81.

Quental N, Lourenço JM, Nunes da Silva F,

2011, *Sustainable development policy: goals, targets and political cycles*, in «Sustainable Development», n. 19 (1), pp. 15–29.

Sen, A.,

1992, *Inequality Reexamined*, Oxford: Calendron Press.

1985a, *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.

1979a, *Equality of What?* in McMurrin S. (a cura di), *Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-220.

Somerville, M.,

2016, *Environmental and Sustainability Education: a Fragile History of the Present*, in D. Wyse, L. Hayward, J. Pandya (a cura di), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, Sage, London, pp. 506-522.

Stiglitz JE, Sen A, Fitoussi J-P.,

2010, *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, Paris.

Szekely, E., & Mason, M.,

2019, *Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education*, in «Journal of Education Policy», 34(5), 669-685.

Tenuta P.,

2009, *Indici e modelli di sostenibilità*, Franco Angeli, Milano.

United Nations,

2015, *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (LC/G. 2681-P/Rev).

Ziegler R., Ott K.,

2015, *The quality of sustainability science: a philosophical perspective*. In Enders JC, Remig M. (a cura di), *Theories of Sustainable Development*, Routledge, London.

Valeria Cesaroni

Dopo la laurea in filosofia politica presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", ha successivamente lavorato come consulente sull'etica e l'impatto sociale delle nuove tecnologie nel contesto dei progetti di ricerca europei Horizon2020. Attualmente svolge un Dottorato di Ricerca PNRR presso l'Università degli Studi di Perugia sui temi della sostenibilità in ambito educativo.

Per una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione*

Abstract: This paper intends to reflect on the role of pedagogy in the contemporary world, in relation to the future developments of Agenda 2030 (planet plan). Social inclusion and attention to the environment are essential to promote a responsible culture of our life on Earth. In this context, the objectives of universal sustainability have a determined element in the person as a transformative action of the world. The governments of the world need to direct their active policies starting from the person as the center of action; from this point of view, it is necessary to fight the phenomena of inequality and poverty because they are linked to the ecological crisis. Creating sustainable cities means founding new communities that are truly participatory. The solidity of institutions and peace are two decisive factors in achieving these objectives. With various philosophical and pedagogical references, the paper aims to show the central role of participatory action as agent subjectivity (Ricoeur). The school can provide a very important network to create a real communication structure within the community. An inclusive practice starting from the school, with the support of families and institutions operating in the area, it is possible to fight corruption and illegality; society and the ecological environment must walk together to ensure real sustainability for the living things that inhabit the Earth.

Keywords: participation, pedagogy, school, public community, culture

*Si nasce alla vita in tanti modi, in tante forme:
albero o sasso, acqua o farfalla... o donna...
si nasce anche personaggi!*

(Luigi Pirandello, 1921)

* Riedizione del contributo già pubblicato in *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile*, a cura di Annalisa Morganti, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2021, pp. 93-102, 208-210.

Introduzione

L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile (Agenda 2030) e i relativi Obiettivi di sviluppo sostenibile, adottati all'unanimità dagli Stati membri delle Nazioni Unite, costituiscono dal 2016 il nuovo quadro di riferimento internazionale per lo sviluppo, dopo la conclusione della fase degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000-2015).

La realizzazione dei nuovi Obiettivi, a carattere universale, non riguarda più soltanto dimensione economica dello sviluppo ma è strettamente collegata alla realizzazione di due “pilastri fondamentali”: l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente. In Italia si è resa dunque necessaria un'indagine conoscitiva sulla propria azione a livello internazionale per l'attuazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (Delors 1999)¹.

I 17 obiettivi, articolati in 169 “target” o traguardi, integrano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: crescita economica, inclusione sociale, tutela dell'ambiente, ed estendono l'Agenda 2030 dal solo “pilastro sociale” previsto dagli Obiettivi del Millennio agli altri due “pilastri”, economico e ambientale. Tali Obiettivi si fondano sulle cosiddette cinque P: Persone, Prosperità, Pace, Partnership, Pianeta.

In questo lavoro, attraverso un'analisi dei concetti di sviluppo e sostenibilità, di azione e partecipazione, si sottolineano in particolare le due P di Persone e Pace, la prima, volta a “eliminare fame e povertà in tutte le forme e garantire dignità e uguaglianza” e a “contrastare povertà ed esclusione sociale e promuovere salute e benessere per garantire le condizioni per lo sviluppo del capitale umano”; la seconda, volta a “promuovere società pacifiche, giuste e inclusive”, a “promuovere una società non violenta ed inclusiva, senza forme di discriminazione” e a “contrastare l'illegalità”².

1. Cfr. Camera dei Deputati, Servizio Studi, XVIII Legislatura, *L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile*, 29 ottobre 2018. Si vedano inoltre *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione 70/1, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015/70/1.

2. Ivi.

Azione e partecipazione, sviluppo e sostenibilità

Il concetto di sviluppo in ambito pedagogico è considerato da Giuseppe Acone una delle “dinamiche necessarie ma non sufficienti” per il darsi dell’educazione, insieme a socializzazione, apprendimento, istruzione e formazione: “L’educazione è l’autorealizzazione del soggetto/persona, socialmente e culturalmente orientato, sulla scorta di una costellazione di conoscenze, competenze e significati/valori, in vista di un orizzonte di senso”. Il concetto di “paideia” indica dunque “l’azione, formale o informale, istituzionale o de-istituzionale che la società svolge sotto il profilo formativo sulle giovani generazioni” (Acone 2005: 237-242).

Tali concetti di azione e sviluppo sono presenti anche nella definizione che Mauro Laeng dà di educazione come azione che favorisce lo sviluppo fisico, intellettuale e morale della persona umana, verso la piena coscienza e il pieno dominio di sé, e verso la rispondenza reciproca alle esigenze della comunicazione e cooperazione sociale, nella partecipazione ai valori (Laeng 1989).

A conferma di ciò vi è inoltre la voce *education* del Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary del 2003, che come primo significato riporta *the action or process of educating or of being educated; also: a stage of such a process; the knowledge and development resulting from an educational process*; come secondo significato indica invece *the field of study that deals mainly with methods of teaching and learning in schools*, che traduce il concetto di “pedagogia”. Alla voce *pedagogy* infatti, che sembra risultare quasi obsoleta, si indica *the art, sciences or process of teaching* che rimanda proprio al secondo significato di *education*.

Nelle definizioni di Acone e Laeng sopra indicate, in particolare, si evidenziano dunque i principi stessi di persona e comunità, di formazioni sociali e di solidarietà politica, economica e sociale degli articoli 3 e 2 della *Costituzione italiana*.

Il concetto di sostenibilità rimanda invece a un’idea generale di mantenimento di standard qualitativi ed etici, ai fini di benessere e felicità delle persone attraverso le formazioni sociali, per una qualità della vita

che implica il pieno rispetto di diritti umani fondamentali quali salute, alimentazione ed educazione (Delors 1999; Farinelli 2020).

Il rapporto Brundtland, noto anche come *Our Common Future*, è un documento pubblicato nel 1987 dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo (WCED - World Commission on Environment and Development) in cui, per la prima volta, viene introdotto il concetto di "sviluppo sostenibile", nome dato dalla coordinatrice Gro Harlem Brundtland, medico e politico norvegese, che in quell'anno era presidente del WCED e aveva commissionato il rapporto: «Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri» (Oslo, 20 March 1987). Questa definizione non si limita all'ambiente in quanto tale, ma si riferisce al benessere delle persone, e quindi anche alla qualità ambientale; si evidenzia dunque un principio etico fondamentale: la responsabilità da parte delle attuali generazioni nei confronti delle generazioni future³. Secondo la definizione proposta nel rapporto *Our Common Future*, il concetto di sostenibilità viene dunque collegato a tre "pilastri" che rendono conciliabile lo sviluppo delle attività economiche e la salvaguardia dell'ambiente: sostenibilità ambientale, per garantire disponibilità e qualità delle risorse naturali; sostenibilità sociale, per garantire qualità della vita, sicurezza e servizi per i cittadini; sostenibilità economica, per garantire efficienza economica e reddito per le imprese⁴.

3. Cfr. *Our common future: World Commission on Environment and Development*, Oxford University Press, Oxford; New York 1987 (ed. it. *Il futuro di noi tutti: rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*, prefazione di Giorgio Ruffolo, Bompiani, Milano, 1988²). Cfr. *Costituzione della Repubblica Italiana*, articolo 9.

4. Cfr. Filippo Giadrossich (Dipartimento di Agraria, Università degli Studi di Sassari), Referente del *Progetto SAM - Sostenibilità Ambientale e Socio-Economica delle utilizzazioni forestali nei cedui del Marganai*. Interessante in proposito la mostra *Alberi di conoscenza* presso l'Università degli Studi di Perugia, dal 16 luglio al 30 settembre 2020, alberi che "formano una foresta in grado di veicolare conoscenze legate agli alberi fisici (dalla fisiologia vegetale, alla fornitura di servizi ecosistemici in un'ottica di sostenibilità e resilienza) e a quelli metaforici, in cui la forma dell'albero è usata in contesti meno usuali (letteratura, filosofia, tutela delle opere

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nella risoluzione 38/161 del 19 dicembre 1983, ha approvato tra l'altro l'istituzione della stessa Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo (WCED) per redigere un report su ambiente e problematica globale per il 2000 e oltre, e per proporre strategie per lo sviluppo sostenibile, in sintesi *a global agenda for change*.

In tale risoluzione si afferma che il concetto di sviluppo sostenibile implica la soddisfazione dei bisogni e delle aspirazioni umane in vista dello sviluppo come obiettivo principale. Oltre ai bisogni essenziali, si pensa infatti alle aspirazioni legittime per una migliore qualità della vita: una endemica presenza di povertà e disuguaglianza porta inevitabilmente a crisi non soltanto ecologiche. In sintesi, lo sviluppo sostenibile è un processo di cambiamento in cui sfruttamento delle risorse, direzione degli investimenti, orientamento dello sviluppo tecnologico e cambiamenti istituzionali si accordano sia per accrescere il potenziale attuale e futuro sia per soddisfare bisogni e aspirazioni umane⁵.

In tale definizione non si tratta soltanto dell'ambiente in quanto tale ma essenzialmente del benessere delle persone, quindi anche della qualità ambientale. Viene messo in evidenza il fondamentale principio etico della responsabilità da parte delle attuali generazioni verso le generazioni future, implicando uno degli aspetti fondamentali dell'ecosostenibilità: il mantenimento delle risorse e dell'equilibrio ambientale del pianeta.

Giova qui ricordare la stessa definizione di salute che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization – WHO) nel 1948 statuisce: “La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente l'assenza di malattia o infermità”. La salute, anche in base all'articolo 32 della *Costituzione della Repubblica Italiana*, rappresenta dunque un dovere oltre che un diritto.

L'equilibrio ambientale, sia sociale sia economico, porta a una idea di benessere sociale – *welfare state* – che tenga conto non soltanto della

d'arte, teoria dell'evoluzione)”. Si vedano infine le iniziative di Giorgio Vacchiano, ricercatore di Assestamento forestale e selvicoltura alla Università Statale di Milano.

5. *Our Common Future*: 41-43.

produttività ma del grado di soddisfazione e realizzazione personale e sociale non limitato al concetto di crescita ma esteso a quello di sviluppo. I numerosi Rapporti della Banca d'Italia in tema di formazione lo testimoniano inoltre ampiamente (Visco 2009). Si parla infatti da anni di “ecologia sociale”.

La pedagogia sociale si pone dunque in tale direzione come “scienza della società educante, volta a promuovere nei gruppi e nelle istituzioni sociali la conoscenza della loro funzione educante e l'azione necessaria a far sì che esse siano in modo efficace il luogo in cui le persone realizzano lo sviluppo della propria umanità particolare e, nel contempo, assolvono alla funzione della riproduzione della società e della sua cultura” (Pollo 2007).

Ai fini della realizzazione del *welfare state*, come “ sistema di protezione sociale, nella “tessitura della società educante”, nell'educazione alla nuova cittadinanza emergono infatti, anche secondo Mario Pollo, alcuni “problemi sociali”, quali il riemergere della povertà economica e della società “duale” del benessere, una riproduzione senza sviluppo accompagnata da una disoccupazione di lungo periodo e dall'invecchiamento della popolazione. Le tendenze più comuni sono costituite da decentramento e privatizzazione (*deregulation*), contenimento della spesa, fine del modello universalistico e una migliore organizzazione - ottimizzazione e razionalizzazione - dei servizi. Tra i modelli emergenti di welfare: quello inclusivo, che promuove lo sviluppo della qualità della vita (es. Olanda); quello informale, che guarda al mercato e al terzo settore (es. Inghilterra); quello residuale, in prospettiva di mercato, privato sociale e Stato (es. Belgio, Lussemburgo), infine quello istituzionale, che privilegia la funzione dello Stato (es. Danimarca e paesi scandinavi).

La prospettiva, secondo Pollo, è quella di un passaggio dal welfare al *workfare*, dei cosiddetti “lavori socialmente utili”, in cui pubblico, privato sociale, mercato economico e rete sociale solidale siano in armonia. Tutto ciò implica una “azione solidale dei cittadini”, sia preventiva che curativa e riabilitativa, attraverso una “educazione delle persone a un nuovo modo di esercitare la cittadinanza” (ivi).

Tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030, si evidenziano qui in particolare: (4) istruzione di qualità: “fornire un'e-

ducazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti”; (8) lavoro dignitoso e crescita economica: “incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un’occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti”; (10) ridurre le disuguaglianze: “ridurre l’ineguaglianza all’interno di e fra le nazioni”; (11) città e comunità sostenibili: “rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili”; (16) pace, giustizia e istituzioni forti: “promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile; offrire l’accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli”⁶.

Evidenziandosi infatti l’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo sia sul piano ambientale sia su quello economico e sociale, sorpassata anche l’idea che la sostenibilità sia una fatto esclusivamente ambientale, si sta affermando una visione integrata delle varie dimensioni dello sviluppo: il “sentiero” della sostenibilità tende a superare la distinzione tra paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo.

Si potrebbe dunque definire a ragione ciascun paese necessariamente “in via di sviluppo”.

Come afferma infatti il documento già citato del Servizio Studi della Camera dei Deputati del 2018, “l’attuazione dell’Agenda richiede un forte coinvolgimento di tutte le componenti della società, dalle imprese al settore pubblico, dalla società civile alle istituzioni filantropiche, dalle università e centri di ricerca agli operatori dell’informazione e della cultura”. Viene in proposito richiamato, come “cornice finanziaria”, il *Piano d’azione di Addis Abeba* del 2015 che delinea un “nuovo modello di sviluppo sostenibile, incentrato sulla buona governance e sulla condivisione delle responsabilità a tutti i livelli”⁷.

A livello nazionale, il 22 dicembre 2017 è stata approvata dal CIPE – Comitato interministeriale per la programmazione economica – la Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (SNSvS), che definisce le

6. *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

7. *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development*, Addis Ababa, Ethiopia, 13-16 July 2015, endorsed by the UN General Assembly in its resolution 69/313 of 27 July 2015.

principali linee politiche sia economiche sia sociali e ambientali per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile entro il 2030. Si sottolineano dunque, a livello nazionale, oltre alla mobilitazione delle risorse, la predisposizione di politiche “favorevoli e coerenti” e il ruolo del settore privato; un sistema di “vettori di sostenibilità”, definiti come “ambiti di azione trasversali e leve fondamentali per avviare, guidare, gestire e monitorare l’integrazione della sostenibilità nelle politiche, nei piani e nei progetti nazionali”. Sono state infatti coinvolte istituzioni e organizzazioni della società civile di diversa natura, quali “associazioni rappresentative delle parti sociali, associazioni di enti territoriali, università e centri di ricerca, fondazioni, associazioni della società civile attive nelle materie riguardanti specifici obiettivi”. Tutto ciò al fine di “favorire la diffusione di una cultura della sostenibilità” attraverso la necessaria “partecipazione della società civile”⁸.

Rappresentativo risulta infine il ruolo dell’Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS), realizzata su iniziativa della Fondazione Unipolis e dell’Università di Roma “Tor Vergata” nel febbraio 2016, che nella Conferenza del maggio 2018 a Milano registra tra l’altro significativi peggioramenti in relazione a obiettivi quali l’eliminazione delle disuguaglianze, la qualità dell’ambiente terrestre, la pace, la giustizia e istituzioni forti.

Se dunque l’educazione è un’azione umana e la partecipazione una necessità sociale ne consegue che l’educazione è “un’opera necessariamente sociale” (Pio XI 1929). Paul Ricoeur sostiene in proposito la necessità di una “scelta collettiva” e di una “azione personalizzante” (Farinelli 2020). Ciò che conta, secondo Ricoeur, sono le azioni concrete dei “piccoli gruppi efficaci”: “La lotta contro la disumanizzazione nei grandi agglomerati urbani, negli ospedali psichiatrici, negli ospizi per anziani, ecc., ci fornisce il modello di ciò che si può definire l’azione personalizzante”, cioè l’azione educativa, il cui obiettivo è costituito dall’utopia “che ogni uomo si realizzi pienamente” e, attraverso l’uomo, l’umanità

8. *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, cit.

intera (Ricoeur 1992; 1994; Scurati 1996; Vico 1997; Brezinka 1989)⁹. Le nozioni di crisi e impegno, di identità e differenza – *idem e ipse* – sono criteri della persona, il cui ethos implica stima di sé, sollecitudine per l'altro, istituzioni giuste (Ricoeur 1997).

Obiettivi quali pace, giustizia e istituzioni forti richiamano non soltanto la cosiddetta triade etica di Ricoeur ma la solida base del diritto romano, cioè i *praecepta iuris* attribuiti a Ulpiano: *Honeste vivere, Alterum non laedere, Suum cuique tribuere* (*Digesta* 1, 1, 10 §1).

Ciò implica una chiara e decisa assunzione di responsabilità da parte degli attori sociali ma soprattutto delle varie istituzioni pubbliche con ruolo educativo sia primario sia secondario e dall'impresa economica, non soltanto cooperativa ma anche di capitali (Bruni, Zamagni 2004): equa distribuzione del reddito e profitto devono comunque condurre a una "responsabilità sociale" e a quella che in ambito pubblico, soprattutto accademico, viene definita "terza missione". I cosiddetti corpi intermedi, oltre agli istituti primari (famiglia, scuola, Chiese), hanno un dovere e una responsabilità educativa, comunque indicata nei vari statuti fondativi e nella normativa che li regola. Sostenibilità implica dunque necessariamente moralità e legalità, mediante i principali "ruoli istituzionali": educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, ma anche giornalisti, infermieri e medici di medicina generale, forze armate e dell'ordine, legislatori, governanti e magistrati.

Raffaele Cantone, dal 17 giugno 2020 Procuratore della Repubblica a Perugia, nel volume *La corruzione spuzza*, con Francesco Caringella, sottolinea come

la qualità del capitale umano di una società, prodotta dal miglioramento culturale del singolo, ha un'incidenza diretta sulla crescita economica, sui costi del welfare, sull'innovazione, sulla produttività, sull'occupazione, ma anche su altri indicatori sociali, quali una maggiore speranza di vita,

9. Secondo W. Brezinka le istituzioni educative extra-scolastiche "devono essere intese come integrative delle *famiglie*", e non sostitutive, anche se le piccole comunità sono oggi "regredite e indebolite". Per il concetto di *azione pedagogica* il riferimento è a Paul Ricoeur.

una più consapevole partecipazione alla vita democratica, un minor tasso di criminalità, una maggiore impermeabilità alla corruzione e all'illegalità (Cantone, Caringella 2017: 83; Solimine 2014).

Cosa fare? Cantone sottolinea che occorre “agire su tre piani, i pilastri di una moderna ed efficace strategia di lotta alla corruzione: la repressione, la prevenzione e il cambiamento culturale”. La repressione non basta, occorre prevenire, per esempio attraverso la “responsabilizzazione delle amministrazioni” e depenalizzazione, la semplificazione, lo snellimento, la privatizzazione, la liberalizzazione, la meritocrazia, in sintesi “rapporti chiari tra politica e burocrazia” e tra amministrazione centrale e periferica (ivi: 172). Si evidenzia inoltre una “scarsa consapevolezza del valore collettivo della *res publica* e dei suoi beni, dell’idea che si possa ricavare un utile da cariche pubbliche” senza la consapevolezza dei danni per tutti.

Per combattere il “male sociale della corruzione” occorre pertanto un “nuovo modello di cultura”, un’“etica delle regole”, del merito e della concorrenza: una scuola più aperta ai valori della legalità e dell’etica, poiché la “rivoluzione culturale... comincia tra i banchi di scuola”; una “cultura meno autoreferenziale”; l’impegno sociale di famiglia, cittadini e associazioni sia civiche che sociali “prima e dopo la scuola”. Dopo repressione e prevenzione è dunque l’educazione, come cambiamento culturale, il terzo pilastro (Cantone, Caringella 2017; Mandeville 1987). Tutto ciò è riassumibile nei concetti di trasparenza e correttezza – *fair play* – dell’attività politica e amministrativa, per una vera cultura della prevenzione che implichi orientamento e collaborazione dunque partecipazione attiva. Anche questo è un percorso di sviluppo sostenibile.

Conclusioni?

Che fare? È il titolo che i “cafoni” di *Fontamara*, capolavoro letterario di Ignazio Silone (1933), scelgono infine per il giornale che dà voce alla loro ribellione a causa della prepotente deviazione di un ruscello: l’acqua, elemento essenziale, diventa simbolo di natura e libertà, anche

attraverso le vicende del protagonista, Berardo Viola, magistralmente interpretato da un giovanissimo Michele Placido nell'adattamento cinematografico di Carlo Lizzani (1977).

Cosa fare? si chiede Raffaele Cantone.

Per un tentativo di risposta il riferimento è d'obbligo al fatto di cronaca del 7 luglio 2020 che ha visto coinvolti due adolescenti umbri, Flavio e Gianluca, e un adulto incriminato per la morte di entrambi come conseguenza di altro delitto (art. 586 c.p.). Queste sono le parole del Procuratore di Terni: "La morte dei due adolescenti è anche colpa mia", come riportato nella «Repubblica» dell'8 luglio 2020. Altrettanto significativo è quanto affermato ai microfoni Rai dalla mamma di Flavio che con calma e senza lacrime ha invitato i coetanei dei due ragazzi a fondare un'associazione per impegnarsi nella lotta a tali assurdi fenomeni.

È dunque ancora la cronaca che incarna e attualizza i ben noti documenti internazionali: azione e partecipazione, sviluppo e sostenibilità possono ben essere rappresentati dal recente fatto bensì come spinta a una autentica assunzione di responsabilità da parte di tutti come esempio concreto di obiettivo di sviluppo sostenibile. Senza vita non c'è educazione, senza educazione non c'è sviluppo, senza sviluppo non c'è vita. Il riferimento è anche a Lamberto, un altro adolescente umbro morto il 19 luglio 2015 per abuso di sostanze stupefacenti, ma soprattutto a Stefano, scomparso il 22 ottobre 2009, in una "battaglia" di tutti contro tutti, dalla famiglia all'Arma dei Carabinieri.

"Se non la cerchi, la droga non ti troverà": con queste parole l'allora Capo della Squadra Mobile di Perugia Marco Chiacchiera il 6 aprile 2017 ha concluso la sua audace testimonianza agli studenti del corso di studio in Scienze motorie e sportive presso l'Università degli Studi di Perugia. Il giorno prima l'allora Procuratore della Repubblica di Catanzaro Nicola Gratteri con altrettanta franchezza si era rivolto in particolare ai giovani ospiti del Collegio della Fondazione ONAOSI (Opera Nazionale per l'Assistenza agli Orfani dei Sanitari Italiani) di Perugia, illustrando attraverso il proprio percorso di lotta al traffico internazionale di cocaina la "faccia glocal della nuova 'ndrangheta", un "mix di arcaicità e postmodernità, di forza cieca e capacità persuasiva, di radicamento locale e apertura

globale”, di “educazione alla cultura mafiosa” e “asfissia familistica”, di addestramento dei giovani come continuo processo di trasmissione e reiterazione dei codici mafiosi (Gratteri, Nicaso 2019; Gratteri 2010; Cantone, Caringella 2017)¹⁰. Un deciso esempio di sostenibilità al contrario!

Di abuso di droga tra i giovani si è trattato anche nella trasmissione *Radio anch'io* di Giorgio Zanchini in onda su Rai Radio 1 giovedì mattina 16 luglio 2020 sottolineando con gli ospiti presenti, tra cui Anna Oliverio Ferraris (Oliverio Ferraris 2020)¹¹, come venga meno la fiducia nei genitori, come nei bagni delle scuole avvenga di tutto, in assenza della responsabilità degli adulti bypassati dai social, mentre i trapper forse interpretano il disagio più che veicolarlo.

Che fare?

Una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione non può che implicare sviluppo e sostenibilità, regole e valori, riferimenti certi e orientanti, non in nome di una libertà assoluta poiché libertà in democrazia significa obbedienza e non trasgressione. Occorre infatti recuperare il ruolo dell'autorità – civile, militare, religiosa – con trasparenza e senza ipocrisia, in sintesi con *fair play*. Gli stessi ragazzi scomparsi vengono qui volutamente ricordati con i loro nomi, senza infingimenti, poiché la privacy è spesso simile a un ombrello bucato.

Un ringraziamento particolare a Francesco Lazzeri, giovane e anche saggio dottore di ricerca in Diritto Penale, magistrato ordinario in tirocinio.

Riferimenti bibliografici

Basic documents. Forty-ninth edition. Including amendments adopted up to 31 May 2019, 2020, World Health Organization, pp. 1-19 [Constitution].

10. A pagina 187 (Gratteri, Nicaso 2019) un ringraziamento anche a Marco Chiacchiera, dirigente della squadra mobile di Catanzaro ai tempi della pubblicazione del libro.

11. L'autrice descrive la famiglia come caso unico di struttura primaria presente in tutte le società e se ne ripercorre l'evoluzione evidenziandone la natura permeabile, flessibile e plastica.

L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile,
2018, Camera dei Deputati, Servizio Studi, XVIII Legislatura, 29 ottobre
2018.

Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile,
2015, Risoluzione 70/1, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite
il 25 settembre 2015.

Our common future: World Commission on Environment and Development,
1987, Oxford University Press, New York (ed. it. *Il futuro di noi tutti: rapporto
della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*, Bompiani, Milano,
1988²).

Costituzione della Repubblica Italiana,
1948.

Acone, G.,
2005, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*, Edisud, Salerno.

Banfield E.C.,
1976, *Le basi morali di una società arretrata*, con la collaborazione di Laura
Fasano Banfield, Il Mulino, Bologna (*The moral basis of a backward society*).

Bianconi A.,
2019, *Fiducia. Il senso della funzione pubblica tra etica e competenza*, Maggioli,
Santarcangelo di Romagna (RN).

Boda, G.,
2001, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La
Nuova Italia, Milano.

Brezinka W.,
1989, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma.

Bruni L., Zamagni S.,
2004, *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Il Mulino, Bologna.

Cantone, R., Caringella, F.,
2017, *La corruzione spuzza. Tutti gli effetti sulla nostra vita quotidiana della malattia che rischia di uccidere l'Italia*, Mondadori, Milano.

Delors, J.,
1999, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

Dewey, J.,
1999, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
1995, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Farinelli, G.,
2020, *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini*, Morlacchi, Perugia.
2016, *La qualità dell'azione formativa: una sfida pedagogica*, in «Pedagogika.it», XX, n. 4, ottobre-dicembre 2016, pp. 76-81.
2000, *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

Farinelli, G., Romani, R.,
2017, *Vita umana e sperimentazione animale?*, in Conti, L., Fioretto, D., Pioggia, A., Riccardi, C., Santambrogio, A. (a cura di), *Bioetica. Un approccio interdisciplinare*, Morlacchi, Perugia.

Francesco,
2015, *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune, Paoline, Milano.
Gratteri N., 2010, *La malapianta. La mia lotta contro la 'ndrangheta*, Mondadori, Milano.

Gratteri N., Nicaso A.,
2019, *La rete degli invisibili. La 'ndrangheta nell'era digitale: meno sangue, più trame sommerse*, Mondadori, Milano.
2011, *La mafia fa schifo. Lettere di ragazzi per un Paese che non si rassegna*, Mondadori, Milano.

Laeng, M.,
1989, *Educazione*, in *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, vol. III.

Mandeville, B.,
1987, *La favola delle api*, Laterza, Bari-Roma.

Oliverio Ferraris A.,
2020, *Famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino.

Pio XI,
1929, *Divini Illius Magistri. Lettera enciclica sulla educazione cristiana della gioventù*, Roma, 31 dicembre 1929.

Pollo, M.,
2007, *Manuale di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.

Ricoeur, P.,
1997, *La persona*, Morcelliana, Brescia.
1994, *Storia e verità*, Marco, Lungro di Cosenza.
1992, *La questione del potere. L'uomo non-violento e la sua presenza nella storia*,
Marco, Lungro di Cosenza.
1970, *Finitudine e colpa*, Il Mulino, Bologna.

Scurati, C.,
1996, *Volti dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, La Scuola, Brescia.

Solimine, G.,
2014, *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari.

Vico, G.,
1997, *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali* (a cura di), La Scuola, Brescia.

Visco, I.,
2009, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna.

Giovanna Farinelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca riguardano la filosofia dell'educazione, l'etica e la pedagogia dello sport, la pedagogia sociale, l'educazione e la salute; ha partecipato a congressi nazionali e internazionali su temi relativi all'attività didattica e scientifica; tra le sue pubblicazioni: *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione* (ESI, Napoli 2000); *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Morlacchi, Perugia 2005); *Simone Weil e la paideia greca* (Morlacchi, Perugia 2008); *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini* (Morlacchi, Perugia 2020); *Aldo Capitini. Corsi di Pedagogia 1965-1968* (Morlacchi, Perugia, 2023).

Flatus Vitae. Ecosofia, ecopedagogia e sostenibilità

Abstract: This paper intends to show the urgency of totally transforming the vision of the relationship between the environment and man. Intertwining philosophy and pedagogy with ecology (from the work of the initial reference authors such as Naess), the text aims to show that man is not at the center of the planet and that he is not a living being superior to others. Establish a new hermeneutic of sustainability as opposed to the arbitrary availability that has worn down the planet. The awareness of a new form of critical citizenship is one of the purposes of this change of perspective and point of view in the man-world relationship. We want to define ecosophy and ecopedagogy as new horizons of critical thinking.

Keywords: ecosophy, ecopedagogy, environment, planet, sustainability

La congiunzione concettuale tra scuola e sostenibilità rimanda ad un nesso essenziale, insostituibile. Nonostante i più credano che questi temi (soprattutto la relazione *ambiente-scuola*) siano un'emersione recente decretata da un'urgenza strettamente contemporanea, in realtà la stessa nozione di *didattica*, se concepita in termini universali (ovvero *unus versus alia*), pertiene da sempre al percorso educativo.

L'orientamento delle *Humanities Research of Sustainable Future* si focalizza all'interno di una nuova spazialità filosofica e pedagogica sorretta da due cardini gnoseologici ed etici: in primo luogo, il rifiuto radicale e netto dell'idea di *disponibilità* del pianeta, in seconda battuta l'affermazione altrettanto perentoria della necessità globale di una *sostenibilità* reale e concreta. Il contrasto da porre in evidenza è sintetizzato dalla dualità *sostenibilità-disponibilità* che, analogicamente, ricalca la medesima afferenza concernente il pianeta stesso. L'esizialità del primato della disponibilità affonda le sue radici secolari all'interno di una tradizione

metafisica che ha imposto l'uomo quale essere privilegiato e dominante. L'antropocentrismo e, ancor più, l'antropoteocentrismo verticalizzano gli elementi del reale alla luce di una immobile gerarchia nonché di un verticismo che assolutizza l'uomo come entità spirituale con diritto di massima sovranità su tutti gli altri viventi (Maffesoli 2018).

La militanza critica, filosofica in sé, non può trascurare l'esigenza di porsi in proficuo dialogo con le tendenze ecologiste contemporanee. La questione interessa una radicale torsione della *Weltanschauung* globale; si tenga fermo un assioma di Arne Næss, tra i capostipiti dell'ecosofia: «Si può dire che siamo nella – e della – natura, fin dalla nostra origine» (Næss 2015: 106). Vi è una falsa e mistificante dualità, che al contempo cela una profonda e sostanziale uguaglianza, tra la chiara visione capitalistico-tecnologica i cui scopi si realizzano attraverso un loro incremento incessante e una concezione antropocentrica di totale disponibilità delle risorse del pianeta (si pensi soprattutto ai colossi *high-tech*, eredi ancor più dominanti e repressivi del fordismo di inizio '900) e, dall'altra parte, analogicamente, l'ipocrisia della posizione personalista (spiritualista in termini generali) che concepisce erroneamente l'intera realtà sotto l'egida del rapporto verticale *Creator-creatura*, carattere che definisce dogmaticamente la gerarchia tra gli esseri viventi al cui vertice vi è appunto l'uomo (da Maritain all'economia civile fino alle ultime encicliche di Bergoglio).

Un'ecologia di *habitus* religioso e spiritualista, che prevede la trascendenza e la *Veritas* di una divinità, è puramente contraddittoria. Il profitto resta sempre il punto nevralgico sia per l'ottica capitalistica che per la personologia animata dalla tendenziosa mistificazione del "bene comune" per mezzo di un'edulcorata conferma delle istanze di dominio già definite dal capitalismo, vi è un'economia della salvezza così come un lucrare terreno, si ripensi anche allo stesso Max Weber (Weber 1965). In entrambe le impostazioni la logica verticale, gerarchica, antropo(teo)centrica vige senza impedimenti, la variazione è la maggior o minore copertura dell'unico scopo in auge: la privatizzazione della realtà, la disuguaglianza dei rapporti tra uomini, la pietà caritatevole come comoda assoluzione di se stessi, il profitto. Il neurobiologo vegetale Stefano

Mancuso ricolloca l'ecosofia nel suo *primum* etico-politico, giustamente, senza riserve:

Anche se si comporta come se lo fosse, l'uomo non è affatto il padrone della Terra, ma soltanto uno dei suoi condomini più spiacevoli e molesti. Così dal momento del suo arrivo circa 300.000 anni fa – nulla se confrontati con la storia della vita, che risale a tre miliardi e ottocento milioni di anni fa –, l'uomo è riuscito nella difficile impresa di cambiare così drasticamente le condizioni del pianeta da renderlo un luogo pericoloso per la sua stessa esistenza (Mancuso 2019: 9-10).

L'uomo è l'unico vivente ad avere minato irrimediabilmente il proprio *habitat*. Come ho già diffusamente spiegato altrove (Simonetti 2021), torno a ripetere che una visione ecosofica non esclude in alcun modo la tecnica ma intende, al contrario, orientarne fini e utilità mantenendo il *verum* ontologico della Vita-Materia infinita. Il cuore del tecno-bio-capitalismo è il teleologismo finanziario (che muta anche la tecnica in tecnologia e, ancor peggio, in *tecnocrazia*) il quale concepisce l'ambiente e il circostante *tout court* sotto il comando di un illimitato bacino di risorse. Così la retorica del “bene comune” perpetrata dal personalismo cattolico (ma diremmo da qualsivoglia visione religiosa dell'esistenza, soprattutto monoteistica) nasconde il sostanziale mantenimento delle strategie della divisione di classe e di lavoro, della rendita finanziaria estratta dalle singole esistenze (Foucault 2015; Negri 2012). Il “bene” inteso quale valore di scambio va concepito in stretta analogia e continuità con la nozione di *bene relazionale* teorizzato dall'economia civile al cui interno non vi è nessuna relazione democratica ma soltanto una circolazione più facilmente accettabile della regimentazione finanziaria globale. Al contrario, l'ecologia cessa di essere appendice di tale rete se il pensiero filosofico concepisce finalmente l'uomo in termini di *singularità posteriore*. Come insegna Baruch Spinoza, uno degli autori guida nell'evoluzione contemporanea del pensiero ecosofico ed ecopedagogico, la Natura (la Realtà) è una e fatta di Molteplicità sullo stesso piano di immanenza (singularità in relazione, dai minerali all'uomo)

laddove agiscono i *modi* come variazioni di un'unica sostanza. In merito al rapporto spinoziano *Natura naturans* e *Natura naturata*, Næss scrive:

Esiste una creatività, ma non un creatore. Il verbo “naturare” (*naturare*) comprende anche le sue caratteristiche dinamiche. Un verbo oggi paragonabile sarebbe “Gaia-re” [*Gaia-ing*, ndt], un termine adatto per coloro che accettano le versioni più radicali dell'ipotesi Gaia: il pianeta Terra come un essere vivente auto-regolante (Næss 2019: 145).

L'uomo non è al centro né di un mondo decretato “divinamente” *ab aeterno*, né quale essenziale valore di scambio. L'ecosofia come nuova e cosciente esperienza posizionale nel cosmo (anzi in modo maggiormente corretto, seguendo Guattari, nel “caosmo”) implica due categorie fondative: la *potenza* e il *limite*.

Sul modello concettuale ed empirico edificato da questi due “pensieri agenti” si apre la centralità del ruolo pedagogico nella formazione di una simile visione del pianeta e della vita in generale. La *potestas*, la “potenza”, va chiaramente contrapposta al “potere” poiché se quest'ultimo ha l'obiettivo di verticalizzare e irregimentare quanto è vivente a partire da Dio o dall'uomo stesso nonché concependo tutto quanto si racchiude con la parola “Natura” come disponibile, la potenza è, per inverso, una molteplicità di forze in varia commistione e connessione (anche disgiuntiva), un sistema a parallelo di relazioni concrete, un'interpenetrazione *in fieri* tra differenti posture del corpo delle singolarità co-viventi. Il “limite”, a sua volta, va concepito nella sua straordinaria ricchezza in quanto concorre a definire lo *spatium* della Vita come complessità fisico-cognitiva (elemento indistinto, non dualistico, anticartesiano e antiplatonico, intrecciato vitalmente e materialmente), sempre in qualità di *relazione in atto*.

L'ecosistema non riecheggia un ordine statico, né una salda strutturazione. Esso esercita la propria vitalità sempre in una relazionalità che diventa *skill* filosofico-pedagogica alla luce del significato anche epistemologico e non solo etico di “sostenibilità” laddove l'immagine di quanto “regge issando” è dirimente (l'“abilità di sostenere”, alla lettera,

si evince anche nel vocabolo inglese, ovvero *sustain-ability*). Da un lato l'ecosofia garantisce una pertinenza gnoseologica trasversale e interrelata al rapporto tra il soggetto che conosce e l'ambiente dove la sua azione si attiva e si concretizza, dall'altro l'ecopedagogia ha il compito di discernere gli elementi decisivi per "condurre fuori" (qui il senso del lemma *ex-duco*, etimo di "educare") gli allievi, a tutti i livelli con vari gradienti di complessità, delegittimando l'equivocità e l'esizialità palese dell'antropocentrismo concepito come delirio superomistico. La singolarità conoscente perlustra la molteplicità del circostante in una orizzontalità già da sempre connessa e in relazione perché quanto viene conosciuto, la cosiddetta "oggettività", non è un insieme distaccato ma il territorio stesso al cui interno, tra le pluralità che determinano l'oggettività, vi è la stessa singolarità euristica. L'uomo, il vivente umano, è dentro il campo che conosce, si muove come un epifenomeno, come una posteriorità e non di certo come un *Deus absolutus* che da un piano superiore si cala nel mondo. Inoltre, lo stesso *vivente-uomo* è conosciuto e si fa presenza materiale-vitale per tutti gli altri elementi dell'ecosistema (nella differenziazione degli indici di complessità e non di gerarchia).

L'evoluzione aparallela rappresenta la realtà nel suo divenire e nessuna datità che ne fa parte può assumere i caratteri del primato; anzi, rispetto agli animali e ancor più alle piante, l'uomo è recente secondarietà. Una presenza, in ogni caso, capace con il proprio potenziale di modificare altamente l'ambiente attraverso la tecnica, apice della posteriorità. Tuttavia è perentorio affermare che la tecnica non è in alcun modo nemica dell'ambiente ma il profondo dilemma contemporaneo risiede proprio nell'uso e nelle finalità di essa. Qui si staglia il grande nesso tra filosofia e pedagogia in chiave ecologica. Dalla pietra scheggiata della rivoluzione neolitica all'invenzione della cibernetica la *tecnica* ha definito la direzione del vivente-uomo, motivo per cui non si può in alcun modo parlare di *natura umana* e chi vi si appella, dalle religioni alle "civili economie", cade in aperta e irremovibile contraddizione. Finché la tecnica permane, seguendo Marx, un valore d'uso ovvero trova il suo scopo nella trasformazione sostenibile dell'esistenza mantenendosi in costante dialogo con i ritmi dell'ambiente ed elevando lo *status* di interpenetrazione tra

Natura e Civiltà, allora avremo in essa un alleato determinante per il mantenimento equilibrato del pianeta compreso l'uomo. Mentre, ed è ciò che almeno dal 1850-1860 avviene con una spaventosa accelerazione (in coincidenza con l'avvento della seconda Rivoluzione industriale), se la tecnica sfocia in struttura di dominio e sottomissione (*tecno-bio-capitalismo*) concentrandosi sullo scopo del valore di scambio, diviene tecnologia e tecnocrazia obliando l'Altro come cuore dell'ecosistema.

La pedagogia si dà una veste ecologico-ecosofica se avvia dei processi di conoscenza a partire dai primi anni scolastici sottraendo la scuola al suo oramai irrimediabile "destino aziendale" dove la nozione di "inclusione" non è altro che una mistificazione di copertura per mascherare l'accettazione supina della *scuola-capitale*. Aprire il discorso della cittadinanza, in apparenza molto presente nelle sedi istituzionali dell'istruzione, non significa indurre coattamente il futuro cittadino al totale depotenziamento di se stesso mascherandolo da "imprenditore di se stesso" (si pensi all'imposizione tecno-bio-capitalistica dell'iperspecialismo), ma al contrario sarebbe ricchezza concreta e indubitabile progresso educare all'alterità come *cittadinanza critica* a partire dall'Altro-Comune che è l'ambiente materiale-vitale che tutti ci accomuna e nel quale ogni elemento sussiste e diviene.

Il pensiero non ha matrice idealista né spirituale, ma costituisce un evento trasformativo-relazionale nel mondo e del mondo. Aleksandr Kondratov spiega chiaramente:

[...] la cibernetica è in un certo senso un manuale di materialismo. Essa dimostra non solo su un piano teorico, ma anche attraverso esempi concreti molto significativi, che fenomeni complessi e sorprendenti quali il pensiero, non comportano in sé niente di soprannaturale o di misterioso, la cui conoscenza non sia a noi accessibile. La facoltà di pensare è una delle proprietà della materia altamente organizzata [...] Il nostro pianeta non è affatto privilegiato. Il nostro sole non è che una stella ordinaria, delle più comuni, tra i miliardi di stelle della galassia. La galassia stessa non è niente di eccezionale ma, un ordinario fenomeno nella metagalassia che contiene una innumerevole quantità di agglomerati di stelle di questo genere. Pensare che l'uomo

sia il coronamento della creazione, la creatura più intelligente e più avanzata dell'universo è semplicemente assurdo (Kondratov 1974: 127).

Obiettivo e vera *skill* pedagogica, abilità da costruire negli anni con un lungo percorso culturale e critico, è concepire la singolarità vivente umana nella sua giusta posizione di *modus* della sostanza materiale-vitale, posteriorità creativo-costruttiva di tipo finito e limitato in relazione trasformativa con l'intero pianeta.

Una dimensione ecosofico-ecopedagogica orientata alla *reale sostenibilità* vede nella vita che si plasma un insieme di forze pronte a cartografare il pianeta, un possibile di apertura che non può in alcun modo essere ingurgitato dalle insulse morbosità dell'interiorità-esteriorità tecnico-capitalistica. Félix Guattari in *Piano sul pianeta* afferma:

Il bambino non vive all'interno di un mondo chiuso, che sarebbe quello della famiglia. La famiglia è permeabile a tutte le forme dell'ambiente, a tutte le influenze del campo sociale. Gli apparati collettivi, i mass-media, la pubblicità, interferiscono continuamente con i livelli più intimi della vita soggettiva. L'inconscio, insisto, non è qualcosa che si incontra soltanto in sé, una specie di universo segreto. È un nodo di interazione macchinica attraverso il quale noi siamo articolati a tutti i sistemi di potenza ed a tutte le formazioni di potere che ci circondano (Guattari 1997: 88).

Tutto è posteriorità e, quindi, politica e tecnica. Da questa posizione invalicabile l'essere vivente può sortire un supporto ottimale al pianeta oppure farlo sprofondare (compreso l'uomo) nel baratro di uno squilibrio epocale. C'è, in ogni caso, da chiarire che un'altra deviazione da cui il senso comune attinge è il pensare che il pianeta vada salvato per conservare e perpetrare l'uomo; tuttavia, non è questa una posizione ecosofica onesta poiché il pianeta Terra ha già attraversato climi insostenibili e condizioni avverse alla vita (glaciazioni, fasi di scarsa disponibilità di ossigeno, si pensi all'inizio del periodo Sideriano) e, pertanto, questi non sono che parte del ciclo vitale della stessa Terra con o senza l'uomo. Il vero obiettivo della sostenibilità è lavorare per un riequilibrio della

compresenza ambiente-uomo accettando l'ipotesi, dolorosa per l'umanità, che le condizioni del pianeta possano mutare a tal punto da non prevedere più la presenza umana. Ci sarebbe comunque una vita perché la materia sussisterebbe come eterno *in fieri*. L'uomo ha ormai varcato un limite di sostenibilità. Il suo riposizionamento potrebbe anche coincidere con la sua estinzione. Niente di apocalittico, ma lo *status* di un processo materiale del pianeta.

Una filosofia pedagogica ha disperato bisogno di far crollare la mistificazione troppo chiacchierata e per questo resa inoperosa dell'interdisciplinarietà a vantaggio, al contrario, della *realizzazione vera* di questa, a partire dall'esempio conoscitivo degli animali: «Per un animale la quantità di oggetti che popolano il suo ambiente cresce proporzionalmente al numero di attività che è in grado di compiere» (von Uexküll 2013: 110). La pedagogia ecosofica ha il compito, e dovrebbe essere il punto cardine dell'*Agenda 2030*, di contrastare concettualmente e praticamente il *capitale mondiale integrato* come frutto della globalizzazione puramente a guida tecnocratico-capitalistica; una battaglia che ha l'immediata necessità di recuperare l'Altro come territorio del Comune, di abolire la privatezza della produzione a tutti i livelli, di eliminare il virus personologico per tornare a reali produzioni desideranti, di conflittualizzare ogni aspetto di subordinazione edipica (in chiave economico-normativa), di sabotare l'instaurazione di categorie incomunicanti fatte di specialismi stagnanti, di contrastare la deriva di una scuola azienda-clinica dove vivono solo profili psichiatrici da contenere e intelligenze da codificare in settori di rendimento e mero profitto finanziario. Tutto per impedire gli esiti, già purtroppo in emersione, di questo parossismo sfocianti in recrudescenze neofasciste, xenofobe, nazionaliste, arcaico-identitarie:

Anzitutto rileviamo che non esiste soltanto una divisione internazionale del lavoro, ma anche una mondializzazione della divisione del lavoro, una sorta di cattura di tutti i tipi di attività, comprese quelle che sfuggono normalmente alla definizione economica di lavoro. I settori più "arretrati", i modi di produzione marginali, la vita domestica, lo sport, la cultura, ecc., che fino ad oggi non appartenevano al mercato mondiale, stanno cadendo l'uno dopo l'altro sotto il suo dominio (Guattari 1997: 44).

La reticolarità del potere si riverbera, ovviamente, anche nelle istituzioni scolastiche che potranno avere gli strumenti di lotta rispetto a questa penetrazione totalizzante soltanto se oltrepasseranno le sabbie mobili della personologia, dell'astrattezza inclusivista, dell'informatizzazione che sgretola la formazione. Tornare a formarsi significa ritornare a lenti critiche con le quali esaminare il *caosmo* (seguendo ancora Guattari), concretizzare veri percorsi di *interdisciplinarietà*, contrastare radicalmente la scuola delle mere *competenze* per investire sulle conoscenze, la competenza non è mai *primum* nel processo gnoseologico perché la domanda filosofica della conoscenza è la scaturigine che poi si approfondirà in competenza e parlare di "conoscenza" non è affermare astrazioni derealizzanti, anzi è penetrare la realtà in quanto tale; quando si pensa veramente si è sempre in un mondo sostenibile e comune per qualsiasi elemento su questo pianeta. Questa è l'occasione per continuare a far palpitare il *flatus vitae*.

Riferimenti bibliografici

Foucault, M.,
2012, *Nascita della biopolitica*, tr. it. di M. Bertani e V. Zini, Feltrinelli, Milano.

Guattari, F.,
1997, *Piano sul pianeta*, tr. it. di M. Guareschi, Ombre Corte, Verona.

Kondratov, A.,
1974, *Numero e pensiero*, tr. it. di S. Aronis, Editori Riuniti, Roma.

Maffesoli, M.,
2018, *Ecosofia. Un'ecologia per il nostro tempo*, tr. it. di G. Giaccio, Diana, Napoli.

Mancuso, S.,
2019, *La nazione delle piante*, Laterza, Bari-Roma.

Næss, A.,
2015, *Introduzione all'ecologia*, tr. it. di L. Valera, ETS, Pisa.

Negri, A.,
2012, *Il comune in rivolta*, Ombre Corte, Verona.

Simonetti, A.,
2021, *Ecosofia e vita. Potenza del limite* in Aa. Vv., *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, a cura di A. Morganti, Edizioni Scientifiche italiane, Napoli, pp. 23-76.

von Uexküll, J.,
2013, *Ambienti animali e ambienti umani*, a cura di M. Mazzeo, Quodlibet, Macerata.

Weber, M.,
1965, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, tr. it. di P. Burrelli, Sansoni, Firenze.

Alberto Simonetti

(PhD in Filosofia e Scienze Umane) ha studiato a Perugia, Firenze e Urbino. Tra le sue pubblicazioni: *Follia e politica*, deComporre, 2014; *L'insavio*, Morlacchi 2016; *La filosofia di Proust*, Mimesis 2018; *Il penultimo del pensiero*, Mimesis 2019, *La talea della terra*, Morlacchi 2022. È autore di numerosi articoli e contributi in volumi collettanei in merito a vari argomenti pubblicati in molte e differenti riviste filosofiche e scientifiche afferenti le scienze umane.

Paesaggi umani: l'equità come orizzonte sostenibile

Abstract: The contribution aims to address the theme of sustainable development starting from the constructs of inclusion and equity. The constructs and models that have followed to read the world of disability represent an important reference to recognize today the centrality of the value of diversity and the differences of each and every one and welcome it as a guideline of shared responsibility. The objective and focus of this paper is to determine the global urgency that sustainability, in terms of equity, must become, the key to the protection of common goods and relational goods, which guarantees the quality of life for those who will come after us. Today it is necessary to have a competent and responsible reflective attitude because it is the only one capable of containing inequalities and promoting community.

Keywords: inclusion; equity; diversity; differences; sustainable development

Intrecci possibili tra equità e sostenibilità

L'Unione Europea, per promuovere e supportare il benessere dei suoi popoli, si sta adoperando per lo sviluppo sostenibile e la solidarietà tra gli Stati membri e tra le generazioni, combattendo l'esclusione sociale e sostenendo la coesione economica, sociale e territoriale. Di fatto la crisi economico-finanziaria esplosa nel 2008 e proseguita fino alla pandemia da Covid19, ha aggravato i divari sociali esistenti, disegnando geografie umane inedite in termini di vissuti, bisogni e rappresentazioni. Partendo dal riconoscimento dei diritti sociali, gli sforzi dell'Unione e dei singoli stati sono stati concentrati sulla possibilità di costruire modelli di sviluppo più inclusivi e sostenibili. Questa focalizzazione sulla dimensione sociale è presente anche nelle priorità politiche della Commissione

europea per il periodo 2019-2024 e nell'agenda strategica del Consiglio europeo. In ottica di sostenibilità, nelle comunità caratterizzate da eterogeneità e disomogeneità sempre più consistenti e permeanti diventa prioritario favorire lo sviluppo della capacità di collaborare, avere rispetto per ogni espressione di diversità, manifestare tolleranza e solidarietà, dare valore e corpo ai diritti umani. Allenare gli sguardi, le pratiche e le politiche alla molteplicità dei paesaggi umani, valorizzando e traendo vantaggio dalle differenze di ciascuno, sposta la dimensione progettuale proprio su prospettive educative che sappiano occasionare comprensione, ricerca di soluzioni innovative dialogiche, complesse e contestuali, posture capaci di vivere l'*exotopia* come risonanza personale e sociale (Ambrosio 2010).

Si affaccia così una prospettiva di lavoro differente che, scegliendo l'inclusione, opta per una logica dell'equità piuttosto che dell'uguaglianza. Se infatti quest'ultima è il risultato della constatazione di uno "stato di cose" più o meno aperto e modificabile, l'equità è l'esito di un processo che abbraccia il riconoscimento del valore e del potenziale di ciascuno nella misura in cui anche i contesti siano in grado di mettere in campo i possibili accomodamenti necessari, in termini di culture, politiche e pratiche.

In questa direzione sta crescendo la consapevolezza che la sostenibilità sociale, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, democrazia, partecipazione, giustizia) equamente distribuite per classi, genere e condizioni, sia in realtà più strategica di quella economica e di quella ambientale perché in presenza di diseguaglianze inique e in assenza di coesione sociale nulla può generarsi.

La sostenibilità, in termini di equità diventa così, la chiave per la protezione dei beni comuni e dei beni relazionali (Grassi 2013), che garantisce la qualità della vita per chi verrà dopo di noi, e questo è ciò che conta di più. Siffatte dimensioni non possono venire date per scontate. Esse vanno preparate, coltivate, curate, insomma educate. L'educazione svolge il ruolo cruciale perché le linee guida e le politiche previste dall'Agenda 2030 si possano muovere nella direzione desiderata. «Va riaffermato con forza che l'educazione, in tutti i contesti, costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile» (Riva 2018: 48).

In questo percorso di riconoscimento del nesso sostenibilità ed equità, il contributo ripercorre le parole e i costrutti che hanno permesso a queste matrici di darsi oggi come possibili e auspicabili per tutti e per ciascuno. Il mondo della disabilità e le letture che nel tempo si sono susseguite, hanno sicuramente rappresentato un motore importante in termini di riconoscimenti civili, sociali e politici dentro questa partita che merita consapevolezza e gratitudine.

Malattie, funzionamenti e capacitazioni

A partire dagli anni Settanta l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha elaborato una serie di classificazioni che hanno avuto il compito di costruire a livello internazionale un linguaggio comune e condiviso su termini quali quelli di malattia, menomazione, disabilità. Non si è trattato solo di un esercizio convenzionale: le parole e i costrutti individuati hanno di fatto partecipato alla definizione di rappresentazioni sociali e culturali ancora molto presenti.

Nel 1970 viene pubblicata la *Classificazione Internazionale delle malattie* (ICD 1970) con l'intento di rispondere ad esigenze eziologiche e di classificazione: il senso era quello di individuare le cause, le principali caratteristiche cliniche e le possibili indicazioni diagnostiche di sindromi e disturbi (identificato come *Disease*). La logica che sottende a questa classificazione è di tipo linearistico e procede attraverso una punteggiatura causa – effetto. Molto presto ci si è però resi conto che nella definizione delle malattie, anche a fini diagnostici, vengano a mancare due elementi di primaria importanza: le conseguenze che i disturbi portano nelle persone e l'eventuale ruolo del contesto ambientale.

Nel 1980 con intento sperimentale l'OMS pubblica la *Classificazione delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap* (ICDH).

La menomazione viene definita come “qualsiasi perdita o anomalia a carico delle strutture o delle funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche (...); è caratterizzata da perdite o alterazioni a carico di arti, organi, tessuti o altre strutture dell'organismo, ovvero deficit di un apparato

funzionale o di un meccanismo corporeo, inclusi i sistemi della funzione mentale". È di fatto un'esteriorizzazione di uno stato patologico, congenito o acquisito, transitorio o permanente.

La disabilità è invece l'oggettivazione della menomazione ed è descritta come "ogni restrizione o perdita (risultante da una menomazione) di abilità di eseguire un'attività nella maniera considerata normale per un essere umano". Riguarda anche una possibile reazione psicologica del soggetto ed è riferibile a capacità funzionali che si manifestano in azioni e comportamenti che riguardano la vita quotidiana.

L'handicap è presentato come "uno svantaggio derivato, per un dato individuo, risultante da una menomazione o una disabilità, che limita o prevenga l'adempimento di un ruolo che è normale (rispetto all'età, sesso e fattori sociali e culturali) per l'individuo". È la socializzazione della menomazione e della disabilità che legittima una situazione di limitazione vissuta che comporta anche delle conseguenze culturali, sociali, economiche e ambientali: riguarda anche la capacità diminuita e ristretta di rispondere alle aspettative e alle norme proprie di un contesto.

Dentro questa cornice che ha condizionato gran parte della normativa italiana degli Anni Settanta e Novanta, prende forma il modello medico che propone una lettura lineare: la disabilità viene vista come conseguenza necessaria di una condizione patologica organica, causa prima di situazioni di svantaggio. Cottini nel parlare di questo modello scrive: «La disabilità viene concepita come una mancanza funzionale, che dev'essere compensata in modo da garantire all'individuo una vita il più possibile vicina a quella tipica» (Cottini 2017: 54). Dentro questo costrutto, gli unici interventi possibili sembrerebbero avere le caratteristiche più o meno nascoste di riabilitazione, adattamento, normalizzazione in chiave prettamente assistenziale e comunque nettamente centrata sul singolo e sulle sue possibili direzioni di sviluppo.

La presenza implicita ancora oggi di questa lettura è evidente in tanti costrutti culturali, pratiche educative e politiche definite inclusive: sarà difficile liberarsene anche perché questo modello rimane ancora imperante in buona parte della medicina (Medeghini, Valtellina 2006).

Negli anni Novanta l'OMS avvia un processo di revisione dell'ICIDH. Si evidenziano limiti molto chiari: il superamento della lettura unidirezionale, i meccanismi di causa-effetto tra menomazione, disabilità e handicap, l'applicabilità e l'universalità di alcuni principi ispiratori.

Sono stati anni importanti che hanno visto anche la crescita di un modello sociale della disabilità, sollecitato grazie ai movimenti delle persone con disabilità (Barnes 2008, Oliver 2016) e principale motore culturale della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU 2006). Questa matrice sposta il focus sui contesti, ritenuti prioritariamente ostacolanti e afferma che «la disabilità non è la caratteristica di un individuo ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali, sono create dall'ambiente sociale» (OMS 2002: 25). Se i contesti sociali esercitano un ruolo nella definizione della salute e della disabilità, è necessario un intervento di responsabilizzazione comunitaria, che ha a che vedere tanto con gli atteggiamenti e le ideologie che con azioni politiche, chiamate ad incrementare la reale partecipazione delle persone e l'esercizio autentico dei diritti (Marra 2009).

Sotto la spinta di organizzazioni e movimenti nati per superare la segregazione sociale e promuovere l'integrazione delle persone con disabilità, dal 1996 al 1999 vennero stilate le bozze Alfa, Beta 1 e Beta 2 della nuova ICIDH. L'ultima versione dell'ICIDH-2, la Beta 2 *draft version*, fu pubblicata nel 1999 con il nome di Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività e della Partecipazione che sostituisce i termini “disabilità” con “attività personali” e “handicap” con “partecipazione sociale”. I lavori di revisione e di applicazione vedono coinvolti 1800 tra esperti della salute, della sicurezza sociale, del lavoro e dell'educazione e 50 Paesi membri. La sperimentazione della ICIDH-2 Beta 2 *draft version* da parte di vari centri internazionali si concluse nel settembre del 2000.

È il 2001 quando la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) viene approvata da 191 Paesi come sistema per descrivere e classificare il funzionamento, la salute e la disabilità, avviando un cambiamento relativo al modo di pensare l'altro, che potesse tenere insieme tanto la dimensione individuale della persona che

quella sociale. Si inizia a pensare che ogni soggetto sia portatore di una propria condizione di salute e di un proprio funzionamento, frutto di un'interazione dinamica tra funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione e i fattori contestuali (OMS 2002: 15), che nella loro essenzialità, hanno la possibilità di esercitare ruoli differenti, di ostacolo o facilitazione.

L'ICF non classifica quindi le persone, né i disturbi e le menomazioni le cui definizioni sono affidate all'ICD-11 (undicesima revisione) e al DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) ma le componenti della salute, in relazione agli ambiti esistenziali e di vita.

La salute, non più identificata come assenza di malattia, si presenta come un equilibrio dinamico funzionale, fisico e psichico integrato nel suo ambiente naturale e sociale. Non essendo uno stato ma una condizione, prevede continui ri-equilibrazioni e adattamenti, collocati sempre in un tempo e uno spazio culturale e storicizzato.

Il termine funzionamento sta ad indicare in particolare l'interazione positiva tra un individuo, con la sua condizione di salute e i fattori contestuali che costituiscono l'intero *habitat* di vita di un soggetto e includono fattori ambientali (ambiente fisico, relazioni, ruoli, valori, sistemi sociali e servizi) e fattori personali. Questi ultimi, non sono declinati e lasciati come pagina bianca affidata alla responsabilità di chi incontra l'altro, accogliendo il suo essere unico ed irripetibile. Queste dimensioni sono presentate come il *background* personale della vita e dell'esistenza di un soggetto e comprendono il sesso, l'età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il *background* sociale, l'istruzione, la professione e l'esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali, che possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello.

I fattori contestuali sono definiti facilitatori se migliorano il funzionamento della persona e riducono la disabilità; sono barriere se inversamente lo limitano e favoriscono situazioni di restrizioni e svantaggio.

La prospettiva bio-psico-sociale proposta dall'ICF ha tentato di integrare il modello medico individuale e quello sociale per fornire una prospettiva coerente che potesse tenere conto delle dimensioni biologi-

che, individuali e sociali. Nell'ICF l'integrazione tra i due modelli è già ben visibile nella definizione di disabilità, intesa come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (OMS 2002: 21). Ne deriva una riflessione aperta sulle possibili menomazioni di funzioni e strutture corporee, limitazioni di attività, restrizioni di partecipazione sociale, che necessitano una continua investigazione ed interrogazione dei fattori contestuali (Cramerotti, Ianes, Scapin 2019). La disabilità non si lega più alla malattia o al disturbo, ma di fatto diventa una possibile configurazione di un funzionamento che può riguardare chiunque.

Negli anni Ottanta, a partire dalle riflessioni dell'economista e filosofo Amartya Sen (Sen 1993; 1994) e successivamente di Martha Nussbaum (Nussbaum 2002; 2007), si è avviato un nuovo modello di lettura, quello del *capability approach*, che mette al centro il concetto di qualità della vita, intesa non solo come possesso di mezzi ma come capacità di trasformare le opportunità a disposizione come concreti compiti della propria esistenza. La capacitazione diventa una libertà in termini di reali opportunità perché ciascuna persona possa acquisire e far fiorire i funzionamenti che reputa rilevanti per la propria vita. Il tema centrale diventa quindi quello di scegliere i traguardi da raggiungere e le azioni da intraprendere perché non si tratta di compensare lo svantaggio e le povertà, ma incrementare le capacità presenti in ciascuno e ampliare le capacità di autodeterminazione. Se tutti hanno diritto e devono essere messi nella possibilità di far crescere il proprio set di capabilities, il compito dei contesti è quello di esserne garante e promotore. Di conseguenza «il ben-essere di un individuo [...] non è legato alla sua condizione individuale autarchica, quanto a quello che qualcuno oggi chiama capitale sociale, cioè l'insieme delle capacità che l'individuo ha di organizzarsi e di adattarsi grazie a elementi di mediazione con le strutture che lo circondano, con i contesti» (Canevaro 2007: 18). Il tema della disabilità diventa di fatto una questione di ingiustizia, che nasce dal ruolo «menomante» del contesto (Reindal 2009: 162) ed è, come tutte le situazioni di vulnerabilità, espressione dell'umano e di responsabilità sociale.

Mettere al centro diversità e differenze per un futuro equo

Già dall'inizio degli anni Duemila l'UNESCO invitava ad accogliere l'orizzonte dell'“Education for all” (2000; 2015), facendo proprio il riconoscimento della diversità di ciascuno e della necessità della promozione delle differenze, con e oltre situazione di disabilità e/o svantaggio. Ad alimentare una cultura che finalmente assuma le vie della validità più che continuare a muoversi in un'ottica di esclusività, ha sicuramente contribuito la portata innovativa della Convenzione Internazionale sui diritti delle Persone con disabilità. Anche in questa circostanza si pone la necessità di

riconoscere il diritto alla singolarità, anche nelle sue espressioni stavolta estreme; autorizzare ognuno a portare al bene comune la propria biografia originale; darsi reciprocamente, con il legame sociale, una appartenenza all'Universale; ammettere che la vulnerabilità è alla radice, al centro, della parte più intima di ogni essere umano e di ogni esistenza (Gardou 2007: 321).

Quando si parla di orizzonte inclusivo esistono ancora molti fraintendimenti. Secondo facile lettura riguarda solo alcune categorie di persone, chiamate al raggiungimento di una pseudo ordinarietà, una sorta di movimento di accoglienza forzata di alcuni verso altri. La storia del nostro Paese da questo punto di vista ha tanto da insegnare: l'inserimento prima e l'integrazione poi hanno continuato ad avere un *focus* sulle persone ritenute in situazione di disabilità. Nel primo caso si è garantito l'accesso ai luoghi educativi e non ordinari senza badare molto alla qualità di quell'esperienza. Nel secondo caso la logica è stata quella di ragionare sulla costruzione di percorsi specifici dentro i luoghi comuni, costruiti ad hoc per persone certificate.

Queste stagioni si muovono ancora dentro una cornice di modello individuale. Basti pensare che nello stesso anno che il nostro Paese emana la legge del 5 febbraio 1992 n. 104, si definisce la norma per l'invalidità civile, che prevede, raggiunta una certa soglia, di ricevere un sostegno economico. Canevaro a questo riguardo, con il desiderio di accogliere una prospettiva coevolutiva, scrive: «Proponiamo di rovesciare

questa percentuale. Non: tu hai il 67% di invalidità e quindi hai bisogno di. Ma: tu hai il 23% di validità: cosa vuoi fare?» (Canevaro 2019: 321).

La dimensione inclusiva dovrebbe ribaltare questo immaginario perché amplia la forbice dei destinatari: la diversità e le differenze sono di tutti e di ciascuno. Dall'altro cambia anche la prospettiva: il senso non è più l'intervento riparatorio sul singolo ma la possibilità far evolvere i contesti perché ciascuno possa essere riconosciuto e valorizzato. La differenziazione degli interventi non riguarda alcuni, ma un modo ordinario di procedere in educazione e perché non in tutta la comunità.

La parola diversità deriva dal termine latino *disverto* che significa letteralmente volgersi altrove, procedere in un'altra direzione. In ambito pedagogico la parola diversità indica l'insieme delle condizioni esistenti consegnate a ciascuno costituite da fattori genetici, biopsicologici, socio-culturali che non vano negati, né rimossi ma progressivamente e gradualmente accettati per contenere processi di classificazione e di gerarchizzazione, attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani. Heidegger ha descritto come l'essere umano si scopra gettato nel mondo, ossia si trovi in condizioni che non sono state scelte da lui (1976). L'aspetto fisico, la propria famiglia, la propria città, l'epoca nella quale si vive rappresentano elementi accidentali, che dipingono precisamente il punto di partenza del nostro esistere. Il come di questa gettatezza non risulta però scritto e determinato, ma dipende da quella possibilità che obbedisce a noi e alle nostre scelte. La scelta della progettualità come possibilità diventa «l'orizzonte per il quale l'essere si costituisce sempre nuovo, o (...) per il quale l'essere (...) si fa storia secondo la forma della certezza e della necessità, ma secondo la forma dell'apertura, del rischio, del non totalmente prevedibile» (Contini 1999: 259). La progettualità-possibilità richiama allora al concetto di differenza, che deriva dal latino *disfero*. Il termine letteralmente significa portare altro, aprirsi all'universo del possibile e delle sue mille determinazioni, nell'unicità del modo di essere e di porsi, nella molteplicità e reciprocità delle relazioni di cui ci si nutre. La differenza è quindi una conquista, se intesa come gap esistente tra la gettatezza e la possibilità, tra il già dato e il sempre possibile. Proprio per le sue differenze, ogni persona deve potersi realizzare ed espandere in tutta la

sua originale pienezza, affermandosi come “differente” non solo dagli altri ma anche da se stessa, dai propri limiti, dal proprio vissuto, dal proprio ambiente. Questa conquista implica un coltivare le proprie capacità, un fare tesoro delle proprie esperienze, un costruire rapporti interpersonali arricchenti, anche impegnandosi perché l'umanità tutta possa differenziarsi dal suo modo di essere attuale e scegliere cosa poter diventare anche in senso planetario. La differenza diventa una meta da scegliere con intenzione e verso cui andare, superando i vincoli esistenti: un tentare di abitare la propria esistenza e non subirla, per esercitare libertà e autonomia, per decidere come intrecciare la matassa della propria identità. Conoscere le differenze sempre meglio, ricercare le differenze con coraggio, rispettare le differenze e celebrarle senza buonismo e folklore sono questi oggi i compiti di un'educazione inclusiva.

Rilanci e posture inedite

La prevenzione e/o il contrasto alle situazioni di disuguaglianza sociale e/o di povertà, attraverso la promozione di politiche inclusive per tutte le categorie sociali a rischio, diventa essenziale per il futuro di tutte le comunità, che sono chiamate a non avere paura della diversità e delle differenze.

Le richieste, da parte degli organi politici europei e mondiali, sono la testimonianza di quanto ci sia ancora tanto da fare. La pandemia, in questi ultimi due anni, ha di fatto ampliato lo sguardo su questi temi ma anche sulle modalità di prevenzione e contenimento. Questo biennio ha mostrato come le risposte alle povertà e fragilità abbiano costante bisogno di manutenzione. Il mondo del welfare, in questi contesti, pecca spesso di pienezza e di presunta completezza tanto nelle politiche che nelle prassi. Nonostante ci sia spesso un dichiarato di coprogettazione e di sistematicità, si attestano cornici che non tengono conto della complessità e dell'eterogeneità dei contesti, delle condizioni e delle storie. Gli interventi si muovono spesso dentro una sorta di “arroganza” di sapere e saper fare, una “non curanza” generalizzata che nega l'unicità di bambini e adulti. È dentro la consapevolezza delle dimensioni narrative ed ecologiche delle

tante povertà che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita delle *policy* e delle comunità, capaci di mettere in campo anche azioni aperte e in divenire, la costruzione di una cassetta di attrezzi-interventi che non servono a possedere, ma che accompagnino a diventare (Rizzo 2009). Non si tratta allora, in maniera prioritaria di acquisire tecniche, metodi e modi per sconfiggere le disparità, ma di assumere una sorta di immaginazione pedagogica che non cade nell'illusione di sapere tutto ma che si apra alla bellezza dell'ascolto, del dialogo, del cercare con il pensiero prima e con l'azione poi, di un fare rispettoso dei tanti paesaggi di cui l'umano è fatto e a cui l'umano partecipa.

Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo (Mortari 2003: 19).

È oggi necessario guadagnare un atteggiamento riflessivo competente e responsabile, da cui spesso i servizi e la politica scappano perché ruba tempo al fare ed è emotivamente impegnativo, ma l'unico capace di contenere disuguaglianze e promuovere comunità che sappiano mettere insieme tecniche e solidarietà e farle diventare operose (Canevaro 2020).

Riferimenti bibliografici

Ambrosio, V.,
2010, *Michail Michajlovič Bachtin: Exotopia ed azione responsabile*, in «Lletres de filosofia i humanitats», n. II, pp. 80-113.

Canevaro, A.,
2020, *Operosi tutti insieme!* in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 19, 1, pp. 7-16.
2019, *La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è* in S. Besio, R. Caldin (a cura di), *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 316-325.

2007, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento.

Contini, M.G.,

1999, *Possibilità, progettualità, impegno* in "Studium Educationis", n. 2, pp. 250-269.

Cottini L.,

2017, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.

Cramerotti, S., Ianes, D., Scapin, C.,

2019, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson. Trento.

Gardou, C.,

2006, *Diversità, vulnerabilità, handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.

Heidegger, M.,

1976, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano.

Medeghini, R., Valtellina, E.,

2006, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano.

Mortari, L.,

2003, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.

Nussbaum, M.C.,

2007, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino.

2002, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino.

Oliver, M.,

2016, *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan International Higher Education, London.

Organizzazione Mondiale della Sanità/OMS,
2002, *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Reindal, S.M.,
2009, *Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory*, in «European Journal of Special Needs Education», vol. 24, n. 2, pp. 155-168.

Riva, M. G.,
2018, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa* in «Pedagogia oggi», n. 16 (1), pp. 33-50.

Rizzo, F.,
2009, *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Milano, Franco Angeli.

Sen, A.,
2000, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.
1994, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, il Mulino.
1993, *Il tenore di vita*, Padova, Marsilio.

UNESCO,
2015, *Education for All 2000 – 2015. Achievements & Challenges*, UNESCO, Paris.

2000, *Education for All: Meeting our collective commitments. The Dakar framework for action*, UNESCO, Paris.

Moira Sannipoli

È professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. È membro della segreteria nazionale del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia e responsabile scientifica del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria.

Alfabetizzazione civica tra storia e memoria*

Abstract: This paper intends to show the relationship between pedagogy and civic education especially on the relationship between law and school. This analysis intends to propose a bibliographic reconstruction of the situation of Italian studies that read pedagogy in the light of the developments of the concept of civilization. Starting from Aldo Capitini's civic lessons of 1965-1966, it is possible to reconstruct a pedagogical-educational path of great civic interest; the aim is to educate young people in a complex society that needs their contribution. With the words of the President of the Italian Republic Sergio Mattarella, an attempt is made to encourage a productive civic growth of students at all levels in order to build a participating social community. The current problems of digital citizenship, education to difference and the relationship between school, territory and families are fundamental for understanding the contemporary world. The fruitful dialogue with the Italian Constitution is an opportunity for ethical and political growth for young students (as Franco Cambi recalls in his studies). The culture of respect, together with a new language structure characterized by respect and good practices, represents a necessary educational step to pass from students to aware citizens. The aim of the paper is to focus the problem on the need to train young people (from schools and universities) in an ethical and competent sense to ensure a functional future for the public community.

Keywords: citizen, pedagogy, school, public community, culture

*E se il futuro non fosse
figlio del passato e del presente?
Ma orfano, tabula rasa
per i nuovi nati.*

(Bruck 2021: 47)

* Riedizione del contributo pubblicato in *Aldo Capitini. Corsi di Pedagogia 1965-1968* (Morlacchi, Perugia, 2023), pp. xxv-xxxviii.

Se pedagogia significa azione e partecipazione, l'educazione civica promuove comportamenti virtuosi. Cicerone, nel solco della tradizione latina, illustra le implicazioni civiche e politiche di *virtus* e *humanitas*, così come Dante nel *Paradiso* (VIII, 115-117) enfatizza con una litote la differenza tra “omo” e “cive” (Cambi, Sola 2020). Da Moro (DPR 585/1958) a Mattarella (L. 92/2019), il ruolo trasversale e la necessità delle competenze civiche, oltre a *literacy* e *numeracy*, si determinano in modo significativo e irreversibile.

La stessa figura di Renzo Tramaglino, nell'opera che codifica tra l'altro la grammatica dell'italiano, è perciò simbolica: dall'incontro con l'emblematico leguleio, il dottor Azzecca-garbugli, all'anafora “ho imparato”, oltre a “cent'altre cose”, “per governarsi meglio in avvenire”.

Se nel “ricordo di un maestro” da parte di una studentessa universitaria si rivivono con trasporto le “lezioni civiche” del 1965/1966 di Aldo Capitini, una docente di un noto liceo classico italiano, in materia di “Cittadinanza e Costituzione”, propone una rilettura del diritto romano e del “diritto ateniese”, per sottolineare ancora una volta che non c'è storia senza memoria né presente senza passato.

Questo contributo rappresenta una sintetica ricognizione bibliografica di carattere interdisciplinare e trasversale in materia di educazione civica in Italia. L'occasione è dunque preziosa per un deciso richiamo all'unità della pedagogia che al tempo stesso promuova un approccio interdisciplinare, auspicabile se non auspicato in molti Atenei e Centri di ricerca italiani, incluse le principali Società Scientifiche dei vari settori disciplinari: da più parti si evidenzia infatti la percezione del rischio di considerare questi stessi settori come “gabbie”. La stessa valutazione della ricerca e i conseguenti criteri dell'Abilitazione Scientifica Nazionale sembrano privilegiare la quantità a discapito della qualità, i. e. un approccio pseudo sperimentale anziché empirico e, perché no, anche teorico.

Tra i principali obiettivi e risultati di una riflessione in ambito pedagogico sta proprio la discussione sul problema dell'autonomia scientifica della pedagogia stessa, mediante un'analisi delle sue strutture, del suo linguaggio e delle sue categorie. Tale studio affronta necessariamente il problema della cittadinanza come nuovo paradigma dal quale ripensare

l'attività formativa nell'ottica dell'educazione permanente, per contribuire a formare negli studenti/cittadini i concetti educativi fondamentali, una metodologia personale nella ricerca e nello studio e consapevolezza nella costruzione della propria professionalità non soltanto educativa. Ciò presuppone necessariamente una riflessione su competenze educative comunicative e relazionali nelle varie professioni con particolare riferimento ai concetti di persona e comunità.

Prerequisiti ineludibili sono la letteratura, la geografia, la storia e l'educazione civica, cioè i cosiddetti – oggi non senza un velo di disprezzo – “contenuti”, le materie – *rēs* che piaccia o no continuano a rappresentare l'ossatura se non la spina dorsale del sistema scolastico italiano e della cultura in senso lato (Galli della Loggia 2019). Vanno però inclusi anche l'economia e il diritto e in quest'ottica si segnalano per la loro attualità e significatività i progetti ormai ultradecennali “Il Quotidiano in Classe” e “Il Giornale in Ateneo” promossi dall'Osservatorio Permanente Giovani-Editori di Firenze (<https://www.osservatorionline.it/>) per quella che è stata definita “educazione civica quotidiana” (Farinelli 2020).

Tra i testi di studio fortemente consigliati dunque obbligatori, la Costituzione della Repubblica Italiana, nelle varie edizioni a partire dalla esauriente sezione a questa espressamente dedicata dal sito internet della Presidenza della Repubblica (<https://www.quirinale.it/page/costituzione>).

Il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, nella sua Dichiarazione in occasione della Giornata internazionale dell'Alfabetizzazione, istituita dall'Unesco e tenutasi a Roma l'8 settembre 2020, ha affermato che “l'alfabetizzazione è un motore di giustizia e di sviluppo” (<https://www.quirinale.it/elementi/50143>). L'alfabetizzazione consente dunque alle persone di “partecipare pienamente alla vita sociale attraverso l'esercizio concreto del diritto all'istruzione e offre la possibilità di migliorare i mezzi di sussistenza”, a fronte di circa ottocento milioni di adulti ancora privi di competenze di alfabetizzazione di base che rischiano l'emarginazione culturale ed economica e dunque l'esclusione dalla sfera pubblica e di relazione. Il Presidente ha sottolineato in particolare il ruolo di insegnamento e apprendimento nella crisi COVID-19, nella fattispecie il ruolo degli educatori e il cambiamento delle pedagogie in una pro-

spettiva di apprendimento permanente. L'accelerazione digitale e l'utilizzo di metodologie didattiche innovative, oltre a sostenere educatori e studenti, ha però allargato il divario digitale e sociale, che non coinvolge soltanto la scuola: distanziamento fisico e distanziamento sociale non sono infatti sinonimi. Con le parole di Sergio Mattarella, "l'alfabetizzazione è una sfida che impegna le diverse comunità nei confronti di tutte le generazioni. Non c'è pienezza nella libertà e nell'esercizio dei diritti senza la capacità di leggere, di scrivere, di fare calcoli". Ciò significa in primo luogo investire sull'alfabetizzazione non soltanto per impedire un analfabetismo di ritorno ma soprattutto per la realizzazione di "società sostenibili, stabili e inclusive" (Farinelli 2021: 208-210).

È qui opportuno richiamare la Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, in particolare il secondo comma dell'articolo 1 (Principi): "L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona".

A conferma di quanto sopra affermato, nel secondo comma dell'articolo 2 (Istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica) della stessa legge si sostituisce l'espressione "competenze linguistiche", di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, con le parole "competenze civiche, linguistiche". Se negli articoli 5 (Educazione alla cittadinanza digitale) e 8 (Scuola e territorio) si ribadisce la continuità geopolitica, nell'articolo 7 (Scuola e famiglia) "la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità [...] estendendolo alla scuola primaria", "al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile".

Tra le pubblicazioni che hanno come oggetto la Costituzione Italiana si segnala in primo luogo, ai fini di questa sintetica rassegna, *La Costituzione della Repubblica Italiana (1 gennaio 1948) Un classico giuridico, Lettura di Ernesto Bettinelli* (Milano 2006): la collocazione stessa nella collana di classici dà un'impronta imperitura a un testo di carattere pret-

tamente storico dunque perfettibile. Così come va ricordato il lungo impegno anche politico di Luciano Corradini, autore insieme a Giuseppe Mari di *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione* (Milano 2019). Del pedagogista e filosofo dell'educazione Franco Cambi è il volumetto *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani* (Roma 2021). Ricca di stimoli anche la lettura della Costituzione italiana attraverso la concatenazione di concetti logico matematici che il giurista Saulle Panizza, responsabile di un "laboratorio di cultura costituzionale", propone in *Tutti i numeri della Costituzione. Analisi logico-matematica della Carta fondamentale* (Pisa 2019). Resta un classico il testo della pedagogista Milena Santerini *La scuola della cittadinanza* (Roma-Bari 2010) la cui seconda parte è ricca di spunti progettuali, mentre la giurista Chiara Bergonzini propone *Con la Costituzione sul Banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole* (contributo di Andrea Pugiotto, Milano 2020), un manuale che promuove l'insegnamento della cittadinanza suscitando curiosità, senso critico e consapevolezza.

In tal senso, come novello "manuale delle giovani marmotte" di disneyana memoria e di sicura impronta civica, si pone *Il manuale delle 50 (piccole) rivoluzioni per cambiare il mondo*, di Pierdomenico Baccalario e Federico Taddia (Milano 2018). Tra le pubblicazioni in materia di Costituzione rivolte soprattutto ai più giovani si evidenziano i volumi curati dall'ex magistrato Gherardo Colombo: *SEI STATO TU? La Costituzione attraverso le domande dei bambini*, (Milano 2009) ed *Educare alla legalità: Suggestimenti pratici e non per genitori e insegnanti* (Milano 2011) con Anna Sarfatti; *Imparare la libertà. Il potere dei genitori come leva di democrazia*, (Milano 2013) con Elena Passerini.

Poiché il "cuore pedagogico" della Costituzione risulta verosimilmente il titolo II (rapporti etico-sociali, articoli 29-34) della parte I (diritti e doveri dei cittadini), molto utile ed efficace è anche l'importante lavoro di divulgazione in materia di educazione civica dell'avvocato Annamaria Bernardini de Pace, in particolare in materia di diritto di famiglia, con le sue pubblicazioni *Dall'amore all'amore* (Milano 2014) e *Manuale di autodifesa per ragazze e ragazzi*, piccoli e grandi diritti da 0 a 18 anni (Milano 2019):

La responsabilità più grande del futuro dei bambini ce l'hanno i genitori; ma non dobbiamo dimenticare che ogni adulto è in qualche modo genitore di tutti i bambini che incontra ogni giorno e, dunque, deve conoscere i loro diritti. Non solo quelli più banali che, più o meno, tutti credono di sapere, ma soprattutto quelli nascosti ai più tra le pagine del Codice e nei dettagli delle Convenzioni italiane e internazionali. Perché i bambini non sono più solamente figli nostri ma anche del mondo (Platone 2005; Weil 1990; Schiavone 2016).

Sempreverde il volume di Emanuele Luzzati e Roberto Piumini *Il grande libro della Costituzione Italiana*, con una introduzione di Carlo Azeglio Ciampi (Casale Monferrato 2007), i primi dodici articoli tradotti in dodici lingue straniere, ricco di illustrazioni e utili schede didattiche; e l'inossidabile e intramontabile lavoro a cura del maestro Mario Lodi *Costituzione: la Legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti*, (Drizzona 2008).

Ultima ma non in ordine di importanza è l'edizione curata da Norberto Bobbio e Franco Pierandrei *Introduzione alla Costituzione. Testo di educazione civica per le scuole medie superiori* (Bari, Laterza, 1980, prima edizione 1959, pp. X+198), testo presente per decenni nei "programmi" scolastici e universitari, come dimostrano i documenti di Aldo Capitini gelosamente conservati dalla Fondazione Capitini presso la Biblioteca Comunale di San Matteo degli Armeni a Perugia, preziosa testimonianza della breve ma intensa "presenza" accademica del Professore a Perugia dal 1965 al 1968 (Figg. 1-4).

Altrettanto inedita e preziosa è la testimonianza di una sua studentessa, Daniela Zoppi Pètrina:

Ricordo di un maestro

È il 5 novembre 1965. Inizia l'Anno Accademico all'Università di Perugia. Il secondo per la Facoltà di Magistero, il primo per noi dell'Alta Valle del Tevere, arrivati di primo mattino con il treno della Centrale Umbra: una frotta di ragazzi, in verità ragazze soprattutto, intimorite e curiose, pervase da un certo imbarazzo, ma desiderose di vedere, sapere. Siamo in tante, ci "appoggiamo" l'una all'altra. "C'è il Professor Capitini". Per ora! Poi, per noi di Pedagogia, il Professore e basta.

È un signore minuto, con il cappello a falda. Ci guarda, forse ha gli occhi chiari, ma non puoi esserne certa, gli occhiali sono spessi, molto spessi. Poi capirai, da una frase anche breve, che non solo ti guarda, ma ti vede e capisce tanto di te. Il suo parlare è calmo, ma denso. Pacato, ti dà serenità, ma quello che dice è altro da quello che sei abituata a sentire: ogni lezione uno scompiglio di pensieri, un passo in un territorio che non sai.

Piano piano si affaccia un mondo nuovo: etico, politico, religioso, educativo che lascerà in molti di noi segni profondi. Conosceremo di persona Lamberto Borghi e Guido Calogero e il pensiero di Cattaneo, Labriola, Gramsci, Salvemini e il suo amato Piero Gobetti, Ghandi e Danilo Dolci, Buddha, Martin Luther King e Ida Magli. Il grande John Dewey, con quel suo guardare avanti che ti dà speranza, perché l'uomo e il mondo possono interagire e migliorarsi insieme. E Kant. Non il Kant che a scuola abbiamo odiato per quel gran rovello del suo "Io penso", che poteva forse parlare al nostro intelletto senza però emozionarci, ma quello, consolatore per il nostro sentire, che ci racconta l'originaria disposizione morale che abita dentro di noi, con quell'affascinante "dover essere" che ha il carattere dell'assolutezza.

E poi tutta la filosofia del Professore: ogni lezione un velo che cade, che ti sorprende, ma senza spaventarti: la Nonviolenza, scritta così, a sottolineare la positività del concetto; la Compresenza dei Morti e dei Viventi nella costruzione dei Valori che danno significato al vivere. Nel tempo, questo pensiero avrebbe contribuito a lenire il dolore per le persone che hai amato e che non vedi più accanto a te. Lui, religioso laico che critica i Vangeli, ma apprezza le Beatitudini perché guardano gli ultimi. E poi la cifra determinante del suo pensiero: quel concetto di Apertura, continuamente ripetuto e in tanti modi declinato che attende ancora di realizzarsi negli innumerevoli nodi della nostra difficile realtà. La Costituzione è stata per noi un suo dono: sfogliare, leggere, capire. Mai prima nessuno. Sacra e lontana come una Bibbia, in quegli anni all'apparenza immutabili. Ma il '68 è lì.

Quando il Professore se n'è andato, in quel freddissimo mattino di ottobre del '68, molti di noi erano lì a onorarlo, primo fra tutti il suo prezioso collaboratore e grande amico professor Angelo Savelli che l'ha pianto con lacrime vere, e il professor Angelo Di Carlo, bello come un dio greco, affidabile e impegnato come un assistente del Professore doveva essere. E la Luisa Schippa e Massimo Vincenti che, dall'Istituto di Pedagogia all'ultimo piano fino al piano terra dove erano le bacheche, aveva percorso tante volte le antiche scale di Palazzo Florenzi per portare notizie e avvisi a noi studenti.

Alla discussione della mia tesi di laurea Tu non c'eri, non c'eri già più. Con quell'argomento gravoso per me, quel confronto tra le due Culture, Umanistica e Scientifica, che nel tempo è diventato sempre più importante, divisivo, lacerante. Mi avresti accompagnato a comprendere prima che "Non si può fare tutto ciò che si può fare", che cioè non sempre è lecito tutto ciò che tecnicamente è possibile e anche che qualsiasi studio che porti a promuovere il benessere sociale è studio umano. Mi ha aiutato l'ottimo professor Savelli. Qualcosa è restato. Ti ricordo con affetto, Professore. Se potrò, verrò un giorno a carpire le erbacce attorno alla tua tomba negletta (Capitini 2022; Savelli 1994; Romano 2014 e 2016; Pasca 2021).

<p style="text-align: center;">PER L'ESAME F. RICHIESTA:</p> <p>1. A TUTTI: La conoscenza del Corso monografico e lo studio dei libri seguenti:</p> <p>GIORDO CALZOBBI: <i>Filosofia del dialogo</i> ed. Comunità, Milano. GIORDO CALZOBBI: <i>Scienze della Pedagogia</i>, 11 ed., with Savelli, Roma. JOHN DEWEY: <i>Il mio credo pedagogico</i> (trad. a cura di E. Sanguis), ed. La Nuova Italia, Firenze. ALDO CAFFARELLI: <i>Religione aperta</i>, II ed. 1986, ed. Vita Nuova, Pisa.</p> <p>2. A TUTTI: Lo studio di un libro di educazione civica scelto tra i seguenti:</p> <p>ROBERTO e FERNANDEZ: <i>Introduzione alla Costituzione</i> ed. Loescher, Bari. GALANTE CARROZZI: <i>Questo nostro Costituzione</i> ed. Loescher, Torino. SPIN: <i>Lezioni di educazione civica</i>, ed. Giannini, Roma. BATTAGLIA e CAPURRO: <i>La Repubblica e i cittadini</i> ed. La Nuova Italia, Firenze.</p> <p>3. A TUTTI: La conoscenza di un volume di Storia della Pedagogia: per gli iscritti alla Sezione di Magistero letterario il terzo volume, per gli iscritti alla Sezione di Pedagogia e di Vigilanza scolastica il volume corrispondente all'anno di studio del Corso di Pedagogia.</p> <p>Per richiederne lo studio fatto all'Istituto magistrale, gli studenti dovranno servirsi di uno dei seguenti manuali:</p> <p>ARMAGNANI e VIGHAREZZI: <i>Linee di storia della Pedagogia</i> ed. Paoline, Torino. DEMONAT e USATO: <i>Filosofia e Pedagogia nella storia delle civiltà</i>, ed. con Corbelli, Milano. LARMANNI: <i>Filosofia e Pedagogia nel loro sviluppo storico</i> ed. Il Mulino, Firenze.</p> <p>4. AZI ISCRITTI ALLE SEZIONI DI PEDAGOGIA E DI VIGILANZA SCOLASTICA: La conoscenza del lavoro svolto nel Seminario scelto e del libro relativo.</p>	<p>Università degli Studi di Perugia Facoltà di Magistero</p> <p>PEDAGOGIA</p>  <p>Anno accademico 1965-66</p>
--	--

<p style="text-align: center;">CORSO MONOGRAFICO (Prof. Aldo Capitini)</p> <p>AMBITO: Espressioni letterarie e didattiche delle filosofie del dialogo e dell'apertura.</p> <p>Ore delle lezioni: lunedì, mercoledì, venerdì dalle 11 alle 18.</p> <p style="text-align: center;">SEMINARI</p> <p>Per la ricerca sono stabiliti i seguenti Seminari, ciascuno in riferimento ad un libro.</p> <p>LEZIONI: La riforma dell'istruzione secondaria superiore. ca. CAPURRO e A. SAVELLI per un libro scelto, ed. Armandi, Roma.</p> <p>MATERIE: L'educazione e la scuola. CAFFARELLI. Anche con le memorie, ed. Comunità, Milano.</p> <p>MODULI: Problemi del tempo libero degli adulti. GIORDO CALZOBBI, alla ricerca del tempo libero ed. Loescher, Milano.</p> <p>CORSI: Metodologia e didattica. GIUSEPPE TAMAGNINI. Edizione serena ed. Mulino, Roma.</p> <p>VERBA: L'antropocentrismo nella scuola secondaria. CLAUDIO ROBERTI. Scienza e semiotica ed. La Nuova Italia, Firenze.</p> <p>Ogni Seminario si svolge in una lezione per settimana, con esercitazioni e discussioni nei problemi del tempo stabilito. L'iscrizione ai Seminari va fatta entro il 15 dicembre.</p> <p>I Seminari hanno inizio dal 10 gennaio, con orario dalle 18 alle 19.</p>	<p style="text-align: center;">OBBLIGHI DI ISCRIZIONE E DI FREQUENZA</p> <p>Tutti gli iscritti sono tenuti a frequentare il Corso monografico. Gli iscritti alle Sezioni di Vigilanza scolastica sono tenuti a frequentare il Seminario di Metodologia e didattica.</p> <p>Gli iscritti alla Sezione di Pedagogia sono tenuti a frequentare uno degli altri quattro Seminari.</p> <p style="text-align: center;">FIRME DI FREQUENZA</p> <p>Gli iscritti alle Sezioni di Pedagogia e di Vigilanza scolastica debbono partecipare ad un Seminario per ottenere la firma di frequenza.</p> <p>Gli iscritti alla Sezione di Materie letterarie possono ottenere la firma di frequenza senza partecipare al lavoro dei Seminari.</p> <p style="text-align: center;">DIPLOMA DI VIGILANZA SCOLASTICA</p> <p>Gli iscritti alle Sezioni di Vigilanza scolastica debbono, nei tre anni di studio, fornirsi una propria cultura specialistica, oltre quella propria per gli esami, ed una capacità di ricerca bibliografica per lo sviluppo delle loro culture pedagogica e didattica. Prima dell'ultimo esame del triennio di Pedagogia dovranno concordare con il Professore un progetto che accerti questa ricerca e capacità.</p> <p style="text-align: center;">INDICAZIONI VARIE</p> <p>Appena sarà possibile, l'Istituto di Pedagogia sarà aperto agli studenti per chiarimenti, consultazioni e lavoro di gruppo.</p> <p>Si consiglia agli studenti, particolarmente agli iscritti alle Sezioni di Pedagogia e di Vigilanza scolastica, di abbonarsi almeno ad una rivista di pedagogia.</p> <p>Si consiglia agli studenti di studiare attentamente, fin dal primo anno, le lingue straniere, anche la vita delle istituzioni di Seminario e della tesi.</p>
--	--

FIRME DI FREQUENZA

Gli studenti della Sezione di Pedagogia e di Vigilanza scolastica debbono partecipare ad un Gruppo di studio, o Seminario, o preparazione di Tesi collettive per ottenere la firma di frequenza. Gli studenti della Sezione di Scienze letterarie possono ottenere la firma di frequenza senza partecipare al lavoro dei Seminari.

INDICAZIONI VARIE

L'Istituto di Pedagogia è aperto agli studenti nell'orario stabilito, per chiarimenti, consultazioni e lavoro di gruppo. Si consiglia agli studenti, particolarmente agli studenti delle Sezioni di Pedagogia e di Vigilanza scolastica, di abbonarsi almeno ad una rivista di Pedagogia.
Si consiglia agli studenti di studiare attentamente, fin dal primo anno, le lingue straniere, anche la lingua dell'assicurazione di Seminario e della tesi.

PER L'ESAME È RICHIESTA A TUTTI:

1. La conoscenza del Corso monografico e lo studio dei libri seguenti:
LAMBERTO BORGESI *Educazione e società nell'Italia moderna* (La Nuova Italia editore, Firenze)
UGO BERTHOE e GIUSTO CALDEROLI *Metodi del disegno e metodi della ricerca* (Boringhieri editore, Roma)
ALDO CAPITINI *Educazione aperta* (La Nuova Italia editore, Firenze)
Scienze della scuola in pratica.
2. La conoscenza della Storia della Filosofia e Pedagogia dall'Illuminismo ad oggi. Lo studio deve essere condotto nel manuale: **GIUSEPPE e STAFFO PIZZANI** *Storia della scuola nella storia dell'educazione* (Boringhieri editore, Roma) e in 3 tomi.
3. La conoscenza di elementi di educazione civica tratta dalla storia del libro.
SILVESTRO BIANCHI e FRANCO PERRAZZINI *Introduzione alla Costituzione italiana* (Boringhieri editore, Roma)

Da questa parte (3) del programma sono disgiunti gli studenti del Secondo e del Terzo anno delle Sezioni di Pedagogia e di Vigilanza scolastica.

Anno accademico 1966-67

PEDAGOGIA



*S. Pedagogia - condizioni della richiesta - Magistero, vigilanza, pedagogia - e altre -
Ricevuto dal segretario - Università degli Studi di Perugia*

CORSO MONOGRAFICO
(Prof. Aldo Capitini)

Argomento: Sviluppi pedagogici delle ricerche sull'idea di "apertura".
Orario delle lezioni: lunedì, mercoledì, venerdì dalle 11 alle 18.

GRUPPI DI STUDIO

Gli studenti delle Sezioni di Pedagogia e Vigilanza scolastica del Primo anno sono tenuti a partecipare al lavoro di uno dei gruppi di studio in una riunione per stabilire ogni gruppo (comprendente parte del libro di Ugo Berthoe e Giusto Calderoli: *Metodi del disegno e metodi della ricerca*), che è obbligatorio per l'esame.
Le iscrizioni a questi Gruppi vanno fatte entro il 15 gennaio 1967.

SEMINARI

Gli studenti delle Sezioni di Pedagogia e Vigilanza scolastica del Secondo anno sono tenuti a partecipare al lavoro di uno di questi Seminari, che terranno una riunione per settimana:

1. Problemi dell'educazione degli adulti e i suoi realistici sviluppi.
2. Problemi della scuola media unica.
3. Ricerche sul tema di conoscenza di massa.
4. Problemi della scuola materna in Italia.
5. Ricerche sul metodo Montessori.
6. Ricerche sulla pedagogia di Tolstoj.
7. Ricerche sull'aggettivo e la formazione scolastica.
8. Valore educativo e politico dell'ITALIADE e dell'OGGISSAIA nelle tradizioni del Mezzogiorno e del Presepe.

Le iscrizioni al Seminario vanno fatte entro il 15 dicembre.

TESI COLLETTIVE

Gli studenti della Sezione di Pedagogia del Terzo anno sono tenuti a partecipare al lavoro di elaborazione, da parte di un gruppo, di una di queste tesi:

1. L'atteggiamento della religione nelle scuole pubbliche in Italia.
2. Documenti attinali sulla scienza e sul dialogo.
3. La pedagogia del Disegno.
4. Cultura e organizzazione della cultura in Grecia.
5. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borgia.

Le iscrizioni alla preparazione delle Tesi collettive vanno fatte entro il 15 dicembre.

GRUPPO DI RICERCA E DIPLOMA DI VIGILANZA SCOLASTICA

Gli studenti della Sezione di Vigilanza scolastica del Terzo anno sono tenuti a partecipare al lavoro di un gruppo di ricerca intorno a questi temi: I fondamenti filosofici della pedagogia del Disegno.

Tesi: Devono essere condotte nell'anno (La Nuova Italia editore, Firenze)

Gli studenti della Sezione di Vigilanza scolastica debbono, nei tre anni di studio, formarsi una propria cultura specialistica, oltre quella proposta per gli esami, ed una capacità di ricerca bibliografica per il sviluppo della loro cultura pedagogica e didattica. Prima dell'ultimo esame del triennio di Pedagogia dovranno concordare con il Professore un colloquio che accerti queste ricerche e capacità.

GIUDIZIO SUL LAVORO DI GRUPPO

Al termine delle sessioni di tutto l'anno il direttore di ogni Gruppo di studio, o Seminario, o preparazione di Tesi collettive, presenterà un giudizio su ogni studente, che sarà tenuto presente dalla commissione d'esame.

Prof. Capitini - Rettore del Seminario

Figg. 1-4: © Fondazione Centro studi Aldo Capitini, Perugia.

Aldo Capitini ha avuto tra l'altro il merito di arricchire la Biblioteca dell'Istituto di Pedagogia, da lui fondato presso la allora neonata Facoltà di Magistero a Perugia, dei testi di John Dewey. Questa è una originale rilettura della pedagogista Maura Striano, della quale qui si cita in particolare l'importante riflessione *Introduzione alla pedagogia sociale* (Roma-Bari 2020) giunta ormai alla quinta edizione: i concetti di pedagogia, persona e comunità sono illustrati con scientificità, precisione e rigore metodologico.

Altro testo da ricordare è il volume del filosofo Roberto Esposito, *Istituzione* (Bologna 2021) così come la sempre brillante e acuta rifles-

sione dello storico Ernesto Galli della Loggia attraverso le pubblicazioni *Poesia civile e politica dell'Italia del Novecento* (Milano 2011) e *L'identità italiana* (Bologna 2010), tra senso di appartenenza, identità e valore della patria. Dello stesso autore, il testo già citato *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, rappresenta un altro fondamentale contributo sul ruolo civile, sociale e politico dell'istituzione scuola, impegno peraltro disatteso dalla politica stessa (Galli della Loggia 2017: 1; Giunta 2021; Capitini 1964).

In chiave autenticamente civica, con particolare riferimento agli articoli 6 e 9 della Costituzione, anche il libro di Luca Serianni e Giuseppe Antonelli *Il sentimento della lingua* (Bologna 2019), storia e presente dell'italiano, vitale per la comunità e le istituzioni. Con riferimento agli articoli 4 e 9 della stessa Costituzione, si cita Ivano Dionigi, altro linguista, che sottolinea il “dovere civico” della cultura nel suo volumetto *Osa sapere. Contro la paura e l'ignoranza* (Milano 2019). Dello stesso autore *Segui il tuo demone Quattro precetti più uno* (Roma-Bari 2020): “Demone a ciascuno è il suo modo di essere” (Eraclito).

Flavia Marcacci e Barbara Baffetti in *Quando io non sono tu. Pensare e praticare una cultura del rispetto* (Pisa 2019), insieme ad altri autori tra cui il medico Fausto Santeusano, propongono una riflessione interdisciplinare sulle esperienze di alterità culturale e differenza di genere, per la costruzione di una identità personale e socio culturale.

Con riferimento all'articolo 32 della Costituzione, lo stesso approccio interdisciplinare in chiave civica è evidente nel ponderoso volume, decisamente scientifico, a cura di Francesco Saverio Marini e Cristiano Cupelli *Il caso Cappato. Riflessioni a margine dell'ordinanza della Corte costituzionale n. 207 del 2018*, che raccoglie numerosi contributi precisi e puntuali sia nel merito che nel metodo sul tema/problema ancora irrisolto in Italia in materia di autodeterminazione (Napoli 2019). Sempre con riferimento all'articolo 32, giova ricordare la riflessione decisamente più divulgativa di Alain Ducasse e Christian Regouby *Mangiare è un atto civico* (Torino 2018).

Un riflessione di carattere sia sociale che economico e politico è quella proposta da Daron Acemoglu e James Robinson in *La strettoia. Come le nazioni possono essere libere* (Milano 2020): la strettoia è un “corrido-

io virtuoso”, un equilibrio tra poteri dello Stato e della società”, cioè “quando le istituzioni sono forti, in grado di fornire servizi e far rispettare le leggi; e quando, al tempo stesso, i cittadini hanno la capacità di tenere sotto controllo e chiamare in causa le autorità”.

Fabrizio Manuel Sirignano, autore di *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione* (Milano 2019), in *Per una pedagogia della politica* (Roma 2015) per recuperare l'interesse dei cittadini nei confronti della sfera pubblica causato anche dalla crisi delle istituzioni, sottolinea la necessità di una educazione alla cittadinanza e alla vita democratica, in sintesi politica, che rinsaldi il rapporto tra pedagogia e politica. Tutto ciò presuppone un recupero della fiducia nelle istituzioni stesse, dunque un'etica, come afferma Antonella Bianconi in *Fiducia. Il senso della funzione pubblica tra etica e competenza* (Santarcangelo di Romagna 2019).

In tal senso pregevole e significativo è il contributo del Procuratore Raffaele Cantone, sia in termini di partecipazione e coinvolgimento con le principali istituzioni educative sia attraverso le sue pubblicazioni, tra cui si evidenziano *Il sistema della prevenzione della corruzione* (Torino 2020) e, con Francesco Caringella, *La corruzione spuzza. Tutti gli effetti sulla nostra vita quotidiana della malattia che rischia di uccidere l'Italia* (Milano 2017).

Nicola Gratteri, altro Procuratore il cui piglio pedagogico caratterizza non soltanto la costante e continua testimonianza sociale ma anche le principali pubblicazioni soprattutto in materia di lotta alla mafia e alla corruzione, autore con Antonio Nicaso di *Storia segreta della 'ndrangheta* (Milano 2018) e di *Non chiamateli eroi. Falcone, Borsellino e altre storie di lotta alle mafie* (Milano 2021) ricorda ai giovani quanto la coerenza e la determinazione nella fedeltà al bene comune, dunque la matrice etica e valoriale, debbano rappresentare la norma e non l'eccezione.

Qui è impossibile tacere, con riferimento esplicito agli articoli 52 e 54 della Costituzione, alcune pubblicazioni che incidono nel marmo della memoria civica la figura e l'opera, tra i troppi altri, di Mario Calabresi, Aldo Moro, Rosario Livatino e Nando dalla Chiesa. Per comprendere meglio il portato pedagogico del loro “sacrificio” risulta utile un'attenta lettura di alcuni testi, tra cui: Gemma Capra, *Mio marito il commissario Calabresi. Il diario segreto della moglie, dopo 17 anni di silenzio*, (Milano

1990); Gemma Calabresi Milite, *La crepa e la luce* (Milano 2022); Renato Moro, *Storia di una maestra del Sud che fu la madre di Aldo Moro*, (Milano 2022); Augusto D'Angelo e Mario Toscano, *Aldo Moro* (Roma 2018) ma soprattutto Giorgio Balzoni, *Aldo Moro. Il professore* (Roma 2018), ritratto originale da parte di un ex studente di un personaggio purtroppo noto più per l'aspetto "politico" che per la sua attualità e modernità didattica; Nando dalla Chiesa, *Il giudice ragazzino. Storia di Rosario Livatino assassinato dalla mafia sotto il regime della corruzione* (Torino 1992) e *Delitto imperfetto. Il generale, la mafia, la società italiana* (Milano 2007). Per ricordare e forse comprendere infine la ragione della morte di molti di loro è preziosa la sagace e schietta testimonianza del generale Antonio Cornacchia in *Giustizia non fatta. Pasolini, Moro, Pecorelli* (Roma 2020).

In conclusione, la testimonianza di un percorso triennale di "Cittadinanza e Costituzione" svolto da Caterina Farinelli in un liceo classico italiano:

Insegno Latino e Greco in un Liceo Classico del nostro Paese. Ho sperimentato negli ultimi anni, all'interno del triennio conclusivo della mia scuola, un programma indirizzato a promuovere approfondimento in materia di forme istituzionali e strutture costituzionali nelle realtà civiche antiche (Roma repubblicana e Atene democratica) e contemporanee (Italia repubblicana dal 1948 a oggi), scandito in tre momenti successivi.

Il lavoro è stato condotto personalmente da me nel terzo e quarto anno e ha ricevuto poi l'indispensabile supporto della docente di Diritto ed Economia nel quinto anno.

Determinante è stato il contributo assicurato dagli studenti delle tre classi per l'effettiva esecuzione del percorso pianificato. Come sempre, infatti, l'ambiente scolastico ha garantito una vivacità e una linea di svolgimento spesso imprevedibile nei dettagli, con progressiva sollecitazione di interesse e di partecipazione dei gruppi classe e con l'effettiva richiesta, da parte degli stessi studenti coinvolti, di un ruolo attivo e civile, proprio nell'ambito di un'esperienza volta a inquadrare e a chiarire gli ambienti e le forme declinate delle 'città/stato' con primario fuoco sull'individuo cittadino e sui suoi necessari legami di interazione con gli altri individui cittadini. La classe 'contenitore' è stata dunque avvertita e vissuta, più consapevolmente, come embrionale luogo

di strutturata condivisione, ovvero come comunità e, per ciò stesso, quale realtà autenticamente politica. Gli studenti si sono trasformati via via, 'naturalmente', in cittadini protagonisti, senza difficoltà a rivendicare un proprio ruolo riconosciuto nell'insieme partecipato.

La prima tappa di questo itinerario, attuata nella classe terza, ha messo a fuoco in modo diacronico e sincronico la storia e le forme politico istituzionali contestuali alla società di Roma in epoca repubblicana (dal 509 a.C. al 27 a.C. secondo la definizione canonica e manualistica di tale epoca). Gli studenti, attraverso letture guidate di testi letterari, epigrafici e iconografici, hanno individuato gli elementi caratterizzanti la res publica e le modalità di funzionamento delle singole istituzioni. Dalla loro originaria nebulosa visione, spesso basata sui semplici termini e sulle definizioni più generali di un lessico politico, i ragazzi hanno raggiunto una più nitida comprensione di concetti generali fondamentali come quelli di 'diritto', 'legge', 'legiferazione', 'carica pubblica', 'esercizio del potere', 'amministrazione' della città, 'rappresentanza civile' e 'cittadinanza' in senso attivo e passivo. Il passaggio immediatamente successivo li ha condotti alla discussione, talvolta anche animata, sui temi affrontati e alla formulazione di numerose richieste di approfondimento per aspetti di particolare rilievo, svicolati dalle loro canoniche e retoriche narrazioni scolastiche (e non solo scolastiche), quali la definizione giuridica del pater familias, lo statuto civico degli schiavi, l'ineliminabile dinamica del rapporto tra patronus e clientes, la funzione politica determinante dei membri della casta sacerdotale. La storia di Roma (così come quella dell'Atene democratica nel lavoro dell'anno successivo) ha garantito un solido scenario di riferimento per uscire dall'astratta visione della politica e del suo tentacolare campo di estensione. La fitta e reciproca interazione quotidiana di individui fisicamente identificabili in un concreto ambiente geografico e in un documentato intervallo cronologico ha finalmente riguadagnato (o forse, nella prospettiva di questi giovani studenti, ha semplicemente 'guadagnato') la piena dignità per la 'politica', termine che meglio di ogni altro compendia tale rete di rapporti.

Forti dei buoni risultati di base acquisiti in questo primo tratto affrontato, gli studenti hanno ampliato, nel quarto anno, la loro visione storico-documentaria con un'analitica considerazione degli aspetti politico-istituzionali dell'Atene democratica in età classica (V e IV sec. a. C.). In questo caso, la progressiva scoperta (sempre attraverso documenti con tipologia corrispondente a quelli proposti per la Roma repubblicana) dei dati fondativi e di sviluppo di tale società antica li ha condotti frequentemente a una più profonda acquisizione di consapevolezza.

za in merito allo specifico lessico di riferimento in ambito costituzionale e istituzionale. Basti qui ricordare la pregnante potenzialità semantica del termine politeia, i molti possibili usi neutrali e/o tendenziosi per i quali lo stesso termine è impiegato, la sua imprescindibile radice già contenuta nella parola polis quale stimolo propulsivo inesauribile a tanti eventi storici e alle conseguenti riflessioni sulla storia e le storie di ogni tempo, luogo e civiltà. La considerazione dell'esperimento democratico ateniese è stata capace di suscitare una forte curiosità sui meccanismi del suo peculiare funzionamento. La parola 'democrazia', la sua spiegazione etimologica, la scoperta della sua origine tutt'altro che lusinghiera da parte dei contemporanei di quel sistema di potere hanno spinto con vigore gli studenti a una seria richiesta di chiarire, per differentiam, gli aspetti caratteristici di quel contesto storico e quelli che connotano questo nostro sistema contemporaneo: la democrazia dello Stato cui apparteniamo. Ponte di massima utilità per il passaggio da questo blocco di lavoro al successivo è dunque stata l'ovvia e necessaria domanda: perché chiamare ugualmente democrazia sistemi così distanti e soprattutto così diversi tra loro?

Il terzo momento previsto per la classe quinta in questo itinerario di alfabetizzazione civica ci ha condotto – per quanto appena riferito, in modo del tutto consequenziale – all'approccio con il tema conclusivo e più attuale: l'origine storica della nostra Costituzione, i suoi precedenti, la sua progressiva centralità e il suo ruolo vitale pur nella natura parzialmente non alterabile, i suoi contenuti, la sua proficua e assai concreta funzione ispiratrice sul nostro agire pubblico e privato, le forme istituzionali e materiali attraverso le quali il nostro Stato opera e ci coinvolge come soggetti pienamente partecipi della vita della società, costanti protagonisti in grado di esercitare le proprie libertà senza che esse divengano puri egoismi o addirittura soprusi.

Come ho già sopra specificato, quest'ultimo tratto è stato per la maggior parte condotto e sviluppato dalla collega di Diritto ed Economia stabilmente presente nel nostro Liceo. I singoli aspetti, le loro caratteristiche di dettaglio, i particolari relativi al funzionamento dell'intera 'macchina' stato hanno richiesto il dominio disciplinare che solo un docente con piena competenza nello specifico ambito avrebbe potuto adeguatamente offrire. Ma azzardo a concludere con una riflessione molto generale eppure mai scontata in ambito di rapporti all'interno di comunità, piccole o grandi che esse siano: il modello di una collaborazione attiva e costruttiva, arricchita dalla diversità dei rispettivi saperi, fra membri di una polis non è forse il presupposto civile da cui, in tempi antichi e moderni, ha avuto e ha un senso operare per un bene comune?

Come appendice, suggerisco una bibliografia essenziale di riferimento. Nello sterminato panorama degli strumenti bibliografici disponibili è stata operata una selezione volta a privilegiare indicazioni relative a testi nei quali la necessaria complessità argomentativa non andasse a scapito della chiarezza espositiva e non agisse come fattore di immediato rifiuto da parte di un pubblico di studenti tanto giovani.

Le letture segnalate hanno avuto, appunto, il carattere di proposte o consigli (mai di imposizioni); in alcune occasioni i suggerimenti sono stati anche personalizzati per rispondere a più marcati interessi individuali rilevati in alcuni studenti anziché in altri.

Testi di carattere introduttivo generale e utili per tutti e tre i momenti fondativi del lavoro: Moses I. Finley, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, (Roma-Bari 1982²), Ivano Dionigi (a cura di), *La legge sovrana. Nomos basilisus* (Milano 2006); Gustavo Zagrebelsky, *Imparare democrazia* (Torino 2007); Marta Cartabia e Luciano Violante, *Giustizia e mito. Con Edipo, Antigone, Creonte* (Bologna 2018); Luciano Violante, *Insegna Creonte. Tre errori nell'esercizio del potere* (Bologna 2021).

Testi maggiormente orientati alla conoscenza dei sistemi politici del mondo antico: Arnaldo Marcone, *Democrazie antiche. Istituzioni e pensiero politico* (Roma 2002); Gabriella Poma, *Le istituzioni politiche del mondo romano* (Bologna 2002); Claude Nicolet, *Il mestiere di cittadino nell'antica Roma* (Roma 1999³); Andrea Giardina (a cura di), *L'uomo romano* (Roma-Bari 2000⁶); Luca Fezzi, *Modelli politici di Roma antica* (Roma 2015); Aglaia McClintock (a cura di), *Giuristi nati. Antropologia e diritto romano* (Bologna 2016); Umberto Vincenti, *La Costituzione di Roma antica*, (Roma-Bari 2017); Gabriella Poma, *Le istituzioni politiche della Grecia in età classica* (Bologna 2003); Tucidide, *I discorsi della democrazia*, (Milano 2015); Maurizio Giangiulio, *Democrazie greche. Atene, Sicilia, Magna Grecia* (Roma 2015); Mario Vegetti, *Chi comanda nella città. I Greci e il potere* (Roma 2017); Emanuele Stolfi, *La cultura giuridica dell'antica Grecia* (Roma 2020); Eva Cantarella, *Sparta e Atene. Autoritarismo e democrazia* (Torino 2021).

Testi relativi alla Costituzione italiana e all'attualità del nostro sistema politico: Giangiulio Ambrosini, *La costituzione spiegata a mia figlia* (Torino 2015); Valerio Onida, *La Costituzione. La legge fondamentale della Repubblica. Con il testo della costituzione* (Bologna 2017³); Paolo Grossi, *Una Costituzione da vivere* (Bologna 2018); Gherardo Colombo, *Anche per giocare servono le regole* (Milano 2020).

Riferimenti bibliografici

Bruck, E.,

2021, *Tempi*, La nave di Teseo, Milano.

Calabresi Milite, G.,

2022, *La crepa e la luce*, Milano.

Cambi, F., Sola, G.,

2020, *Dante educatore europeo*, Il Nuovo Melangolo, Genova.

Capitini, A.,

2022, *L'atto di educare*, Armando, Roma.

Capitini, A. (a cura di),

1964, *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Laterza, Bari.

Farinelli, G.,

2021, *Per una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione*, in Morganti A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

2020, *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini*, Morlacchi, Perugia.

Galli della Loggia, E.,

2019, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia.

2017, *L'abbandono della scuola al tempo dell'abdicazione della politica*, in «Corriere della Sera», 16 gennaio 2017, p. 1.

2010, *L'identità italiana*, Il Mulino, Bologna.

Giunta, C.,

2021, *“Ma se io volessi diventare una fascista intelligente?”*. *L'educazione civica, la scuola, l'Italia*, Rizzoli, Milano.

Moro, R.,

2022, *Storia di una maestra del Sud che fu la madre di Aldo Moro*, Milano.

Pasca, J.,
2021, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, in «Nuova Secondaria», n. 5, pp. 29-37.

Platone,
2005, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari.

Romano, L.,
2016, *Educazione, religione, nonviolenza*, La Scuola, Brescia.
2014, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Milano.

Savelli, A.,
1994, *Imparare e insegnare a studiare*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

Schiavone, A. (a cura di),
2016, *Storia giuridica di Roma*, Giappichelli, Torino.

Weil, S.,
1990, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano.

Giovanna Farinelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca riguardano la filosofia dell'educazione, l'etica e la pedagogia dello sport, la pedagogia sociale, l'educazione e la salute; ha partecipato a congressi nazionali e internazionali su temi relativi all'attività didattica e scientifica; tra le sue pubblicazioni: *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione* (ESI, Napoli 2000); *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Morlacchi, Perugia 2005); *Simone Weil e la paideia greca* (Morlacchi, Perugia 2008); *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini* (Morlacchi, Perugia 2020); *Aldo Capitini. Corsi di Pedagogia 1965-1968* (Morlacchi, Perugia, 2023).

Educazione e green skills fra sfida e utopia

Abstract: The contribution proposes a reflection on the ecological skills, starting from the reading of recent reports that relate the environmental situation, socio-individual well-being and green solutions. After examining documents and dossiers that explore the state of the planet, perspectives and educational commitments are outlined aimed at making people of all ages develop new sensitivities and attentions towards the environment and nature, frames and contexts of human and social life. The message that emerges is that the *green transition* has its preconditions in a cultural revolution that it is up to education to support and encourage with conscious choices and participatory policies.

Keywords: Ecological transition, green skills, education.

Introduzione

Tra scenari apocalittici, previsioni nefaste e promesse per un mondo migliore perché rispettoso della vita e del Pianeta, è quasi scontato domandarsi che cosa possa fare l'educazione per cambiare la mentalità delle persone e il loro stile di vita. Senza sogni ed utopie, speranze e progetti valoriali non si dà alcuna educazione, né si creano le premesse per una vita diversa, maggiormente sensibile verso i bisogni di tutte le creature, ad incominciare dall'uomo per riguardare gli esseri viventi e le specie che costituiscono la biosfera e che, avvertono biologi e naturalisti, sono in via di estinzione tant'è precaria e fragile la loro sopravvivenza.

Ecosistemi, specie e geni che caratterizzano le stesse specie (Wilson 2014: 105) sono da considerare come un insieme, ovvero un complesso sistema di interazioni che assicura equilibrio e permette la vita umana: forse ignoriamo che è proprio da questi complessi micro organismi

che derivano gli antibiotici ad esempio, o che l'aria che respiriamo è prodotta dalla vegetazione selvatica e dal fitoplancton (ivi: 105). «L'impatto sulla biodiversità è un attacco contro noi stessi: l'azione di una forza distruttrice irrazionale, uno *juggernaut* alimentato dalla biomassa di quella stessa vita che va annientando» (ivi: 108). L'alterazione a livello planetario degli equilibri naturali incide sull'*habitat* che si modifica anche per il cambiamento climatico e l'aumento delle specie invasive, responsabili a loro volta della scomparsa di interi ecosistemi.

La cura dell'*habitat* in cui vivono gli uomini è strettamente collegata al modo in cui percepiscono il mondo, una realtà in continua e imprevedibile trasformazione. È forse proprio questo l'elemento che maggiormente inquieta gli individui: la incapacità di dominare anche ciò che prevedibile proprio per natura non è. Pare esserci una battuta di arresto del progresso davanti ad eventi e fenomeni inattesi, particolarmente violenti, come possono esserlo i terremoti, le inondazioni o i segni estremi di una siccità che toglie alla terra la forza di produrre e di essere fertile, per privarla di una generosità naturale alla quale gli uomini sono "abituati".

Imprese energivore, attività industriali altamente inquinanti, natura intesa come proprietà da sfruttare intensamente sono il segno di un imperativo dominante che caratterizza l'età del progresso, diretta a produrre sempre di più, a consumare e scartare nell'ottica di un riciclo che è sicuramente espressione di innovazione, ma che chiede, prima di tutto, un cambio di mentalità e di comportamento. Manca un'autentica coscienza ecologica, necessaria per avviare nella lettura di Rifkin un processo di resilienza nel quale al capitale finanziario subentri il capitale ecologico (Rifkin 2022).

Riconquistare il rapporto con la natura e con le sue creature, per l'uomo è un modo con il quale riconoscere anche il proprio posto nel mondo, da abitare con un impegno attivo grazie al quale sia possibile promuovere nuove sensibilità e forme di rispetto verso ciò che è altro a noi in quanto esterno.

L'affermazione di una matura coscienza ecologica, d'altra parte, consente anche di operare per il riconoscimento di un bene comune, tale da elevarsi oltre le logiche del profitto individuale e dell'arricchimento

economico. Non possiamo ignorare del resto che ciò che crea ricchezza economica genera quasi sempre altre forme di povertà, a dimostrazione di una vulnerabilità dell'economia e della società umana nel tentativo di riproduzione di pratiche generative proprie della natura (ivi: 23-25). L'idea dominante è che al progresso appartenga il successo, la riuscita e il controllo, porta aperta sul presente caratterizzato dall'efficienza e dall'adattività prodotte dal capitalismo di mercato, dalla scienza e dalla tecnologia che hanno sostituito alla ricerca del 'perché' a cui hanno guardato gli studiosi del passato (si pensi alla definizione di scienza in Aristotele) un pragmatico 'come', spesso standardizzato nell'intenzione di soddisfare la pretesa di una misurazione rispondente a criteri di scientificità (evidenze). La logica della prestazione e dell'efficienza, sbrigativamente tradotta in successo o insuccesso in base ai risultati conseguiti, ha contribuito a diffondere una tendenza: affrontare e risolvere i problemi come se si trattasse di un atto di verifica piuttosto che di un più lungo processo di valutazione/applicazione/monitoraggio degli interventi. Il problema della sostenibilità, però, richiede un approccio diverso, capace di dare conto delle legittime ragioni e delle coordinate spazio-temporali per recuperare quel senso altrimenti inflazionato del termine sostenibilità che non può essere narrato, ma dev'essere progettato e sperimentato, per far esistere e vivere l'uomo secondo natura, con l'adozione di atteggiamenti etici e di comportamenti sociali attivi (Galatino 2023; Costa 2023; Mollo, Porcarelli, Simeone 2014).

Scelte ecologiche e approccio globale

Il processo di transizione verde investe ogni ambito della vita umana e richiede un coinvolgimento multidisciplinare, difatti tutti i settori di ricerca sono direttamente impegnati nel conseguire standard di sostenibilità. Quest'ultima esige un approccio globale che riguarda, ad esempio, il digitale, l'energia, il clima, per investire tecnologia, finanza e agricoltura, ambiti nei quali la transizione introduce nuove prassi ed offre opportunità di sviluppo nella tutela dell'ambiente. Economia e società si

rendono promotori di processi virtuosi che recuperano i valori etici, ofuscata da una profonda crisi che tocca ogni aspetto della vita. Gli esperti parlano a questo proposito di ‘multicrisi’, per sottolineare l’intreccio e la interconnessione dei problemi globali e planetari (Morin 2012) espressione del ‘The new no normal’¹, caratterizzata da nuove emergenze che si sovrappongono a quelle del passato (guerre, inflazione, divario sociale, povertà e forme di esclusione) per accentuarne la problematicità.

La necessità di ri-pensare oltre ai sistemi di produzione la qualità della vita dei lavoratori sembra essere oggetto di costante attenzione. È proprio dalla crisi e dall’individuazione degli elementi di debolezza e criticità che emerge il bisogno di rileggere le pratiche e i modelli, le relazioni interpersonali e gli stili di vita individuali. Ogni aspetto che si intende prendere in esame, richiama inevitabilmente ad una serie di elementi che in una lucida ed obiettiva analisi non possono essere ignorati. Questo lo abbiamo sostenuto in più sedi (Rosati 2008, 2022) dove il riposizionarsi secondo una postura critica e riflessiva è stata occasione per ripensare l’educazione e, di riflesso, la vita umana. Oggi sembra essere questo il refrain di successo. Leggere la crisi, partire dalle evidenze per risalire a quelle origini che nel pensiero di alcuni studiosi sono da ricercare in una profonda e originaria crisi dell’umano (Bellet 2006) è il percorso naturale per comprendere a che punto siamo come umanità, per quello che riguarda la conquista dei diritti (si pensi alle differenze di genere) e la realizzazione di una società realmente inclusiva e sostenibile. Il problema, dunque, impegna in una lettura globale, nella quale risultano decisive le scelte e le decisioni prese che si ripercuotono in ogni aspetto della vita umana. È per questo che viene rivolta attenzione, ad esempio, ai contesti professionali nei quali, soprattutto in azienda, accanto all’introduzione di standard di produzione sempre meno impattanti sul Pianeta si pensa anche al benessere e alla felicità dei dipendenti. Questo interesse verso le condizioni in cui operano i lavoratori in azienda, chiede una prospettiva a lungo termine, non sempre, almeno immediatamente, compatibile con i costi che risultano generalmente

1. Il Sole 24 ore. Evento Forum Sostenibilità. *Il futuro delle imprese tra innovazione e sostenibilità*, 26 Ottobre 2022.

incrementati. Un approccio ecosistemico (ISPRA 2023), però, obbliga la governance a rivolgere la stessa attenzione dedicata ai costi, ai dati e ai benefici ottenuti, alla valorizzazione delle competenze dei lavoratori per un miglioramento generale del contesto lavorativo.² Business e benessere personale (Warr & Clapperton 2010) si pongono dunque sullo stesso piano.³ Stessa osservazione può essere fatta riguardo alla città, spazio e contesto di vita collettiva. Città sempre più smart, intelligenti e “proiettate” nel futuro, sono l’obiettivo del presente finalizzato a rispettare a livello europeo i target che orientano alla riduzione delle emissioni di CO₂ per limitare l’effetto serra, al risparmio di energie e all’incremento di energie rinnovabili, nel rispetto dell’Accordo di Parigi sui cambiamenti climatici che prefissano la neutralità climatica entro il 2025 e le prime economie e società a impatto zero (EU 2015). La City Smart, risposta al problema dell’inquinamento dell’aria, alla scarsità di servizi, all’impatto sull’ambiente, diventa un laboratorio nel quale i cittadini sono protagonisti attivi di scelte consapevoli nella trasparenza dei bilanci, ad esempio, nella gestione dei dati e nell’esercizio dei diritti digitali, per una democrazia sempre più partecipativa e una società inclusiva (Ministero dell’Istruzione e del Merito 2022).

Impegni green

Start-up, alleanze industriali e buone pratiche che invitano a limitare a 17 gradi le temperature interne e a fruire dell’illuminazione naturale (FAI 2015) convergono nelle prospettive europee che, in linea a quanto stabilito in occasione dell’Accordo di Parigi e al vertice delle Nazioni Unite sul clima (24 ottobre 2022), operano per attuare azioni a tutela dell’ambiente naturale decise nei consessi internazionali (COP). In queste sedi è emersa la posizione negoziale dell’Unione Europea, utile per

2. Il clima positivo descritto da Rogers e l’*employengagement* di cui parlano attualmente gli esperti di impresa.

3. Questo è quanto si evince dal Report Gallup sullo «Stato globale del mondo del lavoro»; ed. originale «State of the Global Workplace: 2022 Report».

avviare una collaborazione efficace, sulla base delle concrete possibilità dei singoli paesi per un impegno su scala planetaria.

Operano in questa direzione interventi a favore dell'utilizzo di energie rinnovabili anche per la realizzazione dei nuovi edifici, ispirati alla *smart buildings* come avviene per le costruzioni di vecchia data, per le quali le normative prevedono criteri a cui attenersi per risparmiare sul riscaldamento e sulla illuminazione. Il contributo dell'Intelligenza Artificiale (AI) permetterà probabilmente significativi progressi nel settore, al fine di valorizzare le risorse e ridurre gli sprechi, a vantaggio degli standard di produzione e alla vita degli ecosistemi. La transizione ecologica, tuttavia, richiede impegni su più fronti che riguardano la vita quotidiana delle persone, ad incominciare dalla cura verso i luoghi privati e pubblici, la scelta dei mezzi di trasporto, le modalità in cui le attività professionali vengono svolte (imprese sostenibili). I cittadini, da parte loro, sembrano recepire queste intenzioni, per dimostrarsi sostenitori di transizione ecologica, con una maggiore attenzione nelle scelte e nei consumi. I recenti dati forniti da Agos *Insights* per Eumetra (2023) parlano di "evoluzione green" degli italiani, a dimostrazione di un cambiamento comportamentale che si ripercuote sull'impatto ambientale. I dati riferiscono di un cambiamento comportamentale finalizzato, innanzitutto, alla riduzione dei consumi e degli sprechi: il 69%, ha modificato le proprie abitudini per un risparmio energetico conseguibile attraverso interventi (standard) di miglioramento della classe energetica di casa propria (90%) e degli elettrodomestici (94%), anche se per molti proprietari risulta difficile conoscere il livello di classe energetica della propria abitazione. Il 78% degli italiani, inoltre, si dichiara favorevole all'economia circolare e ai prodotti usati o rigenerati che permettono di risparmiare sui costi.

Bastano questi dati per comprendere che la sostenibilità dell'ambiente passa attraverso l'acquisizione di comportamenti ai quali i giovani sembrano essere tendenzialmente più predisposti "a parole" rispetto agli adulti nei quali, invece, emerge la preoccupazione di «lasciare un mondo vivibile ai propri figli» (Eumetra 2023: 6). D'altra parte, però, Generazione Z (nati tra il 1997-2012) e Millennials nell'acquisto di beni e

nella fruizione di servizi optano per prodotti e aziende impegnate nella sostenibilità (ivi: 12-13).

La dimensione sociale e collettiva della sostenibilità, legata ai processi di cura dell'ambiente e del territorio, emerge a tale proposito, trattandosi di scelte che coinvolgono direttamente la cittadinanza e, indistintamente, le generazioni.

L'impegno per la sostenibilità, infatti, richiede sforzi ed impegni collettivi che riguardano istruzione, lavoro e salute, trattandosi di un percorso riferibile ad ogni ambito della vita umana (educazione, professioni, salute e benessere) che richiede un approccio innovativo, un vero e proprio *mindset* tale da coinvolgere attivamente scuole, istituzioni e il Terzo Settore, con le associazioni, le fondazioni e le organizzazioni nell'ambito delle professioni *no-teaching* (Del Gobbo 2021) attente ai temi della cittadinanza e dello sviluppo sostenibile.

Conclusione

L'Agenda 2030 (ONU 2015) ha fornito le premesse per un percorso di sostanziale cambiamento ideologico, in quanto ha fatto della sostenibilità il perno per un mondo più equo e inclusivo a livello socio-economico e culturale. Il rispetto per l'ambiente, difatti, passa anche attraverso la società con una coesione che dovrebbe promuovere il superamento delle iniquità, la lotta alle disuguaglianze e il riconoscimento dei diritti, per un diffuso sentimento del co-abitare che orienta azioni, scelte e progetti. In questa direzione deve essere letto il Report «GreenComp» (EC, 2022), con la convinzione che ad una mentalità rispettosa del Pianeta si educa, con un'attenzione al cambiamento climatico, alla sostenibilità degli ecosistemi e alla crisi planetaria, per affrontare tali tematiche anche nei percorsi educativi, coinvolgendo i diversi livelli di istruzione e i contesti formativi (formali, non formali ed informali), secondo un'ottica interdisciplinare volta a rendere le persone sempre più consapevoli dello stato di salute del Pianeta. In questo senso, educare alla transizione rappresenta una sfida alle abitudini consolidate e da rivedere, oltre ad

essere una emergenza da affrontare. Porre il problema in termini di sfida significa superare i luoghi comuni, «integrare la sostenibilità ambientale in tutte le politiche, i programmi e i processi di istruzione e formazione [...] per sviluppare le abilità e le competenze necessarie per la transizione verde» (EU 2022, 2) che esige un approccio globale, con la sinergia di forze e risorse pubbliche e private. D'altra parte, riferirsi alla sostenibilità come emergenza, vuol dire che il problema non riguarda in senso stretto le alterazioni dell'equilibrio dell'eco-sistema o i cambiamenti climatici, ma la necessità di riappropriarsi da parte dell'uomo di quella intelligenza ecologica che rende le persone rispettose dell'ambiente e della vita in ogni sua espressione (Rosati 2015), senza la pretesa di «progettare un mondo abitabile, accogliente ed ospitale ma di *esistere secondo natura*, di vivere in un mondo umano e naturale, di educare ad una coscienza ecologica» (Costa, 2023: 7) necessaria per “sentire il creato” e godere pienamente della sua bellezza e armonia.

Riferimenti bibliografici

Bellet, M.,

2006, *Il pensiero che ascolta. Come uscire dalla crisi*, tr. it. Paoline, Milano.

Costa, C.,

2023, *Prefazione*, in *San Francesco d'Assisi. Cantico delle Creature*, Anicia, Roma.

Del Gobbo, G.,

2021, *Sustainability mindset: a changellenge for educational professions?* Form@re- Open Journal per la formazione in Rete, 21(2), 1-5. <https://doi.org/10.36253/form-11549>.

Galatino, N.,

2023, *Sostenibilità*, in «Il Sole 24 Ore», 12 Febbraio 2023, n. 42, p. IX.

Mollo, G., Porcarelli, A., Simeone, D.,

2014, *Pedagogia sociale*, La Scuola.

Rifkin, J.,
2022, *Ripensare l'esistenza su una terra che si rinaturalizza. L'età della resilienza*,
tr. it. Mondadori, Milano.

Rosati, A.,
2022, *Ripensare l'educazione. Principi e prospettive di una pedagogia inclusiva*,
Anicia, Roma.

2015, *Persona, educazione e coscienza ecologica. Al cuore delle responsabilità*. In
Bolognini S. (a cura di), *Stili di vita ed educazione alimentare dall'infanzia
all'età matura. Profili psico-pedagogici e socio-giuridici*, Giuffrè, Milano,
pp.105-119.

2008, *Ri-pensare l'esistenza. I fondamenti pedagogici e didattici della storia*, Mor-
lacchi, Perugia.

Warr, P.& Clapperton, G.
2010, *The Joy of Work? Jobs, Happiness, and You*, Routledge, New York.

Wilson, E.O.
2014, *Il significato dell'esistenza umana*, tr.it. Codice Edizioni, Torino.

Documenti e sitografia

Agos Insights. *I nuovi consumi sostenibili*. Edizione 2022. In https://www.ago-corporate.it/media/insight/book_survey_digital.pdf (consult. 28.03.2023)

FAI, Fondo per l'Ambiente Italiano. In <https://www.fondoambiente.it>

ISTAT, *La crescita dell'economia frenata dal deterioramento del contesto globale. Rapporto annuale 2022*.

ISPRA, Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale. G. Petrini
(a cura di) *Scegliere come misurare la sostenibilità. Linee guida ad una scelta
consapevole dei metodi per misurare la sostenibilità aziendale*, 2023. In <https://www.isprambiente.gov.it>

EU, *Accordi di Parigi sui cambiamenti climatici*. In <https://www.consilium.europa.eu>

EU, *Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile*. Documenti strategici. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC-0116&qid=1647944342099>, pp.1-16.

EU Science Hub (2022). *GreenComp: the European sustainability competence framework*. In https://join-research-centre.ec.eu/greencom-european-sustainability-competence-framework_en

EU (2022), *Apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile*. In <https://www.education.ec.europa.eu/it/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition> (consultazione 10.05.2023).

Gallup Report. State of the Global Workplace: 2022 Report. In <https://alleyoop.ilsole24ore.com> (consultazione 10.05.2023).

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità*, Roma 2022. In <https://www.miur.gov.it>

ONU, *Agenda 2020 per lo sviluppo sostenibile*. In <https://agenziacoesione.gov.it> (ultima consult. 10.05.2023).

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Educazione ambientale e alla sostenibilità*, Roma 2022. In <https://www.miur.gov.it>

Agnese Rosati

PhD, Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Perugia, è autrice di monografie, articoli e contributi in scritti collettanei. Membro di gruppi di ricerca nazionali e internazionali, fa parte di Comitati scientifici per riviste e collane editoriali.

Educazione civica e sviluppo sostenibile: promuovere la cittadinanza attiva

Abstract: Civic Education is a transversal discipline that affects all school levels, starting from kindergarten to secondary school. The thematic cores of the teaching are: knowledge of the Italian Constitution and of the institutions of the European Union, in order to substantiate in particular the sharing and promotion of the principles of legality; Active and digital citizenship; Environmental sustainability and the right to personal health and well-being. In the light of this, the contribution intends to develop a reflection on teaching methodologies and on the contents suitable for approaching the themes set out above.

Keywords: civic education, sustainable development, active citizenship, teaching methodologies

Cittadinanza attiva e responsabile

Stiamo attraversando un periodo storico che possiamo definire complesso, generativo di cambiamenti che investono diversi ambiti, e caratterizzato da un clima di incertezza che si ripercuote nella vita economica, sociale e ambientale del nostro paese. Il degrado ambientale, la povertà economica, sociale ed educativa e l'emergenza climatica obbligano l'umanità a riesaminare paradigmi e valori di riferimento, mettendo in discussione il modo di pensare e di agire. Le scuole, le agenzie educative e la comunità scientifica sono chiamate ad interrogarsi su fenomeni come l'inquinamento, i cambiamenti climatici, la sostenibilità, la povertà economica ed educativa, non solo per trovare risposte adeguate, quanto per formare cittadini consapevoli e responsabili che sappiano affrontare le sfide del momento. Il tema in questione non riguarda solo «il rapporto

costi/benefici delle azioni compiute dagli individui sui contesti sociali e naturali, ma, in modo radicale, la centralità delle persone nel realizzare presente e futuro della vita sulla terra, nel concepire il loro diritto a un rapporto in armonia con la natura; è in discussione la responsabilità morale a un'educazione integrale nel cerchio della creazione, di fronte alla possibilità della catastrofe» (Malavasi 2017: 19).

Già nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità con il documento "*Life Skill Education in Schools*" e con il "*Partners in Life Skills Education – Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*" del 1999, invitava le scuole a formare giovani capaci di affrontare le difficoltà della vita e ad intraprendere iniziative per lo sviluppo di abilità psicosociali, necessarie a vivere la quotidianità. Le decisioni politiche non sono sufficienti per la risoluzione dei problemi hanno bisogno di essere affiancate dall'impegno comune perché le azioni del singolo cittadino incidono sul futuro dell'umanità e viceversa; ciò che accade nel mondo influenza inesorabilmente la vita di ogni essere vivente e di questo i cittadini devono averne consapevolezza.

Da diversi anni le Nazioni Unite stanno promuovendo politiche volte ad integrare il coesistere dell'uomo con il progresso economico e tecnologico, al fine di rendere lo sviluppo sostenibile. Nel 1993 l'Assemblea delle Nazioni Unite ha istituito la Commissione per lo sviluppo sostenibile fino ad arrivare nel 2015 ad adottare formalmente *L'Agenda for Sustainable Development*, conosciuta come Agenda 2030, corredata da 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs) e 169 sotto obiettivi. Il documento che si presenta ambizioso «con l'intento di trasformare il mondo, progetto realizzabile e possibile se si parte da un rinnovamento culturale che inevitabilmente si estende all'ambito politico, economico ed educativo» (De Santis 2021: 146). Gli obiettivi possono essere raggiunti con l'impegno e il contributo di tutti, a partire dalla società civile, dal singolo e dalla politica con misure nazionali e quadri di riferimento (C.N.I. UNESCO 2017). La risposta del MIUR non si è fatta attendere e nel luglio 2017 è stato presentato il *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, elaborato dal gruppo di lavoro "Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030". Successivamente, a seguito della Legge 92/2019, che

ha introdotto l'Educazione Civica nella scuola del primo e secondo ciclo di istruzione, il Comitato tecnico scientifico ha predisposto e validato le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIUR 2020), emanate il 22 giugno con il decreto n.35, con lo scopo di favorire, da parte delle Istituzioni scolastiche, una corretta attuazione dell'innovazione normativa. La stessa implica, ai sensi dell'articolo 3, una revisione dei curricula di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni e garantire agli studenti lo sviluppo di competenze necessarie per poter divenire "cittadini del mondo" perché

la popolazione mondiale ha la responsabilità di vivere e gestire le risorse del pianeta in modo che anche chi lo abiterà in futuro possa soddisfare non solo i propri bisogni relativi all'alimentazione, all'abbigliamento, all'abitazione all'educazione, all'attività lavorativa, al reddito e alla salute, ma anche quelli relativi all'appartenenza sociale, alle relazioni personali e ai compiti sociali, nonché le necessità personali connesse allo sviluppo delle proprie capacità, al raggiungimento dei propri obiettivi, alla determinazione delle decisioni comunitarie, alla creazione e alla partecipazione della vita culturale (Kocher 2017: 24).

Da una ricerca di tipo esplorativo, attraverso l'analisi tematica del testo della legge 92/2019 e degli allegati, sono stati rintracciati i nuclei tematici che hanno guidato il legislatore nell'individuare temi ed obiettivi oggetto dell'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole (Di Genova, Fredella 2023). Dall'analisi dei dati emerge che la parola "trasversale" è ricorrente, il termine "conoscenza" prevale lievemente rispetto a quello di "competenza", ricorre il riferimento alla Costituzione, mentre viene data poca attenzione ai termini "partecipazione" e "responsabilità". Negli allegati, tra gli aggettivi associati alla parola cittadinanza, prevale il termine "digitale" ed è decisamente inferiore la ricorrenza dei termini "cittadinanza attiva" e "cittadinanza responsabile". Eppure nelle Indicazioni Nazionali si legge che «è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio delle cittadinanza attiva [...], è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole ai valori

condivisi e di atteggiamenti cooperativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile» (MIUR 2012: 25) ma non troviamo alcun riferimento alla cittadinanza globale (Damiani 2018). Quando parliamo di cittadinanza attiva e responsabile facciamo riferimento all'impegno del cittadino nel partecipare attivamente alla vita della propria comunità nello svolgere i propri doveri civici, diventando protagonisti attivi nel processo decisionale e nella promozione del bene comune. La cittadinanza attiva e responsabile richiede anche una consapevolezza del valore del rispetto delle leggi, dell'ambiente, della solidarietà e la volontà di impegnarsi per il progresso e il benessere della società. Un cittadino attivo e responsabile è persona consapevole dei propri diritti e doveri, impegnato nel miglioramento della propria comunità e nella costruzione di una società equa e sostenibile attraverso la riduzione dell'impatto ambientale, la promozione di pratiche sostenibili, la tutela delle risorse naturali e la lotta ai cambiamenti climatici.

Nelle *Linee guida il profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, viene integrato con la capacità di

Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo, migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità. Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo, curando l'acquisizione di elementi formativi di base in materia di primo intervento e protezione civile. Perseguire con ogni mezzo e in ogni contesto il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e sociale, promuovendo principi, valori e abiti di contrasto alla criminalità organizzata e alle mafie. Esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza rispetto al sistema integrato di valori che regolano la vita democratica. Compiere le scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerentemente agli obiettivi di sostenibilità sanciti a livello comunitario attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile e della tutela delle identità e delle eccellenze produttive del Paese. Rispettare e valorizzare il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni» (MIUR 2020: 7).

Per esercitare la cittadinanza necessita fare appello alla democrazia ed entrambe si rifanno al concetto di eguaglianza, «nel caso della democrazia si tratta di eguaglianza politica, nel caso della cittadinanza è giuridica, politica e sociale. La cittadinanza si fonda sulla eguaglianza formale e sostanziale tra tutti i membri della comunità politica cioè nell'esercizio di una sovranità che sta alla base della rappresentanza democratica» (Frascarelli 2023: 280). E la democrazia si realizza quando attraverso la partecipazione attiva alla vita sociale «tutti i membri della comunità sono coinvolti nel processo di costruzione delle sue strutture portanti» (Marescotti 2000: 58). La scuola è il primo luogo dove esercitare la democrazia perché rappresenta una comunità in cui gli alunni nel rispetto dei doveri e dei diritti sociali si confrontano con regole e «vivono esperienze di partecipazione attiva che rappresentano il primo passo per essere cittadini attivi, consapevoli e responsabili. Il compito fondamentale della scuola è quello di promuovere la democrazia e di occuparsi della formazione del cittadino poiché tutti devono possedere nel proprio bagaglio di conoscenze le competenze per essere un buon cittadino democratico» (Frascarelli 2023: 282). Non dobbiamo dimenticare che solo una scuola democratica, che educi al rispetto della partecipazione, della corresponsabilità e della socialità, potrà garantire una società democratica. Per una educazione alla cittadinanza attiva dobbiamo richiamare il rapporto che esiste tra educazione e democrazia, perché quest'ultima rappresenta la sfida attraverso la quale si diventa cittadini liberi, consapevoli e responsabili. Per Dewey «la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è prima di tutto un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono» (Dewey 2000: 45).

Anche in ambito internazionale c'è grande attenzione allo sviluppo di competenze trasversali, tra cui quelle civiche e sociali (Eurydice: 2012). In particolare le indagini dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), hanno evidenziato che lo sviluppo di queste aree di competenze sono legate al coinvolgimento degli studenti nei processi di governance, al clima di classe aperto e po-

sitivo e alla costruzione di ambienti di apprendimento democratici, oltre alla formazione degli insegnanti all'educazione civica e alle metodologie didattiche (Schulz et al.: 2017).

Un clima di classe aperto alla discussione di questioni socio-politiche dell'attualità (soprattutto su temi potenzialmente controversi) e dei processi decisionali nel contesto scolastico promuove competenze per la cittadinanza poiché incrementa la comprensione di come la politica influenzi la vita degli individui e delle modalità attraverso le quali impegnarsi in forme efficaci di partecipazione (Caccioppola 2022: 1084).

La trasversalità dell'Educazione Civica

Il cinque settembre 2019 è entrata in vigore la Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019). L'Educazione Civica è una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado.

I nuclei tematici dell'insegnamento sono precisati nel comma 2 dell'articolo 1 della Legge:

- Conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea, per sostanziare in particolare la condivisione e la promozione dei principi di legalità;
- Cittadinanza attiva e digitale;
- Sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona.

A fondamento dell'Educazione Civica si pone la conoscenza della Costituzione Italiana, un codice che ha valenza culturale e pedagogica, che rappresenta la norma cardine a cui fare riferimento per identificare diritti, doveri e compiti, atti a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti alla vita politica, economica e sociale. Per un corretta applicazione della normativa sono state emanate le *"Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica"* (Miur 2020) che, oltre a dare

indicazioni rispetto ad aspetti contenutistici, metodologici e valutativi, propongono l'integrazione del Profilo delle competenze, al termine del primo ciclo di istruzione, attraverso l'individuazione di traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR 2012) e con le Indicazioni nazionali e nuovi scenari (MIUR 2018). In quest'ultimo documento, al punto 3 "*L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità*", si richiamano le Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006, in riferimento alle competenze chiave che "sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (MIUR 2018: 5). Nelle Indicazioni nazionali, nel paragrafo *Cittadinanza e Costituzione*, si sottolinea la necessità di porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, l'adesione a valori condivisi, alla collaborazione, alla cooperazione e alla convivenza civile. Diventa prioritario il senso di legalità e l'etica della responsabilità che «si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola» (MIUR 2020: 25).

I temi a cui fare riferimento, per il raggiungimento dei traguardi indicati nel documento, sono quelli che riguardano la Costituzione, le istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; il riferimento all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza digitale, l'educazione ambientale, lo sviluppo eco-sostenibile, la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari, la legalità, il rispetto e la valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni ed elementi di protezione civile, l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato. Le tematiche indicate non vanno intese come ambiti di sapere di una nuova disciplina in quanto l'educazione civica viene introdotta come sapere trasversale, superando i canoni di una disciplina tradizionale che coniugandosi con le altre assume valenza valoriale. In questo modo si colloca da un lato

«su un piano formativo più generale, orientato verso la socializzazione nei confronti di un determinato contesto storico-culturale; dall'altro si caratterizza per il riferimento a un insieme di valori etici e sociali che definiscono il suo orizzonte di senso, al di là dei contenuti specifici a cui rinviano» (Castoldi 2022: 18).

Gli obiettivi di apprendimento e le competenze attese dell'educazione civica non sono ascrivibili a una singola disciplina per questo le scuole devono aggiornare i curricula d'istituto e le attività didattiche, al fine di sviluppare «la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità» (Art. 1, comma 1 della Legge). L'insegnamento si esplica in 33 ore, nelle singole annualità, che non rappresentano un unico contenitore perché attraverso il raccordo con le altre discipline e le esperienze di cittadinanza danno vita al curriculum di educazione civica. In questa prospettiva assume una funzione educativa e non istruttiva, a fondamento di una scuola che sia in grado di «orientare e favorire un'educazione non rivolta esclusivamente alle nozioni, alle conoscenze e alla didattica, bensì alla realtà e alla vita dell'uomo come individuo sociale [...] che sappia formare persone, uomini e donne, competenti nell'umano, che sappia dare risposte adeguate alle sfide educative del contemporaneo, aperta, inclusiva e plurale, che accolga la sfida di formare cittadini attivi, consapevoli e informati» (Elia 2023: 42-43).

È indubbio che va creata una cultura sulla cittadinanza attiva, sulla etica della responsabilità e della sostenibilità. Va sviluppato il pensiero critico e trasversale, per poter collegare insieme mondo istituzionale e società civile ed in questo il ruolo degli insegnanti è fondamentale, «l'investimento sulle competenze professionali del personale educativo ed insegnante richiede opportunità formative efficaci nel rispondere ai bisogni emergenti, capaci di incidere sulla progettazione e realizzazione delle pratiche educative» (Giovanazzi 2021: 165). Una formazione che permetta all'insegnante di sviluppare competenze trasversali, capacità di ascolto, competenze osservative, competenze progettuali, capacità di ricercare, interpretare ed agire in un'ottica di complessità.

Come promuovere la cittadinanza attiva?

Un'azione didattica è sempre preceduta da un'attenta progettazione sia a livello macro e a livello micro. Il livello macro è rappresentato dalla progettazione curricolare, insieme di scelte condivise che orienta la proposta formativa, mentre la micro-progettazione è costituita dalle Unità di Apprendimento, sulle quali ora soffermeremo l'attenzione. Premesso che la "logica progettuale" alla quale facciamo riferimento è quella della complessità, caratterizzata da «un rapporto di circolarità tra i momenti del progettare, dell'agire e del valutare, non pensati in sequenza cronologica e logica, bensì in continuo dialogo e interazione reciproca» (Castoldi 2011: 125), a livello d'aula il modello verso il quale viene orientata la scelta è quello della "progettazione a ritroso" (Wiggins, McTighe 2004) che si focalizza sulla comprensione profonda che «si sovrappone pienamente al concetto di competenza [...] (e) in entrambi i casi, al centro dell'attenzione viene posta la capacità del soggetto di utilizzare il proprio sapere nelle più diverse situazioni di vita che si trova ad affrontare» (Castoldi 2017: 103).

Già in passato, la teoria del "Cono dell'apprendimento" (Dale 1969) mise in evidenza come coinvolgimento dei sensi ed esperienza diretta influenzino la memoria e come un apprendimento efficace si ottiene facendo esperienza in contesti reali. Le domande che ci poniamo a questo punto sono: su quali contenuti lavorare? Quali metodologie utilizzare per lo sviluppo della competenza di cittadinanza? Partendo dal presupposto che l'Educazione Civica è una disciplina trasversale che si interconnette con saperi disciplinari e extradisciplinari e che il nucleo centrale lo identifichiamo nello sviluppo della cittadinanza attiva, possiamo definirla come « "una palestra" nella quale allenarsi ad agire da cittadini responsabili e partecipare pienamente alla vita civica e sociale» (Castoldi 2022: 39). Alla luce di ciò le attività da proporre sono quelle che mettono al centro lo studente, attraverso compiti di realtà, compiti autentici e problemi da risolvere. Richiamando i principi del socio-costruttivismo situato, il contesto diventa determinante nel proporre situazioni complesse che obbligano alla sfida di orchestrare e mobilitare le conoscenze. Lo studente va posto

davanti a situazioni complesse che richiedono l'impiego sinergico di risorse personali (abilità, conoscenze), risorse contestuali (strumenti, persone), ostacoli che vanno interpretati, situazioni nuove per le quali occorre costruire nuove strategie di risposta. Occorre proporre problemi vicini al mondo dei significati dell'alunno, che richiamino la sfera dei valori, partendo da "domande chiave" (Castoldi 2022), che orientano l'azione didattica e danno significato alle esperienze, ad esempio: «Come si diventa cittadini? Che cosa distingue un buon cittadino? Che cosa proponi per essere un buon cittadino? Che significa essere parte di una comunità? Cosa curare l'ambiente cittadino? Come cambiare la città per renderla sostenibile? Cosa proponi per risolvere i problemi di inquinamento della tua città? Cosa proponi per rendere la mobilità sostenibile nella tua città? In questo modo gli studenti saranno coinvolti in questioni di vita reale, affronteranno problemi concreti e avranno modo di sperimentare un apprendimento attivo, contestualizzato, trasversale e significativo.

Riferimenti bibliografici

Caccioppola F.,
2022, *Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia*, in A. La Marca, A. Marzano, (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 1081-1094.

Castoldi M.,
2022, *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*, Roma, Carocci.

2017, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci.

2011, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.

Commissione Nazionale Italiana per UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università per gli studi di Torino, ASviS, (a cura di),

2017, *Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile: Obiettivi di apprendimento*, Torino.

Dale Edgar,

1969, *Audiovisual Methods in Teaching*, 3rd ed, New York, Dryden Press and Holt, Rinehart, and Winston.

Damiani V.,

2018, *Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A Study on Italian 8th Grade Students*, in «Center for Educational Policy Studies Journal», n.3, 8, pp.165-186.

Department of Mental Health Social Change and Mental Health Cluster

1999, *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*» Geneva, World Health Organization, pp. 1-14. <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf>

De Santis M,

2021, *L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e le Indicazioni Nazionali per i curricula: punti di convergenza*, in A. Morganti, (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Napoli, ESI, pp. 141-153.

Dewey J.,

2000, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Di Genova N., Fredella C.,

2023, *Il concetto di cittadinanza nel nuovo insegnamento di Educazione civica: un'analisi testuale nella legge 92/2019*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana, (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp.244-254.

Elia, G.,2023, *Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza. Il contributo di Mario Lodi*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana, (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 41-48.

Eurydice,

2012, *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Brussels, Eurydice.

Frascarelli F.,

2023, *Democrazia, cittadinanza, partecipazione. Il pensiero di Mario Lodi*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana, (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 279-283.

Giovanazzi, T.,

2021, *Per una cultura della sostenibilità. Riflessioni pedagogiche, professionalità educative 0-6* in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», n.2, 21, pp. 160-168.

Kocher U., (a cura di),

2017, *Educare alla sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Trento, Erickson.

Malavasi P.,

2017, *Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale*, in M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Minerva, (a cura di) *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Marescotti E.,

2000, *Ambiente e Pedagogia. Dimensione ambientale, natura e ecologia tra teoria dell'educazione e scuola*, Parma, I Quaderni di Ricerche Pedagogiche.

MIUR,

2020, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Allegato A. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c-728d?version=1.0&t=1593499140853

2018, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., 2017, *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, Amsterdam, The Netherlands, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Wiggins G., McTighe J., 2004, *La progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, (ed.org.1998).

Mina De Santis

PhD, insegna *Didattica Generale e Laboratorio e Progettazione e organizzazione dei servizi per l'infanzia 0-3 e Laboratorio* presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, all'Università di Perugia. Si occupa di ricerca-formazione insegnanti ed educatori. Visiting professor presso l'Università di Burgos (ES). Autrice di pubblicazioni a carattere nazionale e internazionale.

Coltivare la terra che abitiamo: pedagogia interculturale ed educazione allo sviluppo sostenibile

Abstract: In the contemporary pedagogical discussion, the category of the environment becomes central as container and content of the human development. As a matter of fact, the word 'environment' recalls a holistic and systemic vision of reality, which binds together nature and culture, society and the Creation, calling into question the responsible action of cultivation and care by man. After the failure of the neoliberal developmental model, the entire humanity is invited to change its course, favoring a more sustainable human and environmental development, which represents new ideas of freedom, increases the sense of social responsibility and promotes a new orientation of the human conscience, in order to guide man into building correct relationships with others and the world. It is precisely the pedagogical reflection that can offer, to an anxious and uncertain of the future humanity, the path of education planning tomorrow's society: an equitable, inclusive and peaceful society.

Keywords: environment, sustainability education, responsibility, change

1. Ambiente: contenitore e contenuto dello sviluppo umano

Nel dibattito pedagogico contemporaneo la categoria dell'ambiente assume una sua centralità. «Dal latino *ambiens*, participio da *ambire* (andare intorno, stare intorno, circondare, essere circostante)» (Prellezo, Nanni 1997: 46), rappresenta il complesso delle condizioni esterne dove si svolge la vita di un soggetto. È un concetto molto ampio che tiene insieme aspetti materiali, naturali, ma anche sociali, culturali e relazionali e per questo sono molte le discipline che lo indagano, tra cui la biologia, l'economia, l'urbanistica, l'architettura ma anche l'ecologia, la pedagogia, l'antropologia, la sociologia e la psicologia.

Nella riflessione pedagogica sull'ambiente rientrano, pertanto, le grandi questioni economiche, sociali, antropologiche, politiche, climatiche ed ecologiche che hanno un significativo impatto nella vita dell'uomo, al fine di promuovere scenari educativi di sostenibilità e di giustizia sociale.

L'ambiente ha un importante ruolo nello sviluppo dell'uomo, in riferimento ai luoghi e alle esperienze educative ma anche alle variabili umane, sociali, culturali, ambientali ed ecologiche che lo interessano. Come scriveva d'Arcais, infatti, «non si tratta soltanto del luogo in cui si svolge l'educazione [...] ma piuttosto dell'educazione in quanto tale» (D'Arcais 1962: 16), non è solamente il contenitore dello sviluppo umano ma ne rappresenta il contenuto sostanziale. «Gli ambienti in cui viviamo influiscono sul nostro modo di vedere la vita, di sentire e di agire» (Papa Francesco 2015: 147), sono parte integrante del processo di sviluppo della persona e hanno una responsabilità non secondaria nella promozione del suo benessere psico-fisico

Gli studi scientifici e neuroscientifici, inoltre, ci dimostrano che le intelligenze e le varie abilità non sono scritte solo nei geni, ma si co-costruiscono nell'interazione tra i geni e l'ambiente¹ e che la crescita dell'uomo avviene all'interno di un contesto di vita che ne costituisce la

1. Cfr. al riguardo gli studi di U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1986; Id. (a cura di) (2005), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, tr.it., Erickson, Trento 2010; S.J. Gould (1996), *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1998; M. Rutter, *Genes and Behavior: Nature-Nurture Interplay Explained*, Blackwell Publisher, Oxford 2006; R. Lewontin (2000), *Il sogno del genoma umano e altre illusioni della scienza*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2002; Cfr. J. Belsky, *The Determinants of Parenting: A Process Model*, in *Child Development*, Vol. 55, No. 1, Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development, 1984, pp. 83-96; B.W.Domingue et al., *Polygenic Influence on Educational attainment: New Evidence from the national longitudinal study of adolescent to adult Health in Aera open*, 1, 3, 2015 pp. 1-13; Selzam et al., *Predicting Educational Achievement from DNA*, in *Molecular Psychiatr*, 22, 2016, pp. 267-272; K.G. Noble et al., *Socioeconomic Gradients Predict Individual Differences in Neurocognitive Abilities in Developmental Science*, 10,4, 2007, pp.464-80; K.G. Noble et al, *Family Income, parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents*, in *Nature Neuroscience*, 18.5, 2015, pp. 773-778; D.J. Siegel (2011),

spinta propulsiva, attraverso una dinamica di adattamento continuo tra l'organismo e l'ambiente stesso.

Lo sviluppo umano, infatti, può essere inteso come una danza continua, in termini epigenetici, tra le condizioni di partenza e i contesti di vita, gli spazi, gli ambienti e le relazioni che all'interno di essi si sviluppano. Assumono importanza le persone che incontriamo ma anche il clima, l'acqua, l'aria, gli ambienti naturali e artificiali che determinano la crescita dell'uomo. La parola ambiente rimanda ad una visione sistemica che tiene insieme natura e cultura, società e creato. Gli uomini sono esseri cosmici, per usare un'espressione di Morin (2001) e, in quanto esseri viventi di questo pianeta, hanno un'identità fisica, materiale, terrestre che va riconosciuta accanto ad una psico-socio-culturale. Ciascuna persona porta in sé una *unidualità* che lo rende «nel contempo pienamente biologico e pienamente culturale» (ivi, 52). L'uomo nasce nel cosmo ma grazie alla cultura e alla sua capacità di conoscere riesce a realizzarsi come essere pienamente umano. La parola cultura, che dal latino *colere* significa coltivare, rimanda all'opera di coltivazione e qui la utilizziamo proprio per indicare un'attività di costruzione, di progettazione, di trasformazione ma anche di conservazione e di cura attraverso la quale l'uomo coltiva i rapporti con il mondo, con gli uomini e con Dio. La terra che abitiamo, infatti, ha bisogno di coltivazione generosa e infaticabile da parte dell'uomo e per questo con il termine cultura intendiamo richiamare la fatica del lavorare la terra che ci accoglie.

In questo senso sviluppiamo le culture come sistemi di vita e universi di significato: certamente significativi per noi che li viviamo ma che rivelano l'incompletezza della nostra fatica umana, la provvisorietà e, insieme, la necessità, l'ansia di compiere nel tempo e di sviluppare ulteriormente il modello che pur noi proponiamo e viviamo (Prenna 2003: 19).

2. Ambiente, sviluppo e intercultura nell'era planetaria

La gravità che oggi assumono le questioni ambientali sul piano mondiale interpella la stessa possibilità di sopravvivenza dell'uomo. Si è ormai chiusa la stagione storica in cui si credeva irrazionalmente nel progresso, nelle capacità umane illimitate e nelle possibilità di uno sviluppo incondizionato attraverso lo sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali. Abbiamo assistito al fallimento del modello di sviluppo neoliberista sia da un punto di vista etico ed antropologico, in quanto causa principale dei forti squilibri mondiali tra paesi ricchi e paesi poveri, sia da un punto di vista ecologico ed ambientale. Sono finiti i tempi in cui si riteneva che le risorse fossero illimitate e si potesse crescere e svilupparsi con queste illimitatamente; l'uomo sfrutta le risorse della Terra più di quanto questa possa offrire e con tempi superiori alle sue capacità di rigenerarsi, e i disastri climatici a cui assistiamo quotidianamente fanno risuonare la sirena della crisi ecologica (Bartolini 2021). La coscienza ecologista da alcuni decenni ha saputo dimostrare che «più diventiamo padroni della biosfera più ne diventiamo dipendenti; più la danneggiamo più danneggiamo le nostre vite» (Morin 2020: 28), facendo così crollare il mito occidentale dell'uomo «padrone e possessore della natura» (Ibidem).

Ambiente e sviluppo non sono realtà separate, ma al contrario presentano una stretta connessione. Lo sviluppo non può infatti sussistere se le risorse ambientali sono in via di deterioramento, così come l'ambiente non può essere protetto se la crescita non considera l'importanza anche economica del fattore ambientale. Si tratta, in breve, di problemi reciprocamente legati in un complesso sistema di causa ed effetto, che non possono essere affrontati separatamente, da singole istituzioni e con politiche frammentarie. Un mondo in cui la povertà sia endemica sarà sempre esposto a catastrofi ecologiche d'altro genere (Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo 1988: 32).

Si avverte una crescente sensibilità riguardo alle tematiche ambientali e alla cura della natura mentre matura una sincera e dolorosa preoccupazione per ciò che sta accadendo al nostro Pianeta. «Eccoci entrati

nell'era delle incertezze – scrive Morin – L'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione» (2020: 25). Il problema dello sviluppo, infatti, non è solamente economico ma è umano, è totale (Papa Francesco 2015) e la sfida di un approccio ecologico deve essere quella di porsi al servizio dello sviluppo umano integrale, per tenere insieme le dimensioni materiali e socio-culturali dell'esistenza e per promuovere ricchezza e benessere nel rispetto dei diritti di tutti gli uomini. Infatti, come mette bene in evidenza Zamagni, un modello di sviluppo non può considerarsi sostenibile se si estingue il senso di fraternità e si rimane ancorati ad una dimensione individualistica in cui tutto si riduce unicamente a migliorare le transazioni basate sullo scambio di equivalenti (2011).

La natura non è una semplice cornice della vita dell'uomo ma ne è una parte costitutiva. Siamo inclusi in essa e l'analisi di ogni fenomeno umano o ambientale deve svilupparsi seguendo una duplice direttrice, in grado di tenere insieme le interazioni dei sistemi naturali con quelli sociali. «Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale» (Papa Francesco 2015: 139), che richiede un approccio integrato per essere affrontata; un approccio che sappia prendersi cura della natura, restituire dignità a tutti gli uomini e combattere la povertà (*Ibidem*), «perché l'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme» (Papa Francesco 2015: 93).

Viviamo oggi in una società complessa, plurale e in rapido cambiamento e avvertiamo una sempre maggiore fatica dell'uomo a coltivare il suo tempo, la sua storia, il suo spazio.

Benché il cambiamento faccia parte della dinamica dei sistemi complessi, la velocità che le azioni umane gli impongono oggi contrasta con la naturale lentezza dell'evoluzione biologica. A ciò si aggiunge il problema che gli obiettivi di questo cambiamento veloce e costante non necessariamente sono orientati al bene comune e a uno sviluppo umano, sostenibile e integrale. Il cambiamento è qualcosa di auspicabile, ma diventa preoccupante quando si muta in deterioramento del mondo e della qualità della vita di gran parte dell'umanità (ivi: 18).

Oggi «le minacce globali che incombono sulla salute, i sempre più frequenti e violenti disastri naturali, la crescita vertiginosa dei conflitti,

le minacce violente, il terrorismo, le crisi umanitarie e lo sfollamento forzato delle popolazioni che ne consegue, minacciano tutti i progressi allo sviluppo degli ultimi decenni» (ONU 2015: 5).

Il processo di mondializzazione in corso, infatti, ha finito per unire inesorabilmente i nostri destini, così come ci ha da poco dimostrato la triste esperienza della pandemia quando, un minuscolo virus ha finito per paralizzare la vita delle persone dell'intero pianeta

Più di ogni altra epoca del passato, tutti noi dipendiamo da persone che non abbiamo mai visto, le quali a loro volta, dipendono da noi. I problemi che dobbiamo affrontare – economici, ambientali, religiosi e politici – sono di portata mondiale e non hanno possibilità di essere risolti se non quando le persone, tanto distanti, si uniranno e coopereranno come non hanno mai fatto finora [...] nessuno di noi può dirsi estraneo a questa interdipendenza globale. L'economia globale ci lega tutti a vite lontane: le nostre decisioni più semplici come consumatori toccano i livelli di vita di persone, nei paesi più distanti, che sono coinvolte nella produzione di ciò che noi usiamo. Le nostre esigenze quotidiane premono sull'ambiente globale (Nussbaum 2016: 95-96).

Come scrive Morin «il mondo diviene sempre più un tutto. Ciascuna parte del mondo fa sempre più parte del mondo, e il mondo in quanto tale è sempre più presente in ciascuna delle sue parti» (Morin 2001: 67) eppure, paradossalmente, questa unificazione prodotta dalla mondializzazione rischia di acuire la divisione tra i popoli e le persone e aumenta il rischio di nuove lacerazioni sociali, giacché aumentare la distanza tra ricchi e poveri, tra nord e sud del mondo, tra chi ha accesso alle conoscenze e chi no, tra coloro che vedono riconosciuti i diritti umani fondamentali e coloro ai quali vengono costantemente calpestati. La crisi planetaria nata dall'epidemia del Coronavirus ha messo maggiormente in risalto «la comunità di destino di tutti gli esseri umani in un legame indissolubile con il destino bioecologicoco del pianeta terra. E aggrava(to), al tempo stesso, la crisi dell'umanità che non riesce a costituirsi in umanità» (Morin 2020: 51)

Nell'ottica della promozione di un approccio integrato allo sviluppo umano, occorre recuperare una coscienza di comunità di destino uma-

no perché non è più pensabile continuare ad approcciarsi al mondo attraverso ottiche di separazione e di chiusura. Il mondo e la società vanno pensate in termini ecosistemici, di apertura e di relazione con gli altri uomini e con l'ambiente. In questo senso l'approccio interculturale, nell'ambito «dell'educazione globale, assume come suo proprio punto di vista, innanzitutto, la considerazione della terra e dei suoi abitanti come “realità interagenti e interdipendenti”» (Scurati 1993: 53). L'educazione interculturale, infatti, in quanto modello paradigmatico di relazioni pacifiche e conviviali tra diversi, permea la cultura con quei valori di solidarietà, reciprocità, rispetto delle diversità tra gli esseri umani che rendono gli uomini capaci di vivere insieme. Promuove un'idea di cittadinanza globale e cosmopolitica, slegata dalle condizioni di nascita, in quanto status universale che permette a ciascuno la libera facoltà di esercitare i diritti e i doveri fondamentali della persona in qualunque luogo; una sorta di cittadinanza planetaria in cui la Terra diventa l'unica patria per tutti; una cittadinanza fondata sul dialogo, capace di scardinare le discriminazioni e i mancati riconoscimenti, per dar vita ad un'autentica cultura dell'inclusione (Bartolini 2022)

Come scrive Einstein, infatti:

un essere umano è parte di un tutto che chiamiamo universo, una parte limitata nel tempo e nello spazio. Sperimenta se stesso, i pensieri e le sensazioni come qualcosa di separato dal resto, in quella che è una specie di illusione ottica della coscienza. Questa illusione è una sorte di prigione che ci limita ai nostri desideri personali e all'affetto per le poche persone che ci sono più vicine. Il nostro compito è quello di liberarci da questa prigione, allargando in centri concentrici la nostra compassione per abbracciare tutte le creature viventi e tutta la natura nella sua bellezza (1950).

3. Il paradigma dell'ecologia integrale per educare allo sviluppo sostenibile

A nulla ci servirà descrivere i sintomi, se non riconosciamo la radice umana della crisi ecologica, scrive Papa Francesco nella *Laudato Sii* (2015: 101). «L'ambiente ci forma e ci dà forma, ci guarda e ci chiede di

essere custodito e rispettato, di essere responsabilmente salvaguardato. È di ciascuno il compito educativo di imparare ogni giorno ad essere saggio abitatore del pianeta» (Birbes 2017: IX).

La pedagogia dell'ambiente, nata per promuovere uno sviluppo umano compatibile con le sfide della sostenibilità ambientale, sociale ed economica, si basa proprio sul principio della responsabilità sociale come «cura per la casa comune che è il creato. Insegnare e apprendere lungo tutto l'arco della vita impegna a una libertà consapevole rispetto alle risorse naturali, alla ricerca della giustizia e della pace tra popoli e culture del pianeta» (Malavasi 2017: 18). Nel concetto di sviluppo sostenibile, continua Malavasi,

è in gioco non soltanto il rapporto costi/benefici delle azioni compiute dagli individui sui contesti sociali e naturali, ma, in modo radicale, la centralità delle persone nel realizzare presente e futuro della vita sulla terra, nel concepire il loro diritto a un rapporto in armonia con la natura; è in discussione la responsabilità morale ad un'educazione integrale nel cerchio della creazione, di fronte alla possibilità della catastrofe (ivi: 19).

L'educazione, in quanto promessa di futuro per l'uomo e per l'intera società, può contribuire a creare un nuovo equilibrio tra uomo e mondo. Scegliere l'educazione oggi significa scegliere la società di domani, tuona Delors (1997) nel Rapporto sull'educazione per il XXI Secolo, proprio perché l'educazione ha un impatto catalitico sul benessere degli individui e sul futuro del nostro pianeta. Di fronte alle sfide della società complessa, serve un'educazione che possa aiutare l'uomo a uscire dalla crisi e dalle contraddizioni che caratterizzano il nostro tempo; maggiormente rispettosa della natura e dell'uomo, più attenta alle esigenze dello spazio in cui lui stesso vive e che lo aiuti a costruire nuovi rapporti con l'ambiente. L'assunto che sta alla base di tale pensiero riguarda la stessa concezione di ambiente inteso come «sistema di sottosistemi», dove «trovano collocazione non solo fenomeni fisici, chimici, naturali, ma anche culturali, morali, spirituali» (Pati 2006: 233), nella loro reciproca interrelazione. Secondo tale prospettiva, pertanto, l'educazione «non è semplicemente uno dei molti mezzi verso lo sviluppo, ma uno dei suoi

elementi costitutivi ed uno dei suoi obiettivi essenziali» (Delors 1997: 71), il cui compito principale è quello di «rendere l'umanità capace di assumere il controllo del proprio sviluppo. Essa deve dare la possibilità a tutti gli individui umani, senza eccezione, di prendere in mano il proprio destino in modo tale da poter contribuire al progresso della società in cui vivono» (*Ibidem*). Un'educazione che permetta a ciascuna persona di conoscere se stesso e il mondo nel quale è inserito, di lasciare la propria impronta originaria nel mondo, consentendogli di riconoscersi come fine e non come mezzo del processo di sviluppo è da intendersi come un «passaporto per la vita» (ivi: 109).

In questa direzione si è mossa anche l'Agenda 2030 promulgata dalle Nazioni Unite nel 2015 per cambiare il paradigma dello sviluppo e dare una prospettiva di futuro più umana all'uomo e all'ambiente che lo ospita, in quanto l'educazione viene intesa come uno strumento per realizzare tutti gli altri 17 obiettivi di sviluppo sostenibile proposti, ma anche come un obiettivo in sé. Il *goal 4*, infatti, si propone di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti», specificando l'importanza che

tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (ONU 2015: 17)

La sostenibilità a cui tanto ci siamo richiamati, infatti, non è un processo naturale ma frutto di una specifica scelta pedagogica poiché, come scrive Freire, l'educazione non cambia il mondo ma cambia le persone che a loro volta cambieranno il mondo (Freire 1970). Occorre una qualificazione degli interventi educativi per affrontare le nuove sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale in modo da accompagnare l'uomo «a intrecciare e ordinare corretti rapporti con il mondo circostante in generale, con un certo sistema sociale in specie»

(Pati 2006: 115). Tutti, pertanto, dobbiamo essere stimolati attraverso l'educazione a cambiare rotta perché è di ciascuno il compito di abitare con responsabilità e consapevolezza l'ambiente incompiuto che ci è stato dato in dono. La realtà in cui viviamo interpella l'uomo affinché possa prendersi cura responsabilmente di lei, contribuendo significativamente alla costruzione del villaggio che abita. «La responsabilità è nostra – scrive Zanotelli – Dio ce l'ha messa tra le mani. Ecco la nostra grandezza, la bellezza di questo mondo che viviamo» (2003). Il mondo è bello perché incompiuto, l'uomo è grande perché può compierlo. È questo il senso dell' *I CARE* che si può leggere sulla porta della Scuola di Barbiana e che ieri come oggi, attraverso una autentica rigenerazione dell'umanesimo in crisi, ci invita a farci carico del bene comune inteso come bene reale e possibile, non astratto o ideologico ma costantemente attento alle reali condizioni degli uomini, ai loro bisogni e alle concrete situazioni storiche dei popoli e del pianeta che li ospita. Il principio della responsabilità elaborato da Jonas (Jonas 1997), premuroso di riconsegnare all'uomo la speranza di esserci oltre la precarietà del presente, lo invita ad agire in modo che le conseguenze delle sue azioni non mettano in pericolo la stessa sopravvivenza dell'umanità ma siano compatibili con la sua permanenza autentica e dignitosa sulla terra, rinvia alla esclusiva responsabilità individuale dell'uomo la sua stessa possibilità di futuro, richiamandolo al dover essere di beni comuni, da assicurare progettando una politica e un'educazione del bene comune (Prenna 2014: 321-329). Proprio per questo il Consiglio dell'Unione Europea ha inserito le competenze di cittadinanza tra le competenze chiave dell'apprendimento permanente, con la finalità di permettere agli uomini «di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società» (Consiglio dell'Unione Europea 2018).

Occorre riscoprire l'origine comune dell'umanità e la condivisione di un futuro comune. Le sfide ecologiche e ambientali non sono scindibili dalla tutela dei contesti umani e sociali ed è per questo che l'approccio alle questioni ambientali deve essere integrale. Il paradigma dell'ecologia integrale che introduce papa Francesco nella *Laudato Si* è un modello in grado di tenere insieme le questioni ambientali legate in senso stretto

all'agenda ecologica con quelle più umane, culturali e sociali. Il potere del paradigma dell'ecologia integrale permette di individuare una dimensione sociale dell'ecologia che si basa sulla nozione di bene comune che, mettendo al centro della sua riflessione il rispetto di ogni persona umana, viene definito come «l'insieme di quelle condizioni della vita sociale che permettono tanto ai gruppi quanto ai singoli membri di raggiungere la propria perfezione più pienamente e più speditamente» (ivi: 156).

Il concetto di bene comune ci permette di affrontare un altro aspetto molto caro alla pedagogia dell'ambiente e che riguarda la relazione con le generazioni future. Le crisi economiche mondiali hanno mostrato con crudezza gli effetti nocivi che porta con sé il disconoscimento di un destino comune, dal quale non possono essere esclusi coloro che verranno dopo di noi. Ormai non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni. L'educazione deve, pertanto, spingere le giovani generazioni ad assumere scelte di vita consapevoli, costituendosi strumento di governo dei cambiamenti che ci vengono incontro e per i quali siamo spesso impreparati. Educare ad uno sviluppo umano sostenibile, quindi, vuole dire contribuire a trasformare la realtà, edificare il mondo umanizzando la casa che abitiamo. In questo senso, seguendo le indicazioni già presenti nel Rapporto Delors e riprese anche nell'Agenda 2030, occorre rimettere l'educazione al centro della società e degli interessi politici internazionali proprio perché l'educazione è il progetto di costruzioni di società eque, inclusive e di pace.

«Cambiamo strada!», grida Morin (2020). L'umanità intera è invitata ad intraprendere una nuova via, grazie all'educazione che progetta la società di domani.

La riflessione pedagogica, ripensando il suo rapporto con l'ecologia, l'economia, la politica e le altre scienze sociali, è chiamata oggi a considerare il radicamento dell'uomo sulla terra e a promuovere una nuova cultura della cura di sé, dell'ambiente e delle relazioni tra gli uomini, perché educare alla sostenibilità significa prendersi cura della salute del Pianeta, ma anche prendersi cura delle persone e delle relazioni, “insegna-ndo l'umano” (Malavasi 2020); significa parlare della capacità dell'uomo di prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente che abita,

appellandosi alla sua responsabilità e alla promozione di una coscienza ecologica in grado di riportare le questioni ambientali sul tavolo delle priorità dello sviluppo umano.

L'educazione alla sostenibilità vuole farsi portavoce di una nuova idea di sviluppo umano e ambientale, che abbracci una nuova idea di libertà e che accresca il senso di responsabilità sociale, in un rinnovato orientamento delle coscienze umane. Essere liberi, infatti, non significa non avere condizioni, ma essere consapevoli delle condizioni in cui ci si trova ed operare in esse delle scelte possibili. Esiste una relazione di reciproca appartenenza tra l'uomo e la terra che abita e, per questo, ciascuna persona è chiamata ad "imparare ad esserci" in maniera responsabile. La libertà a cui spesso ci appelliamo non deve essere intesa come una libertà senza condizioni, ma neanche una libertà senza storia; è una *libertà incarnata*, una *libertà in situazione* (Prelezo, Lanfranchi 1997: 610-611) che non si realizza solamente all'interno delle coscienze degli uomini, ma dentro la storia alla quale questi partecipano. È una libertà collettiva, direbbe Girardi, che si può vivere soltanto condividendola con gli altri uomini, con le altre libertà, nella coscienza di una corresponsabilità storica che chiama in causa l'intera umanità. L'educazione, in questa logica diventa elemento capacitante della libertà dell'uomo, perché, come mette in evidenza Amartya Sen, «senza libertà sostanziale e capacitazione a compiere un'azione, la persona non ha la responsabilità di farla; ma se di fatto ha la libertà e la capacitazione a fare una cosa, allora è suo dovere chiedersi se farla o non farla, e questo comporta una responsabilità individuale» (Sen 2001: 295).

L'ambiente ci chiede di essere custodito, rispettato e responsabilmente salvaguardato. «È tempo di cambiare strada» (Morin 2020: 25). È di ciascuno il compito educativo di imparare ogni giorno ad essere saggio abitatore del pianeta, coltivandolo. Se non io chi al posto mio?

Riferimenti bibliografici

Amadini, M.,
2011, *Infanzia e famiglia*, La Scuola, Brescia.

Bartolini, A.,

2022, *La costruzione dell'essere sociale*, in *Pedagogia e Vita*, 3.

2021, *L'approccio all'educazione sostenibile* in Morganti, A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli.

Birbes, C., (a cura di),

2017, *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.

Commissione Europea,

1995, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles.

Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo,

1988, *Il futuro di noi tutti*, Bompiani, Milano.

Consiglio dell'Unione Europea,

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

D'Arcais, F.,

1962, *L'ambiente*, La Scuola, Brescia.

De Rossi, A.,

1971, *Costruiamo il libro di testo*, in *Quaderni di Corea* (terza serie), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Delors J.,

1997, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

Einstein, A.,

(12 febbraio 1950), *Lettera a Robert S. Marcus*, The Albert Einstein Archives, Hebrew University of Jerusalem.

Freire, P.,

1971, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

- Jonas, H.,
1997, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Lancisi M., Zanotelli, A.,
2003, *Fa strada ai poveri senza farti strada. Don Milani, il vangelo e la povertà del mondo d'oggi*, EMI. Bologna.
- Malavasi, P.,
2020, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.
2017, *Pedagogia dell'ambiente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Molinari, A., Cacciapaglia, M., Galeri, P., Indellicato, R., Sandrini, S., Marcone, V.M.,
2022, *Ripensare ecosistemi educativi e formativi capacitanti nella prospettiva del principio di reciprocità*, in *Formazione & Insegnamento XX-1-2022*.
- Morin, E.,
2020, *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano.
2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum, M.,
2016, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
2012, *Creare Capacità*, il Mulino Bologna.
- ONU, 2015, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, A/RES/70/1
- Papa Francesco,
2015, Lettera Enciclica *Laudato si*.
- Pati L.,
2006, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, ISU, Milano.
- Prellezio, M., Lanfranchi, R., (a cura di),
1997, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, ELLE DI CI-L.A.S.-S.E.I., Torino.

Prenna, L.,

2014, *Etica della responsabilità e cultura della mediazione: la politica come progetto*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione, Dossier Educare alla responsabilità socio-politica*, 3.

2003, *Cittadini del mondo. La città dei ragazzi nel villaggio globale*, IISPGC, Roma.

Scurati, C.,

1993, *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in *ASPEI, Verso un'educazione interculturale*, Bulzoni, Roma.

Sen, A.,

2001, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori Milano.

Zamagni, S.,

2007, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma.

Alessia Bartolini

È ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, dove insegna Pedagogia sociale, Pedagogia familiare e Pedagogia interculturale. È stata Direttrice del master di primo livello in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" nella stessa Università. È giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni dell'Umbria.

Formarsi e trasformarsi nell'ottica dell'educazione allo sviluppo sostenibile: sguardo sul laboratorio creativo e riflessivo come contesto di apprendimento esperienziale

Abstract: Transformative learning is a central concept for ESS and sustainable development, as it aims to acquire skills and abilities through challenging ways of thinking and acting, using a collaborative, experiential and reflective learning environment. The purpose of this paper is to make the community aware of the ecological issue through the value of human dignity which depends on some fundamental values that strongly influence the concept of sustainability: respect, freedom and equality. The laboratory can be considered the ideal place to encourage experiential and reflective learning directly in contact with reality», which activates and feeds not only cognitive and metacognitive processes, but also social and emotional ones.

Keywords: Sustainable Development Education, transformative learning, life skills, laboratory paths

Nuova frontiera dell'ESS: Capability Approach e competenze di sostenibilità

Il manuale che l'UNESCO ha pubblicato nel 2017 (UNESCO 2017) ha segnato un momento importante nel percorso – iniziato a livello europeo nel 1975 (ASviS 2022) – tracciato dalla riflessione, e dalle scelte formali e operative conseguenti, sul rapporto tra uomo e ambiente per la sostenibilità e la cittadinanza globale. In quel documento la sostenibilità è intesa come un insieme di azioni informate e responsabili che persone e società devono mettere in atto per garantire un futuro possibile e migliore, sia in relazione ad uno sviluppo socio-economico che operi tenendo conto di criteri di giustizia sociale, sia relativamente al rispetto per l'ambiente.

Tuttavia, negli ultimi anni, si è assistito a un ulteriore ampliamento di prospettiva e alla nascita di una nuova frontiera del concetto di sostenibilità, che tenteremo di argomentare brevemente in questo primo paragrafo. Il procedere della riflessione sul concetto di sostenibilità sottolinea, infatti, con sempre più forza, la connotazione sistemica della relazione tra i diversi elementi che concorrono allo sviluppo sostenibile; tale riflessione non mira, quindi, soltanto a veicolare una generica coscienza ambientalista in senso sociale ed economico, ma intende promuovere una «piena comprensione delle interrelazioni che esistono tra comportamenti umani e funzionamento dell'ecosistema, di cui anche noi facciamo parte» (ASviS 2022: 6).

Si tratta, cioè, di cambiare decisamente visione rispetto all'idea di sviluppo e progresso e agli attuali paradigmi economici e sociali che sostengono quell'idea di futuro, comprendendo pienamente «la dimensione sistemica dei nostri atti e dell'impatto che la salute e l'evoluzione degli ecosistemi hanno sulla nostra vita» (*Ibidem*). Il concetto di sostenibilità richiama, dunque, i concetti di libertà e dignità dell'uomo, eminentemente etici e politici, per significare che uno sfruttamento eccessivo dell'ambiente e di beni comuni non sia, in realtà, frutto di una libertà di azione dell'essere umano, ma, al contrario, provochi una restrizione di quella libertà proprio per il legame inscindibile che esiste tra uomo, società e ambiente. La dignità umana dipende da alcuni valori fondamentali che influenzano fortemente il concetto di sostenibilità: *rispetto, libertà e uguaglianza* sottintendono l'esistenza di atteggiamenti specifici – come la responsabilità delle proprie azioni nei confronti del mondo che ci circonda e l'agire consapevole eticamente ispirato agli obiettivi della sostenibilità – che conducono ad una concreta cittadinanza globale a livello economico e sociale (Cera 2018).

Su tali principi filosofici, politici e pedagogici – che per molti versi riprendono le posizioni del pensiero di John Dewey e del movimento attivista di inizio '900 – si ancora il concetto di Educazione alla Sviluppo Sostenibile (ESS); peraltro,

la riflessione sull'educazione alla cittadinanza come educazione alla sostenibilità trae ispirazione anche dal riferimento a un approccio filosofico-peda-

gogico che ha avuto una grande rilevanza in ambito internazionale: il *Capability Approach* (CA) (Sen, Nussbaum)¹. La teoria della CA è un riferimento valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla sostenibilità (ASviS 2022: 49).

Le dimensioni del *Capability Approach* sono sostanzialmente quattro e sono sintetizzabili:

nella visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere e alla convivenza civile; [... nella] idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico sul quale si incentrano forme di liberismo del mercato per raggiungere l'obiettivo del bene comune; [... nella] centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacità e azioni delle persone concrete attraverso, appunto, "contesti capacitanti"; [... infine, nella] responsabilità che attiene all'educatore nel creare le condizioni perché tali contesti capacitanti possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona (ASviS 2022: 49).

L'educazione, quindi, riveste un ruolo fondamentale nel *Capability Approach*, connotandosi come una

struttura in grado di interpretare la capacità di una comunità di adattarsi ai cambiamenti e di contestualizzare i conflitti ambientali, individuando percorsi educativi utili al superamento di ogni forma di disuguaglianza dovuta a esacerbate politiche e pratiche di massimizzazione (Cera 2018: 61).

1. Il modello CA richiama le riflessioni dell'economista Amartya Sen e della filosofa Martha Nussbaum. «Nel modello di CA proposto da Sen (1999), la persona è posta al centro dell'analisi dello sviluppo umano, che non è più considerato strettamente collegato al PIL, come avviene nella teoria del capitale umano, ma associato al benessere collettivo. La qualità della vita, la soddisfazione umana e la sicurezza sono considerate da Sen antecedenti allo sviluppo economico [...] Nussbaum (2011) ha ritenuto, invece, necessario fornire un elenco preciso di dieci capacità, intese come bussola di riferimento per l'identificazione dello sviluppo umano, tra queste include la salute, l'immaginazione l'autoespressione, la ragione pratica, il pensiero critico e il gioco» (Cera, 2018: 63).

Possiamo, allora, affermare che l'incontro tra sostenibilità e *capabilities*, ridando centralità a valori antropologici e democratici fondamentali, sostiene e orienta la riflessione pedagogica contemporanea e promuove un paradigma pedagogico fondato sui principi della sostenibilità – secondo le tre dimensioni ambientale, economica e sociale – e sui concetti di *cura*, *relazione* e *comunità educante*.

I concetti di cura e relazione² sono profondamente interrelati con quello di educazione e costituiscono uno degli ambiti di riflessione e ricerca fondamentali per ripensare e progettare percorsi educativi, formativi e consulenziali orientati alla valorizzazione della competenza relazionale e emotiva e alla costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e, appunto, sostenibili. Di fatto,

la *cura* costituisce un *dispositivo-chiave* della pedagogia e sta alla base dell'educazione stessa (Cambi, 2010). All'interno di una società liquida e precaria, ma anche disincantata e disorientata [...], questa categoria rappresenta un punto di attenzione e speranza da fissare come orizzonte di azione di ogni processo formativo, in quanto capace di dare un orientamento valoriale alle esperienze dei singoli. [...] Coltivare le idee e prendersene cura implica, in particolare, esercitarsi nella pratica del dialogo. Un dialogo fondato sulla sospensione del giudizio e sulla capacità di immaginarsi nei panni dell'altra persona, caratterizzato da una postura orientata all'ascolto e al confronto di opinioni e punti di vista differenti (Carletti 2022: 564-565).

In questo senso, centrale per l'ESS è anche il riferimento ai processi e alle attività di consulenza pedagogica che, attraverso posture, metodi e strumenti tipici della *cura* e propri del lavoro educativo di secondo livello e della relazione di aiuto, forniscono risposte efficaci e concrete – orientate in senso riflessivo, narrativo e trasformativo – a molti bisogni educativi emergenti (Crispoldi 2021a).

Per quanto riguarda, invece, il tema particolarmente attuale della comunità educante – la cui costruzione, pensata intenzionalmente e strategicamente partecipata, sarebbe una risposta politica importante sia

2. Sui temi della Cura e della Relazione, tra gli altri, Crispoldi 2017; 2018.

per la ESS che per la qualificazione dell'offerta educativa e formativa in generale – sembra importante sottolineare che, poiché «la cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi 2017) della comunità planetaria» (Alessandrini et al. 2021: 813), diventa possibile immaginare

un'idea di comunità educante in cui tutte le risorse che si trovano al suo interno, da quelle umane a quelle economiche e sociali, agiscano in maniera sinergica e cooperativa per creare *contesti capacitanti* (Santi 2019) [... mettendo] al centro del dibattito pedagogico l'idea di educazione come “cura”, ma anche come “responsabilità” nei confronti degli altri e del mondo (ivi: 817-818).

L'ESS è, dunque, la condizione essenziale perché le persone siano in grado di agire responsabilmente e in modo informato per costruire e vivere una società equa e democratica, in grado di valorizzare il presente e non compromettere il futuro, ed è sempre più considerata come un obiettivo trasversale fondamentale per il raggiungimento di tutti gli altri obiettivi dell'Agenda 2030 e per favorire la nascita di una concreta cittadinanza globale. In questo senso, possiamo considerare il target 4.7 come

la *transizione culturale* necessaria affinché [...] la *giusta transizione ecologica*, come visione della *sostenibilità messa in pratica*, [...] possa concretamente compiersi. Questa urgenza di coltivare una prospettiva sistemica e una trasversalità culturale consente di cogliere il senso di cambiamento di prospettiva dell'Agenda 2030 e il suo ruolo chiave all'interno degli sforzi che i vari Paesi stanno facendo per l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale in tutti i settori dell'istruzione (ASviS 2022: 9).

Con la recente pubblicazione delle *GreenComp*³ vengono identificate le *competenze di sostenibilità* da inserire nei programmi educativi a tutti i livelli.

3. Il quadro europeo delle competenze di sostenibilità realizzato dal *Joint Research Center* della Commissione Europea, *Green Comp*, introduce un importante avanzamento della conoscenza sull'argomento, ponendo in relazione la sostenibilità ambientale con il benessere e la salute delle persone (ASviS 2022).

In particolare, il progetto OCSE *Future of Education and Skills 2030* ha sviluppato *Learning Compass*, ovvero il *framework* che individua le competenze che studenti e studentesse devono apprendere per ottenere una formazione di qualità in linea con i principi della sostenibilità. Tali competenze comprendono: *Capacità di agire* (agency) positivamente e responsabilmente per ottenere un cambiamento; *Conoscenze* (di concetti e teorie, ma anche la comprensione pratica basata sulla riflessione sull'esperienza); *Competenze* (capacità di utilizzare le conoscenze per raggiungere un obiettivo) che possono essere di tre tipi (cognitive e metacognitive, sociali ed emotive, pratiche e fisiche); *Atteggiamenti e valori* (principi e convinzioni che muovono le azioni degli studenti verso la costruzione di contesti inclusivi, equi e sostenibili); *Fondamenti* (condizioni generali di base per lo sviluppo dell'agency); *Competenze trasformative* (capacità di trasformare e trasformarsi mettendo in discussione modelli non funzionali) che sono anch'esse di tre tipi (creare nuovo valore, conciliare tensioni e dilemmi, assumersi la responsabilità); infine, *Ciclo di anticipazione-azione-riflessione* (processo di apprendimento iterativo che migliora progressivamente il pensiero e l'azione di studentesse e studenti) (ASviS 2022).

Apprendimento trasformativo, percorsi laboratoriali e valore della riflessione sull'esperienza

Le competenze trasformative di cui abbiamo appena parlato in relazione alle *competenze di sostenibilità* del *Learning Compass 2030* attono, quindi, a processi di apprendimento iterativi, al problematizzare e mettere in discussione, al pensiero critico e riflessivo, all'assunzione di responsabilità per creare nuovo valore e cambiamento. Tali processi avvengono e si specificano all'interno del *ciclo di anticipazione-azione-riflessione*: nella fase di anticipazione, studentesse e studenti prendono consapevolezza di come le azioni che vengono intraprese possano avere conseguenze; nella fase di azione, invece, si pone attenzione su come agire per promuovere benessere e miglioramento; nella fase di riflessione,

infine, esercitare ed affinare il pensiero, anche in relazione a specifiche caratteristiche dell'agire, produce consapevolezza e cambiamento.

Appare, allora, evidente il ruolo fondamentale delle attività educative; del resto, ogni sistema sociale democratico, attento alle prospettive future di sviluppo sostenibile a vari livelli, non può prescindere da una cultura e da una pratica formativa capaci di sostanziare percorsi educativi, pedagogici e didattici finalizzati all'acquisizione di uno spirito critico e autocritico, all'instaurarsi della consuetudine a pensare in modo riflessivo e favorire il dialogo, per influire positivamente sull'agire di soggetti che debbano essere socialmente responsabili. Grazie a tali percorsi riflessivi, critici e consapevoli ogni soggetto si impegna in una trasformazione di se stesso che influenza necessariamente anche gli altri e la società tutta, rispondendo tanto ai bisogni individuali quanto a quelli comunitari; in questo senso, il concetto di responsabilità, così centrale per la sostenibilità, si lega saldamente a quello di trasformazione e, in particolare di *apprendimento trasformativo*. Serve, allora, una

formazione di tipo emancipativo-trasformativo [...] che deve agire sia sul fronte emotivo sia su quello cognitivo e sociale [...] e presuppone che il quotidiano *operari* educativo [...] sia orientato verso [...] tutte quelle pratiche che insegnano a mettersi dal punto di vista dell'altro e che privilegiano il confronto, il dialogo, la collaborazione, il lavoro di gruppo e l'argomentazione critica [...] in quanto contribuiscono alla formazione di individui dotati di una postura mentale riflessiva e metacognitiva, condizione fondamentale per l'esercizio di una cittadinanza partecipata e responsabile (Carletti 2022: 568).

La formazione e lo sviluppo del pensiero critico, in particolare, sono elementi centrali dell'approccio costruttivista alla conoscenza; secondo tale teoria la conoscenza è sempre situata, incompleta e parziale e viene costruita nelle relazioni tra persone all'interno di contesti definiti, connotandosi ulteriormente come fluida, provvisoria, negoziata, condivisa, storicamente determinata e in evoluzione. Spirito critico, dialogo, complessità, riflessione strutturano, allora, un apprendimento sempre in divenire e in relazione costante con altri soggetti ed elementi, un apprendimento

di tipo trasformativo che è capace di andare oltre la riproduzione di conoscenza per arrivare ad una riflessione critica (ASviS 2022).

In termini pratici, l'educazione trasformativa avviene per gradi nel momento in cui i soggetti diventano consapevoli che i loro punti di vista o le loro convinzioni non sono più funzionali e, per questo, sono pronti a metterli in discussione integrandoli con altre prospettive e nuovi punti di vista. Infatti, l'apprendimento trasformativo avviene a partire dal riconoscimento di un "dilemma disorientante" visto in un'ottica autenticamente problematizzante e capace di mettere in discussione le relative cornici di significato ormai superate, nonché di far emergere modalità nuove e diverse di attribuzione di senso relativamente ai processi conoscitivi e esperienziali attivati, divenendo, durante il percorso, *criticamente riflessive* (Marescotti 2022).

Come è noto, le capacità riflessive e il pensiero critico sono elementi centrali nel pensiero di Mezirow (Mezirow 2003), a cui si deve la definizione di "apprendimento trasformativo",

che individua tre elementi necessari per il raggiungimento dell'apprendimento trasformativo e critico [...] in grado di mettere in discussione la validità della propria visione del mondo: l'esperienza, la riflessione critica e il discorso razionale [...] che possono essere facilitati attraverso esperienze di apprendimento complesse [...] come] l'attività di ricerca intesa come azione educativa intrinsecamente motivante, non artificiale, di *creazione e conoscenza di insieme* (Del Gobbo et al. 2021: 51),

nonché da orientamenti pedagogici, didattici e relazionali propri dell'approccio narrativo. In tale approccio, in particolare, ci si riferisce ai processi

di costruzione e di significazione della propria storia – ma non solo: anche delle storie altrui o collettive o, più in generale ancora, delle storie come rappresentazioni e come prodotti culturali alle quali un lettore è chiamato a dare un senso – finalizzati alla rielaborazione della propria esperienza [...], alla messa in evidenza delle proprie risorse e competenze, delle proprie lacune e vulnerabilità, così come dei propri reali bisogni, desideri, ambizioni (Marescotti 2022: 139).

L'educazione trasformativa si basa su quattro tipologie di apprendimento diverse e integrate: *imparare a disimparare* (mettere in discussione convinzioni e concetti), *imparare ad ascoltare* (aprire a prospettive e punti di vista diversi dai nostri), *imparare ad imparare* (riconoscere ed espandere il nostro punto di vista per rinegoziare la nostra comprensione) *imparare ad aprire un dialogo* (continuare ad imparare, esplorare e confrontarsi) (ASviS 2022: 29).

È necessario, allora, pensare a percorsi educativi e formativi che siano concretamente in grado di creare dubbi e dilemmi per favorire cambiamento e trasformazione nell'ottica dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza globale; percorsi che si concretizzino e, contemporaneamente, realizzino un'autentica comunità educante, con l'istituzione scolastica posta significativamente al centro di un territorio – caratterizzato certamente da complessità, ma anche ricco e stimolante –, all'interno del quale agenzie educative e sociali plurime si aprono alla collaborazione, creando reti socio-educative in dialogo costante, riflessivo e costruttivo tra di loro e capaci di promuovere *cultura di sviluppo sostenibile*. L'UNESCO, in questo senso, nell'evidenziare il ruolo trasversale e trasformativo dell'educazione sottolinea che essa «va realizzata in un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, perché solo permeando ogni fase della vita e ogni sfera sociale, l'educazione al vivere sostenibile potrà essere acquisita come *habitus mentale*, realizzando così quel cambiamento radicale che la nostra società necessita» (Carletti 2022: 563).

Ciò ponendo anche una attenzione particolare alla formazione e autoformazione della professionalità educativa e docente, chiamata ad acquisire competenze specifiche⁴, a promuovere valori, concetti e strumenti dell'ESS attraverso il possesso delle cosiddette *green skills*⁵ e

4. Il documento *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development* (2012) «ha introdotto una riflessione *sulle competenze degli educatori* [...] che non vuole stabilire degli standard di performance per i professionisti dell'educazione, ma piuttosto offrire un quadro di riferimento condiviso» (Del Gobbo et al. 2021, p 50).

5. Il rimando alle *green skills* «presuppone che della formazione degli insegnanti si prendano in considerazione anche quegli elementi fondamentali che an-

*life skills*⁶ e riconoscendo nella attuale vulnerabilità e crisi dell'identità adulta anche una possibilità di cambiamento e trasformazione, in senso migliorativo e evolutivo, delle caratteristiche virtuose della stessa condizione adulta (consapevolezza di sé, responsabilità, saggezza) (Marescotti 2022). Per realizzare una siffatta educazione è ovviamente necessario mettere al centro del processo di insegnamento-apprendimento colui che apprende (Crispoldi 2021b) avendo cura di inserire nei *curricula* riferimenti costanti all'utilizzo del pensiero critico – anche stimolato dai valori dell'arte, della bellezza e dell'immaginazione – e allo sviluppo di capacità nel saper applicare le conoscenze, utilizzare il ragionamento pratico, riflettere sull'esperienza (Cera 2018; Mortari 2019). L'esperienza, del resto, è significativamente formativa soprattutto quando, attraverso la continua costruzione e riorganizzazione dell'esperienza stessa e la riflessione su di essa, conduce ad una attribuzione, nuova e coerente, di senso e significato; ogni tipo di apprendimento esperienziale è, quindi, da considerarsi come un processo interattivo, costruttivo e dinamico che il soggetto vive in un determinato contesto.

Il metodo *Experiential learning* di Kolb⁷ si afferma in contrapposizione al metodo trasmissivo nel tentativo di porre l'attenzione sul concetto di competenza come *sapere agito* (Arduini 2020), un apprendimento, cioè, che – attraverso la costruzione di competenze non solo cogniti-

nettono un *orizzonte di senso* alla padronanza tematica e al suo esercizio in una relazione di insegnamento/apprendimento» (Marescotti 2022: 129).

6. Nel 1993 l'OMS ha pubblicato il documento *Life skills education in schools*, in cui si elencano le competenze (ad es. la gestione delle emozioni, l'empatia, il pensiero critico) che un soggetto deve possedere per relazionarsi positivamente con se stesso e con gli altri.

7. Il modello di D.Kolb (1984) si contraddistingue per la circolarità del processo (*learning cycle*) ed è articolato in quattro fasi: l'esperienza concreta (momento nel quale il soggetto è immerso nel fare e nella sperimentazione); l'osservazione riflessiva (l'esperienza produce sensazioni e comportamenti sui quali il soggetto avvia una riflessione esaminando il problema da molteplici punti di vista); la concettualizzazione astratta (la comprensione ottenuta con l'osservazione riflessiva porta ad elaborare concetti che integrano le osservazioni in teorie); sperimentazione attiva (le teorie ed i concetti sono intenzionalmente testati attraverso l'azione).

ve, ma anche operative, relazionali e trasversali – può consentire il raggiungimento di traguardi di competenza funzionali allo sviluppo di un pensiero riflessivo e critico che favorisce “l’imparare ad imparare” così centrale nell’ESS. In tale processo risulta evidente come la responsabilità e la peculiarità dell’apprendimento siano a carico del soggetto che apprende, stimolato, allora, attraverso l’esperienza diretta e la riflessione sulla stessa, alla costruzione autonoma, personale e critica di conoscenza e competenza. In altre parole, «il ciclo di apprendimento inizia e termina con la fase dell’esperienza concreta in quanto le conoscenze generate da ogni nuova esperienza possono produrre nuovi modi di fare e di pensare [... nell’apprendimento esperienziale, cioè,] la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell’esperienza» (Arduini 2020: 167).

Il laboratorio - inteso sia come ambiente strutturato per l’attività didattica esperienziale, sia come processo conoscitivo messo in atto - è una strategia didattica che prevede che il soggetto in apprendimento interagisca direttamente con la realtà facendone esperienza soggettiva. «I laboratori possono essere considerati come dispositivi di trasformazione della conoscenza teorica in competenze pratico-operative mediante *l’apprendere attraverso il fare*» (Arduini 2020: 163) e, in questo senso, prevedono un lavoro personale, attivo e creativo – spesso condotto all’interno di un gruppo – nella ricerca di una strategia adatta a gestire un tema-problema o fenomeno concreto.

Il porre lo studente di fronte ad una situazione problematica rappresenta l’inizio di un processo dinamico e costruttivo in cui l’apprendimento è guidato dalla scoperta delle molteplici strade percorribili (Rivoltella, 2013) [... con l’obiettivo] di condurre gli studenti a confrontarsi e a riflettere su compiti concreti e autentici [... diventando protagonisti] della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l’aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo [...e] stimolando l’interesse e la motivazione, oltreché l’acquisizione di un pensiero riflessivo (Arduini 2020: 163-164).

Il laboratorio può essere, quindi, considerato il luogo ideale per favorire l’apprendimento esperienziale e riflessivo, «quell’apprendimento

che accade a partire dai vissuti di pratica in cui chi apprende è direttamente in contatto con il reale» (Mortari 2019: 49), che attiva e alimenta processi non solo cognitivi e metacognitivi, ma anche sociali e emotivi, consentendo, allora, oltre che di conoscere e comprendere i problemi, anche di *sentirli* e *viverli* a livello emozionale, stimolando così il pensiero divergente, l'immaginazione e la creatività.

Si tratta, in altre parole, «di promuovere nuovi paradigmi [strumenti e strategie] educativi e formativi che sappiano orientare gli studenti verso il costituirsi di una *forma mentis* che potremmo chiamare *ironica*, ovvero metacognitiva, capace di riflessione, di autocritica, di decostruzione e improvvisazione» (Alessandrini et al 2021: 818). Tali atteggiamenti e posture – che chiamano in causa e favoriscono anche l'apprendimento e l'utilizzo delle *life skills* – stimolano nel discente la curiosità, la bellezza e lo stupore della conoscenza, nonché la capacità di accogliere l'incertezza, confrontarsi con gli altri e trovare insieme un pensiero comune e condiviso. In questo senso, il concetto di ironia è inteso come «attività dialogica e riflessiva che abitua al confronto, all'argomentazione, ma anche all'esercizio del pensiero critico, così come di quello divergente e creativo» (ivi: 819).

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., Santi M., Atif A. et al.,
2021, *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, in «Formazione & Insegnamento», n. 1, a. XIX, pp. 806-826.

AsviS,
2022, *Target 4.7. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*, Roma.

Carletti C.,
2022, *L'ironia per formare alla sostenibilità: dalla cura di sé alla cura dell'altro e della casa comune*, in «Formazione & Insegnamento», n. 1, a. XX, pp. 560-572.

- Cera R.,
2018, *Capability Approach e Lifelong Learning: educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza economica, globale e trasformativa*, in «Formazione & Insegnamento», n. 3, a. XVI, pp. 61-77.
- Crispoldi S.,
2021a, *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*, Aracne, Roma.
2021b, *Dall'insegnamento all'apprendimento: lo studente al centro*, in Morganti A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ESI, Napoli.
2018, *La cura educativa nel sistema integrato di educazione ed istruzione dalla nascita sino a sei anni: promuovere l'analisi e la qualità delle relazioni*, in Falcinelli F., Raspa V. (a cura di) *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Franco Angeli, Milano.
2017, *Valutare la qualità delle relazioni in contesti educativi complessi*, in Mollo G. (a cura di) *All'inizio è la relazione*, Aracne, Roma.
- Del Gobbo G., De Maria F., Pampaloni M.,
2021, *Lo sviluppo sostenibile nell'alta formazione: un'esperienza integrata di didattica e ricerca*, in «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», n. 2, vol. 21, pp. 46-63.
- European Commission, Joint Research Centre,
2022, *GreenComp, the European sustainability competence framework*, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286>.
- Kolb D.A.
1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New York.
- Marescotti E.,
2022, *Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 23, vol. 14, pp. 128-144.

Mezirow J.

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

Mortari L.

2019, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.

OECD

2019, *Future of Education and Skills 2030 – Conceptual learning framework – Learning Compass 2030*, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

UNECE

2012, *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development*, https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf.

UNESCO

2017, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, tr.it. (a cura di), Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università degli Studi di Torino, ASviS

Silvia Crispoldi

PhD in Scienze dell'Educazione e ricercatrice universitaria in Pedagogia sperimentale, insegna Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica nel CdL magistrale in Consulenza pedagogica e coordinamento di interventi formativi presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Svolge attività di ricerca e formazione sui temi della consulenza pedagogica e della professionalità educativa ed è autrice di numerose pubblicazioni scientifiche in tali ambiti.

Ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi: la sfida del target 4.a e le risposte dell'educazione socio-emotiva

Abstract: The paper explores the concept of educational environment through the framework of social-emotional learning, seen as a key tool for the implementation of effective educational interventions and able to actively converse with target 4.a. Socio-emotional education is configured as a key component in the 21st century school and also embodies, at the same time, an important educational challenge that we are called to meet in order to improve the quality of school inclusion.

Keywords: social emotional learning, inclusive educational environments, inclusion, target 4.a

Dai diritti universali ai diritti plurali

Il lungo processo che ha portato allo sviluppo e alla diffusione dell'Agenda 2030 è stato connotato da molteplici riflessioni, tensioni, aggiustamenti e opportunità (Wulff 2020) che hanno condotto a una ri-inquadratura e a una messa in discussione di quelli che erano gli obiettivi proposti dagli otto Millennium Development Goals (MDG)¹ sviluppati all'interno della *United Nations Millennium Declaration* del 2000 (Wulff 2020).

In modo particolare emerge, nell'Agenda 2030, una visione più radicale del concetto di diritto. Mentre in precedenti dichiarazioni, come ad esempio, *Education For All*, si faceva riferimento a “diritti universali”, con l'Agenda 2030 i diritti diventano “plurali” (Johnstone et al. 2020). Una pluralità che, anche se non dichiarata esplicitamente,

1. <https://www.un.org/millenniumgoals/>

è rintracciabile nella declinazione dei Sustainable Development Goals (SDG)².

Il costrutto di pluralità di diritti – invece che di universalità – inquadra una serie di criticità importanti che hanno da sempre caratterizzato il discorso dell'inclusione, in modo particolare quella educativa (Johnstone et al. 2020, Sayed, Moriarty 2020).

Questo spostamento di *focus* evidenzia la necessità di fare proprio l'ap-proccio alla pluralità dei diritti poiché, pur ribadendo e difendendo il valore dell'inclusione, sollecita un esame critico delle strutture, dei rapporti di potere e delle dinamiche di esclusione (Portelli, Kooneny 2018; Johnstone et al. 2020) che ancora tendono a ripetersi in diversi contesti educativi. Adottando la lente di lettura proposta da Mégret (2008), Johnstone e colleghi (2020) puntano l'attenzione su una visione più complessa, che induce a riconsiderare in maniera profonda l'idea stessa di inclusione non solo dal punto di vista teorico, ma anche applicativo.

Nell'ottica della sostenibilità, la presenza di una pluralità di diritti all'interno dei contesti educativi presenta nuove sfide che richiedono una modalità di miglioramento dei processi inclusivi multi-prospettica.

Creare ambienti di apprendimento inclusivi: il valore delle competenze sociali e emotive declinate nel target 4.a

Gli ambienti di apprendimento sono contesti sia fisici che sociali (Ingleton 1999; Mitchell 2022). Questa loro duplice natura evidenzia subito il loro non essere “neutrali”, “asettici”, ma luoghi profondamente attraversati da dinamiche legate a vissuti personali, esperienze singole e di gruppo e scambi di natura cognitiva, metacognitiva, sociale, emotiva (Morganti, Marsili, Signorelli 2022). Il gruppo classe che abita questi ambienti, e che si forma attraverso una serie di dinamiche di attrazione e respingimento (Negri 2012), si configura come un terzo ambiente nel quale troviamo esplicitata quella pluralità di diritti di cui al capitolo precedente.

2. <https://sdgs.un.org/goals>

Come, del resto, evidenziano Mosa e Tosi (2015), l'attenzione nei confronti dell'ambiente di apprendimento non è certo una novità degli ultimi decenni; il riconoscimento del suo ruolo chiave nei processi di apprendimento e insegnamento, infatti, era già stato riconosciuto dai fondatori dell'attivismo pedagogico (Mosa, Tosi 2015).

Tuttavia, questa consapevolezza non è rimasta invariata nel tempo, ma si è evoluta, seguendo gli sviluppi didattico – pedagogici che hanno segnato il secolo scorso e che continuano a segnare questo in corso, arricchendosi non solo di ulteriori evidenze, ma anche di nuove emergenze, in modo particolare per quanto riguarda il paradigma inclusivo e la creazione di spazi fisici e sociali in grado di accogliere questa pluralità di diritti e di bisogni.

Diversi autori (Ingleton 1999; Kaltner, Haidt 1999) danno molta importanza all'ambiente di apprendimento quale luogo fortemente sociale, dove l'individualità complessa dei singoli non cessa di esistere, non diventa un unico agglomerato indistinguibile, ma anzi si disvela in tutto il suo portato emotivo che va inevitabilmente a impattare sui processi di apprendimento e di costruzione della propria identità, sia come individuo che come persona all'interno di una serie di gruppi, mettendo l'accento sulla valorizzazione globale del singolo, non solo sugli aspetti più strettamente cognitivi.

A questo si aggancia in modo esplicito, all'interno dell'Obiettivo 4 “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva e equa e promuovere opportunità di apprendimento per tutti”, il target 4.a “Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti”.

Prima di procedere, è necessario soffermarsi su due termini chiave “costruire” e “adeguare”. La costruzione e l'adeguamento in questo caso, vanno pensati non solo in termini più strettamente architettonici, non basta, ovviamente, dedicarsi esclusivamente alla modifica funzionale dell'ambiente fisico per dire raggiunto un buon livello di inclusione.

È importante quindi considerare la “struttura scolastica” a cui fa riferimento il target 4.a nella sua interezza sia fisica che sociale e emotiva.

Quest'ultimo aspetto, legato a una serie di elementi che vanno dallo sviluppo all'applicazione di competenze di natura intrapersonale e interpersonale, si presenta come trasversale sia sul piano pedagogico che didattico (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2022), andando quindi a rappresentare un approccio chiave nel favorire l'instaurarsi di atteggiamenti, pratiche didattiche e modalità di gestione della classe (ma anche dell'istituzione scolastica nella sua interezza, secondo un approccio *school-wide*) inclusive.

L'efficacia del lavoro sistematico e sistemico volto allo sviluppo nei discenti (ma anche negli insegnanti) di queste competenze e abilità di natura sociale e emotiva nel contribuire al miglioramento dell'ambiente educativo è testimoniata da un vasto numero di studi svolti nel corso di più di un ventennio (Ashdown, Bernard 2012; Collie et al. 2012; Durlak et al. 2011; Morganti 2012; Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2020; Weissberg et al. 2015). L'approccio all'educazione socio – emotiva è di stampo *evidence – based*, cioè basato su evidenze di ricerca; sin dalle sperimentazioni portate avanti da Greenberg e colleghi (2003), l'obiettivo è stato quello di fornire a tutti gli attori coinvolti nell'ambito educativo – insegnanti e dirigenti scolastici prima, poi, negli ultimi anni allargando la platea a attori più “esterni”, per così dire, quali famiglie e comunità con l'adozione di un approccio che va dall'essere *schoolwide* a ecologico (Morganti, Marsili, Signorelli 2019), riprendendo, adattando e ampliando le proposte di Bronfenbrenner – strategie e modalità d'intervento didattiche il cui impatto positivo sui discenti fosse comprovato da risultati sia qualitativi che quantitativi.

L'educazione socio – emotiva, si configura come una componente chiave nella scuola del XXI secolo e incarna anche, al tempo stesso, una sfida educativa importante che si è chiamati a raccogliere in modo tale da migliorare la qualità dell'inclusione scolastica (Morganti, 2012), in quanto comporta una serie di benefici riassumibili in tre *cluster* principali (Schonert –Reichl & Hymel, 2007):

1. miglioramenti negli atteggiamenti degli studenti, inclusa la motivazione, e un aumento nel senso di appartenenza alla scuola;

2. cambiamenti positivi nel comportamento, inclusa la riduzione di atti di bullismo, e comportamenti rischiosi per la salute propria e quella degli altri;
3. miglioramenti nei risultati scolastici così come risulta da una varietà di valutazioni, inclusi test standardizzati e valutazioni.

Weissberg (2019) ricorda come la ricerca ha chiaramente mostrato che le scuole sono i luoghi più appropriati per insegnare le competenze sociali ed emotive e che l'educazione socio-emotiva può avere un impatto assolutamente positivo sulle vite dei discenti.

Baily et al. (2019) sottolineano come l'educazione socio-emotiva sia più efficace nel momento in cui i docenti sanno come rispondere ai bisogni specifici dei propri studenti e, per facilitarne l'implementazione, suggeriscono un approccio basato sulle strategie, che faccia sentire gli insegnanti in grado di decidere cosa implementare e come e quando. In questo senso, l'educazione socio-emotiva favorisce anche processi di *empowerment* professionale, in quanto fornisce agli insegnanti elementi essenziali per adattare le strategie didattiche messe in atto in modo tale da rispondere in maniera adeguata ai bisogni del gruppo classe e del singolo (Baily et al. 2019).

La promozione della dimensione sociale ed emotiva, dunque, si pone come un ponte necessario in grado di promuovere non solo l'apprendimento, ma migliorarlo grazie a un rinnovato senso di appartenenza al microcosmo classe, sostenendo la partecipazione attiva alla vita della classe di tutti i discenti, indipendentemente dal loro grado di "abilità".

Il riconoscimento nell'altro di vissuti sociali e emotivi che possono essere simili ai propri o diversi – ma non per questo meno validi o comprensibili – gioca un ruolo cruciale nella creazione di alleanze tra pari che siano in grado di produrre le sinergie necessarie per raggiungere obiettivi inclusivi tra i quali possiamo annoverare proprio la costruzione, o meglio co-costruzione, di un ambiente di apprendimento in grado di proteggere, supportare e fornire opportunità di crescita a tutti i discenti, raccordandosi con il concetto di pluralità di diritti precedentemente esposto.

Il costrutto di educazione socio – emotiva, complesso e sempre in evoluzione, che si arricchisce di studi che intersecano pedagogia, didattica, neuroscienze e ricerche di natura antropologico – sociologica, può senza dubbio risultare efficace nel promuovere interventi educativi orientati alla costruzione e al mantenimento di ambienti educativi in grado non solo di accogliere la pluralità di diritti di cui al precedente capitolo di questo contributo, ma di andare oltre alla semplice accoglienza, predisponendo quindi ambienti educativi in grado di favorire la piena partecipazione di tutti gli alunni, rafforzando quel “diritto di cittadinanza” (Cottini 2022) che implica il pieno riconoscimento dell’altro come portatore di diritti, doveri, identità, culture e atteggiamenti e membro a tutti gli effetti della comunità scolastica e sociale di cui fa parte.

Conclusioni

Mancano pochissimi anni alla “scadenza” fissata per l’implementazione dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, tra i quali ovviamente l’obiettivo 4 e i suoi target.

La situazione mondiale ha puntato una luce ancora più intensa sulla necessità di porre al centro del sistema educativo il miglioramento degli ambienti di apprendimento in ottica inclusiva, puntando a un aumento della qualità dell’offerta.

Per fare in modo che ciò accada, c’è bisogno, ora più che mai, di approcci di comprovata efficacia e efficienza, la cui implementazione, affinché produca i risultati attesi, comporti da parte di tutti gli attori coinvolti nell’ambito dell’educazione, un approccio sistematico, sistematico e di puntualità professionale.

L’educazione socio-emotiva, che, come è stato segnalato, è un quadro di riferimento complesso, in evoluzione e soprattutto basato su evidenze, rappresenta un elemento chiave per favorire l’avanzamento dell’inclusività degli ambienti educativi ma necessità di insegnanti che siano adeguatamente formati, in modo da evitare un approccio superficiale, che tende a confondere l’educazione socio-emotiva con un’educazione

ad un “voler bene” o “essere bravi” blando e privo di quella forza trasformativa insita nell’approccio presentato in questo contributo.

Torna così necessario un ripensamento globale degli ambienti di apprendimento; al loro interno, insieme a tutti quegli strumenti e dispositivi necessari per favorire una didattica che possa dirsi inclusiva, non è più possibile – anzi, non è più giustificabile – relegare l’alveo sociale, emotivo, prosociale in un angolo, considerandolo un elemento “extra”, se non proprio di disturbo, rispetto all’esperienza educativa di tutti.

Riferimenti bibliografici

Ashdown, D.M., Bernard, M.,

2012, *Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young Children?* in *Early Childhood Educational Journal* 39 (6), pp. 1-11.

Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., Jones, S.M.,

2019, *Reimagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach* in *Phi Delta Kappan* 100 (5) pp. 53-59.

Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E.,

2012, *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy* in *Journal of Educational Psychology*, 104, pp. 1189-1204, doi: 10.1037/a0029356.

Cottini, L.

2021, *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*, Roma, Carocci.

Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B.,

2011, *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions* in *Child Development*, 82, pp. 405-432.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H.,

2003, *School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning* in *American Psychologist*, 58, pp. 466-474.

Ingleton, C.,

1999, *Emotion in learning: a neglected dynamic* in *Cornerstones of Higher Education*, 22, pp. 86-99.

Johnstone, C.J., Schuelka, M.J., Swadek, G.,

2020, *Quality Education for All? The Promises and Limitations of the SDG Framework for Inclusive Education and Students with Disabilities* in A. Wulff *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden pp. 96-116.

Kaltner D., Hadt J.,

1999, *Social functions of emotions at four levels of analysis* in *Cognition and Emotion*, 13 (5), pp. 505-521.

Mégret, F.,

2008, *The disabilities convention: Human rights for persons with disabilities or disability rights?* in *Human Rights Quarterly*, 30 (2), pp. 494-516.

Mitchell, D.,

2022, *Cosa Funziona nella Didattica Speciale: le Strategie Basate su Evidenze*, Erickson, Trento.

Morganti, A.,

2012, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

Morganti A., Marsili F., Signorelli A.,

2022, *L'educazione al bivio tra competenze non cognitive e co-cognitive* in *QTI-MES*, 14 (2) pp. 149-165

2019, *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide* in *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 7 (2), pp. 139-147.

Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A.,

2021, *Boosting Emotional Intelligence in the Post Covid* in *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete* 21(3), pp. 41-58, <https://doi.org/10.36253/form-12127>.

2020, *Index per le Tecnologie Socio-Emotive, approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano.

Mosa, E., Tosi, L.,
2015, *Edilizia scolastica e spazi di apprendimento: linee di tendenza e scenari*, Fondazione Agnelli.

Negri, S.C.,
2015, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma.

Portelli, J.P., Koneeny, P.,
2018, *Inclusive Education: beyond popular discourses* in *International Journal of Emotional Education* 10 (1), pp. 133-144.

Sayed, Y., Moriarty, K.,
2020, *SDG 4 and the 'Education Quality Turn': Prospects, Possibilities, and Problems* in A. Wulff *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden, pp. 194-214.

Schonert-Reichl, K.A., Hymel, S.,
2007, *Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success* in *Education Canada* 47, pp. 20-25.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Gullotta, T.P.,
2015, *Social and emotional learning: Past, present, and future* in J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, Gullotta T.P. (Eds.), *Handbook for social and emotional learning* (3–19), The Guilford Press, New York.

Weissberg, R.P.,
2019, *Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children* in *Perspectives on Psychological Sciences*, 14 (1) pp. 65-69.

Wulff, A.,
2020, *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden.

Alessia Signorelli

Assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale, Tecnologie e Educazione Socio-Emotivo presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane, Sociali e dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Perugia. Docente a contratto per il Corso di Perfezionamento per Insegnanti di Sostegno, ha collaborato e collabora come ricercatrice in diversi progetti Europei e nazionali. Ha pubblicato diversi contributi in italiano e in inglese e partecipato a conferenze nazionali e internazionali come relatrice e keynote speaker sui temi dell'inclusione, dell'educazione socio-emotiva e delle tecnologie per l'inclusione. Tra le sue pubblicazioni: Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A. (2020) *Index per le Tecnologie Socio - Emotive, approcci innovativi all'educazione inclusiva* (Milano, Mondadori), Signorelli, A., Morganti, A., Pascoletti S. (2021) *Boosting Emotional Intelligence in the Post Covid in Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete* 21(3), 41-58. <https://doi.org/10.36253/form-12127>, Signorelli, A. (2021) *Affective computing e intelligenza emotiva: stato dell'arte e prospettive di sviluppo in QTIMES*, 13 (1) pp. 94-108, Signorelli, A. (2022), *Educational Technologies, Social and Emotional Learning and School Inclusion: Challenges, and Opportunities* in: Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A., Luzzi, D. (eds) *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education. ATEE 2021. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1649. Springer.

Lezioni di Pedagogia generale, anno accademico 2021/2022: un esempio di Didattica Digitale Integrata (DDI)

Abstract: Through the General Pedagogy courses we want to reconstruct the problem of scientific autonomy in the pedagogical field and the search for a concept of active and participatory citizenship. The role of the teacher and the classroom space become fundamental factors for educational cooperation and for the activation of plural educational strategies. Reflection on an example of a course taken is useful for understanding the ability to conceptualize the relationship between life, school and citizenship. Knowledge through tasks, problems and relationships between different educational environments becomes the key to the path undertaken. Active participation is achieved from the data reported throughout the paper.

Keywords: pedagogy, university, education, citizenship

Premessa

Il mio insegnamento di Pedagogia generale e sociale nei tre Corsi di Studio in Scienze della Formazione Primaria, Infermieristica e Scienze motorie e sportive presso l'Ateneo di Perugia sottolinea i tre diversi ambiti di scuola, salute e sport strettamente collegati ai concetti di educazione e cittadinanza. Tra gli obiettivi e risultati attesi, si evidenziano in primo luogo una introduzione al problema dell'autonomia scientifica della pedagogia generale, mediante un'analisi delle sue strutture, del suo linguaggio e delle sue categorie; una introduzione al problema della cittadinanza come nuovo paradigma dal quale ripensare l'attività formativa nell'ottica dell'educazione permanente, per contribuire a formare negli studenti i concetti educativi fondamentali, una metodo-

logia personale nella ricerca e nello studio e consapevolezza nella costruzione della propria professionalità educativa.

Tra i contenuti risultano infatti teorie e strutture della stessa pedagogia generale e sociale, tra intenzionalità educativa e impatto sociale; significato e valore dei concetti di educazione e formazione; una riflessione sui concetti di persona e comunità a partire dagli articoli 3 e 2 della Costituzione Italiana, riflessione propedeutica a un esame dei luoghi dell'educazione, istituzionali (formali e non formali) e de-istituzionali (informali), per un sistema educativo integrato; il legame tra comunicazione educativa e globalizzazione, i cui fini principali autoeducazione e comunità educante.

Essenziale è dunque la sottolineatura delle competenze educative sia comunicative che relazionali nelle varie professioni – con particolare riferimento agli ambiti scuola, salute, sport – che include una continua riflessione sul ruolo che ha sempre avuto e continua ad avere la famiglia come formazione sociale preminente. Fondamentali sono in tal senso sia la relazione educativa insegnante-allievo sia quella famiglia-scuola-territorio, per una “educazione tra cittadini” nello sfondo valoriale delle scelte etiche, pedagogiche e politiche di una comunità (Bucci 1998; Boda 2001; 2006).

Giuseppe De Rita, fondatore e storico segretario del CENSIS (Centro Studi e Investimenti Sociali), in un articolo sul “Corriere della Sera” del 10 settembre 2008 intitolato *Manca un'anima alla professione docente*, evidenzia le tre grandi componenti della crisi della scuola italiana, i tre “motori di spinta” della sua crisi profonda: le incertezze sull'assetto strutturale del sistema; la disaffezione soggettiva degli allievi, tra bullismo e abbandoni, e degli insegnanti, presi da logiche impiegate e corporative, con un pericoloso impatto sulla qualità del rapporto educativo; l'evoluzione delle altre agenzie formative che la scuola soffre al suo esterno. De Rita la definisce una “crisi di ruolo, di anima”, di cultura e lingua, di coscienza nazionale, poiché non conosciamo più i fondamenti valoriali di base della scuola. Anche Ernesto Galli della Loggia, in *L'aula vuota*, sottolinea come l'Italia abbia “distrutto la sua scuola” a causa di una totale abdicazione della politica.

De Rita, nell'articolo citato, evoca una “educazione dei sentimenti”, affinché i giovani non restino a “galleggiare sulla eterodiretta confusione intellettuale ma siano aiutati a sviluppare un po' di progressivo senso di responsabilità, ad apprezzare la piccola virtù della serietà”, per una forte e coraggiosa “personalizzazione e continuata del processo formativo”, cominciando dal basso (De Rita 2002; Galli della Loggia 2019; Farinelli 2020).

Il syllabus o “programma”

Il mio insegnamento di Pedagogia generale e Laboratorio, attività di base obbligatoria nel Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria, prevede in totale di nove crediti formativi universitari (CFU) di cui uno di laboratorio, nel primo semestre del primo anno (da ottobre a dicembre, per un totale di 63 ore), come risulta dal Syllabus. Il contenuto è sintetizzabile nel tema “Scuola, educazione e cittadinanza” – *School, Education and Citizenship: A reflection on the purpose and practice of education for citizenship through a conceptualisation of the educational relationship of individual/person to society/community specifically at school*, cioè una riflessione su idea e realtà di educazione alla cittadinanza mediante una concettualizzazione della relazione educativa tra individuo/persona e società/comunità (Jessop 2012) in particolare a scuola.

Lezioni

L'insegnamento, otto crediti per un totale di 48 ore d'aula, è tenuto in lingua italiana sebbene non manchino mai riferimenti espliciti e impliciti, diretti e indiretti, anche attraverso una traduzione in parallelo utile a promuovere una conoscenza del lessico disciplinare, come indicato anche nella declaratoria della classe di laurea magistrale a ciclo unico LM-85bis (cfr. DM MIUR 30 dicembre 2020, n. 942).

Tra i testi di riferimento, di base, indicati: Sara Nosari, *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, (Milano, Mondadori, 2020), che segue una impostazione schematica anche attraverso grafici e mappe, includendo riferimenti antologici ad altri autori e schemi riassuntivi e di ripasso; Giovanna Farinelli, *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini* (Perugia, Morlacchi, 2020), che affronta in particolare i temi di famiglia, scuola e relazione educativa, con una ampia prefazione di Gaetano Mollo; *La Costituzione della Repubblica Italiana (1 gennaio 1948) Un classico giuridico*, Lettura di Ernesto Bettinelli (Milano, Rizzoli 2006).

Tra i testi integrativi, suggeriti non soltanto in alternativa ma soprattutto come complementari, in primo luogo quelli di Ernesto Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* (Venezia, Marsilio, 2019) e *L'identità italiana* (Bologna, Il Mulino, 2010 [1998]), per sottolineare il ruolo determinante della scuola nella formazione della coscienza civica attraverso specifiche “competenze civiche”, come indicato nella Legge 20 agosto 2019, n. 92. Altri testi indicati sono: Antonella Bianconi, *Fiducia. Il senso della funzione pubblica tra etica e competenza*, (Santarcangelo di Romagna RN, Maggioli, 2019), per sottolineare la necessità di trasparenza anche nella scuola; Milena Santerini, *La scuola della cittadinanza* (Roma-Bari, Laterza, 2010), particolarmente funzionale nel collegamento con il Laboratorio; Mario Gennari, *Trattato di pedagogia generale* (Milano, Bompiani, 2007 [2006]), il “classico” manuale; ancora Sara Nosari, *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari* (Milano, Mondadori, 2013) per sottolineare l'importanza di una semantica pedagogica; Giorgio Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Antologia di testi a cura di Carlo Maria Fedeli, Esercitazioni laboratoriali di Sara Nosari e Federico Zamengo (Milano, Mondadori Università, 2018) per completare il panorama storico pedagogico; infine, ma non in ordine di importanza, *La Repubblica* di Platone, nell'edizione curata da Franco Sartori e con la significativa introduzione di Mario Vegetti (Roma-Bari, Laterza, 2005 [1982; 1994]), presumibilmente il classico dei classici della pedagogia, pietra miliare del sapere non soltanto filosofico.

Come anticipato, e non soltanto per ottemperare ai requisiti dell'Unione Europea in termini di *European Credit Transfer System* (ECTS) ma nel mio caso ben prima, anche due articoli in lingua inglese: quello già citato di Sharon Jessop e quello di Geoffrey Hinchliffe, *Education, Learning and Freedom*, in "Journal of Philosophy of Education", Volume 51, Issue 2, May 2017, pp. 430-442.

In bibliografia preciso che materiali e testi di approfondimento saranno indicati di volta in volta secondo lo sviluppo degli argomenti e in relazione a eventuali interessi di ricerca da parte degli studenti, i quali sono tenuti a collaborare attivamente anche in questo settore. Ai testi indicati andranno perciò aggiunti quelli su argomenti specifici segnalati durante il corso.

Tra gli obiettivi formativi, risultano: conoscenza dei concetti educativi fondamentali anche in senso diacronico; capacità di applicare le conoscenze per compiti e problemi; metodologia nello studio e nella ricerca e consapevolezza professionale; capacità di comprensione, autonomia di giudizio, capacità di apprendimento e abilità comunicative.

Da sottolineare in particolare i prerequisiti indicati: per comprendere e affrontare il corso lo studente deve possedere le nozioni generali relative a educazione civica, storia, geografia e letteratura, che dovrebbe aver già acquisito nel percorso scolastico. Questo è un aspetto molto importante e non trascurabile: evidenzia come le conoscenze possedute possano agevolare il nuovo studio intrapreso (si vedano più avanti i risultati della Valutazione della Didattica da parte degli studenti). Spesso infatti si evidenziano enormi lacune, non soltanto per le diverse provenienze scolastiche ma soprattutto perché i cosiddetti "programmi", tanto invisibili a certa didattica contemporanea, oggi definiti in modo nomofilattico come "Indicazioni nazionali per il curriculum", pur prevedendo una certa uniformità nella preparazione primaria e secondaria, si da garantire il pieno rispetto dell'articolo 34 della Costituzione italiana, sottolineano "competenze" e relativi traguardi spesso trascurando l'aspetto del contenuto, delle "conoscenze", cioè del sapere etichettato come nozionistico, quasi a rimuovere la classica affermazione di Cicerone *Rem tene, verba sequuntur*, dimenticando che la scuola autenticamente democratica –

quella della mobilità e dell'ascensore sociale – è tale se garantisce a tutti uguali condizioni di partenza e non soltanto di arrivo...

Trattando perciò di metodi didattici si indica come tipologia quella di “lezioni frontali interattive”. Tra le altre informazioni, per la frequenza così indico: gli studenti impossibilitati a frequentare, per motivi di salute o di lavoro, devono tempestivamente concordare con il docente uno specifico itinerario di studio. Si vedano in proposito gli articoli 7 e 41 del Regio Decreto 4 giugno 1938, n. 1269. Anche nel campo note di ogni singolo appello d'esame nel servizio online unipg.esse3.cineca.it è scritto: “frequenza e prova in itinere propedeutica”. Risulta infatti che le modalità di verifica siano a cura del docente responsabile dell'insegnamento e non a scelta dello studente, anche nel rispetto dell'articolo 33 della nostra Costituzione.

Qui va precisato che l'anno accademico 2021/2022 è stato ancora caratterizzato dalla possibilità per gli studenti di frequentare a distanza attraverso l'applicazione Microsoft Teams, dunque didattica in modalità mista, sia in presenza che a distanza, tenendo in considerazione il diritto/dovere di svolgere il corso e l'esame finale nel pieno rispetto della normativa vigente.

Come modalità di verifica dell'apprendimento, per i nove crediti totali, indico una discussione orale propedeutica in itinere e l'esame orale finale (con possibilità di integrazione scritta) che consiste in una discussione colloquio sugli argomenti trattati durante il corso e approfonditi sui testi consigliati. La prova è finalizzata ad accertare il livello di conoscenza e la capacità di comprensione, nonché di sintesi, raggiunti dallo studente. Tale colloquio consente inoltre di verificare la capacità che lo studente ha di comunicare quanto acquisito con metodo, pertinenza, proprietà di linguaggio e di esposizione, riferimenti scientifici, e in autonomia di giudizio. La durata dell'esame varia in base all'andamento della prova stessa.

Il riferimento esplicito è all'articolo 49, comma 2, del Regolamento Didattico di Ateneo, emanato con D.R. 1918 del 22.11.2017 e in vigore dal 24.11.2017, consultabile in unipg.it: “Le forme e le procedure per la valutazione del profitto e per l'attribuzione dei CFU agli studenti

sono definite nel Regolamento Didattico del Corso di Studio, che potrà prevedere le modalità per eventuali prove intermedie. Esse devono essere dirette ad accertare, con obiettività ed equità, la maturità intellettuale del candidato e la sua preparazione organica nella materia sulla quale vertono, senza limitarsi alle nozioni impartite dal docente nel Corso cui lo studente ha partecipato”. Si veda anche l’articolo 39, comma 2, del Regio Decreto 4 giugno 1938, n. 1269.

Laboratorio

Il credito di laboratorio, per un totale di 15 ore d’aula, risulta nel Syllabus come attività di base obbligatoria. Per tale attività è prevista l’adesione al Progetto *Il Giornale in Ateneo: “Giovani Lettori, Nuovi Cittadini”* dell’Osservatorio Permanente Giovani-Editori (OPGE) di Firenze presieduto da Andrea Ceccherini e annovera tra i fondatori Cesare Romiti. Si tratta di un progetto ormai ultradecennale, rivolto agli atenei italiani, con specifiche indicazioni pedagogiche di Cesare Scurati: “L’impiego del giornale non risponde a finalità ‘interne’ alla conoscenza del giornale come prodotto ma ad un suo utilizzo come riscontro in vivo di quanto viene appreso per via di comunicazione culturale (concretizzazione), occasione di integrazione tematica rispetto alle bibliografie corsuali (attualizzazione), spunto per azioni di carattere applicativo-esercitativo (dinamicizzazione)”.

La mia adesione al Progetto risale all’anno accademico 2011/2012: si tratta di utilizzare il quotidiano come strumento pedagogico e didattico. Le testate che vengono fornite gratuitamente in copia cartacea e digitale sono: “Corriere della Sera”, “Il Sole 24 Ore”, “La Nazione”. Sebbene la scelta possa sembrare parziale se non riduttiva, vengono consigliate anche altre testate nazionali e internazionali consultabili digitalmente attraverso piattaforme regionali di prestito digitale *MediaLibraryOnLine* (MLOL) gratuite per i nostri studenti.

C’è una parte applicativa, sia di lettura del quotidiano che di manipolazione, in particolare pensando ai bambini di 6-11. L’attenzione

all'attualità, per una informazione di qualità, come quella proposta dall'Osservatorio Permanente Giovani-Editori la definisco "educazione civica quotidiana". Tale Progetto prevede l'utilizzo del cartaceo in aula. La versione digitale potrebbe forse facilitare la logistica, ma non avrebbe la stessa efficacia, perché siamo ancora un popolo di carta. Il cartaceo contiene però notizie a volte più approfondite, meno sbrigative – *slow information* – proprio perché materialmente il cartaceo ha più spazio, mentre il digitale ha criteri di editing diversi, per esempio la rapidità.

Nel percorso di pedagogia generale, il titolo del mio corso è "Scuola, Educazione, Cittadinanza", quindi l'aspetto del digitale rientra tra quei percorsi di educazione informale che implicano necessità di disciplinare la comunicazione in rete. È un'impresa titanica, forse impossibile, un'utopia, perché, per rispettare il principio di libertà, il web può contenere anche spazzatura, è inevitabile e non è possibile censurare. Lo strumento principale è quello di educare a una consultazione oculata: un'esperienza di educazione.

Tra i testi di riferimento, Emanuele Luzzati (le tavole colorate), Roberto Piumini (i testi poetici, *Il grande libro della Costituzione Italiana*, introduzione di Carlo Azeglio Ciampi (Casale Monferrato AL, Sonda, 2007), in cui i primi dodici articoli – i principi fondamentali – vengono proposti in italiano e in undici lingue straniere (albanese, arabo, cinese, ebraico, francese, inglese, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, tedesco e italiano) con il commento del costituzionalista Valerio Onida; Mario Lodi (a cura di), *Costituzione: la Legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti* (Drizzona CR, Casa del Gioco e delle Arti, 2008).

Viene consigliata la visione del film *I bambini sanno*, regia di Walter Veltroni (Rai Cinema – 01 Distribution, 2015) e citati i volumi di Annamaria Bernardini De Pace, *Dall'amore all'amore. Il diritto di famiglia raccontato da* (Milano Mondadori, 2014) e *Manuale di autodifesa per ragazze e ragazzi* (Milano, Guidemoizzi, 2019); Pierdomenico Baccalario, Federico Taddia, *Il manuale delle 50 (piccole) rivoluzioni per cambiare il mondo* (Milano, Il Castoro, 2018). Anche in questo caso materiali e testi di approfondimento vengono indicati di volta in volta secondo lo

sviluppo degli argomenti e in relazione a eventuali interessi di ricerca da parte degli studenti.

Tra gli obiettivi formativi si indica la capacità di applicare le conoscenze per compiti e problemi; tra i prerequisiti, la frequenza del corso di pedagogia generale; il metodo didattico è il lavoro di gruppo, che seguono le indicazioni di Cesare Scurati: almeno dieci distribuzioni dei quotidiani; 25 ore di impegno per lo studente; “introduzione di base sui caratteri del giornale e sui criteri di una lettura produttiva”, “introduzione metodologica su come ‘leggere’ approfonditamente il giornale in relazione agli scopi del progetto (categorizzazione, analisi del testo, rilevazione dei ‘segni’ tipici della scrittura giornalistica: titolazioni, collocazione degli articoli, frequenze ecc.)”, “collegamento con le logiche e i contenuti salienti del Corso”.

Il contributo degli studenti

Le lezioni frontali interattive – 16 lezioni di tre ore ciascuna – si sono svolte in modalità mista sia nell’aula del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione che nell’aula virtuale, vivacizzate dai contributi di molti studenti, tra cui in particolare Simone Zuccari. Le lezioni si sono concluse con una discussione così sintetizzata da due studentesse, Giulia Caldarelli e Matilde Guerciolini, e da loro pubblicata nella chat dell’aula virtuale di Teams:

Riflessioni conclusive al corso di Pedagogia Generale, a.a. 2021/22, a cura di Giulia Caldarelli e Matilde Guerciolini

Nelle ultime lezioni del nostro corso di Pedagogia Generale abbiamo riassunto il percorso fatto fin ora insieme, ricollegandoci alle nostre esperienze, alle nostre convinzioni e utilizzando due ottimi incipit. Siamo infatti partiti dalla visione di due video: il primo è una video intervista YouTube al Professor Galimberti, realizzata dal divulgatore Montemagno e la seconda è

la registrazione della conferenza realizzata dal Professor Ernesto Galli della Loggia, ospite presso la nostra Facoltà, nel novembre del 2019.

Tanti sono stati i temi tratti nei due rispettivi video, alcuni comuni, altri divergenti, ma un ottimo spunto per aprire le nostre riflessioni e il nostro dibattito.

Abbiamo percorso diverse direttrici ma se volessimo riassumere, potremmo trovare alcuni macro-temi generali.

È poi sorto più volte il *rapporto genitori-figli*, e in particolare la mancanza di una genitorialità, là dove tanti di noi hanno notato che non c'è ancora un'educazione ai sentimenti. Ci siamo fermati a riflettere sul ruolo del dolore, come in particolar modo sottolineava il Professor Galimberti, sentimento necessario che non va precluso a nessuno, specie ai più piccoli.

Raccontando le nostre esperienze e ricollegandoci anche alle nostre lezioni, abbiamo compreso la necessità di spiegare e educare ai sentimenti e al dolore, sia da parte dei genitori, sia da parte della scuola, onde evitare poi che questi sentimenti repressi non restino pulsioni soggiacite, o peggio, scaturiscano in forme di depressione.

La *depressione* è stato un altro tema toccato più volte, in due forme diverse. La prima, quella depressione che scaturisce appunto da un sentimento non elaborato, da un lutto non compreso; la seconda forma quella che rappresenta l'apice di una vita vissuta nell'ansia. Abbiamo infatti affrontato questo tema in relazione sempre al rapporto genitori-figli dove spesso i figli non si sentono all'altezza delle aspettative dei genitori sia nelle prestazioni scolastiche, sia nelle prestazioni sportive.

Questa situazione l'abbiamo anche ritrovata nel rapporto insegnante-studenti, quell'ansia da prestazione, quel sentirsi giudicati e standardizzati da parte del docente che sembra conoscere sempre meno i ragazzi.

Nel rapporto *insegnanti-studenti*, il concetto dell'autorità è stata un'altra tematica più volte ripresa. In particolar modo grazie al contributo delle nostre lezioni e al commento di Ernesto Galli della Loggia abbiamo analizzato la differenza tra autoritarismo e autorevolezza, due termini apparentemente simili, ma tanto diversi tra loro, comprendendo che nelle scuole oggi ci sarebbe la necessità da parte del docente di mantenere sempre una certa autorevolezza, senza però sconfinare nell'autoritarismo.

Il tema della *standardizzazione* ci ha permesso poi di riflettere su un'altra questione oggi molto dibattuta che riguarda la scuola italiana. In entrambi i video emerge come oggi la nostra scuola si stia sempre di più avvicinando

ad un sistema di tipo anglosassone, che tiene di più alla prestazione, alle competenze che alle conoscenze. Ricollegandoci alle parole di Ernesto Galli della Loggia abbiamo ripreso il valore del nozionismo, e quanto sia importante il saper parlare, utilizzando il giusto linguaggio.

Il *linguaggio*, infatti, è stata un'altra tematica del nostro dibattito, in particolar modo discussa in rapporto all'uso dei mezzi digitali e al pensiero di Ernesto Galli della Loggia, che nel novembre del 2019 era fermamente convinto dell'incapacità di tali mezzi nel saper trasmettere sapere. Ci siamo quindi domandati se oggi, nel 2021, dopo una pandemia e l'uso che abbiamo fatto di questi mezzi, il Professor possa aver cambiato idea.

Altra tematica che ci ha colpito e che diversi di noi hanno sottolineato, sia a partire dal video di Galimberti, che da quello di Ernesto Galli della Loggia, riguarda la distinzione tra *educazione* e *istruzione* e sulla necessità che la scuola educi di più ed istruisca di meno. A sostegno di questa nostra convinzione sono emersi anche i contenuti delle lezioni, in particolar modo trattando il punto due del nostro percorso, "*I concetti di educazione e formazione: significato e valore*", la critica alla Professoressa Moscato quando, dando una definizione di educazione, richiamava invece il concetto di istruzione.

Una tematica che ha fatto molto discutere è stata quella sulla *diversità*, emersa dal video di Ernesto Galli della Loggia. Partendo dalla sua riflessione sulle classi differenziate, molti di noi hanno trovato anacronistiche queste considerazioni e per questo si sono trovati molto più in linea con il pensiero della Professoressa Arcangeli, convinta sostenitrice che, invece, la presenza in classe di bambini con determinate problematicità sia a tutti gli effetti una risorsa per la classe.

Il tema della diversità ha riguardato il rapporto *scuola-famiglia*. In particolar abbiamo riflettuto su due diversi modi di vedere questo rapporto scuola famiglia. Uno, espresso dallo storico Ernesto Galli della Loggia, che vede la scuola come un'istituzione che dovrebbe essere qualcosa di altro rispetto alla famiglia, di completamente diverso; l'altro, il pensiero della Professoressa Farinelli, ma anche di tutto quello che è stato il nostro corso di Pedagogia. Infatti, grazie anche e non solo alla Costituzione, abbiamo sottolineato l'importanza di una continuità tra la scuola e le famiglie, dove, attraverso il dialogo, diventino entrambe, a tutti gli effetti, co-responsabili della promozione dei ragazzi.

In ultimo ma non per importanza, la tematica emersa grazie alla lettura dei quotidiani, che avviene ad inizio di ogni lezione, e che nel caso specifico ha riguardato la *violenza contro le donne*.

Il dibattito è partito proprio il 25 novembre, giornata internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne.

In modo particolare si è riflettuto sull'azione continuativa di territorio, scuola e famiglia per sensibilizzare e aiutare, dove è necessario.

Il Laboratorio – 5 incontri di tre ore ciascuno – ha visto la partecipazione attiva, in modalità mista, di 150 studenti suddivisi in 15 gruppi, con altrettanti referenti e una studentessa Maura Donati come “coordinatrice”, che hanno elaborato temi diversi, con espliciti riferimenti ai primi 54 articoli della Costituzione italiana, collocando i rispettivi lavori nella chat dell'aula virtuale di Teams e restituendo ciascuno oralmente il proprio contributo.

Questi i titoli dei gruppi di lavoro:

1. *Povert  educativa: cambiare si pu .*
2. *Scuola del futuro: utopia o distopia?*
3. *Focus sull'uomo abusante.*
4. *La relazione tra delinquenza minorile e famiglia.*
5. *Il bullismo: uno sguardo pedagogico.*
6. *“Riconvertire l'esistente e progettare il futuro con l'aiuto della cultura”.*
7. *Le sfide dell'era digitale.*
8. *La donna nel lavoro: tra eccellenze e difficolt .*
9. *Famiglia: il nucleo dell'educazione.*
10. *S.O.S servizi per l'infanzia.*
11. *Una scuola per la societ  digitale.*
12. *Tra linguaggio e comunicazione.*
13. *“Mare fuori”: l'educazione come seconda possibilit .*
14. *Nessuno escluso.*
15. *Dialogo e partecipazione: i presupposti del libero insegnamento.*

Conclusione: i risultati della valutazione didattica

Molto interessante è stato leggere le valutazioni e i commenti degli studenti alle 12 domande della valutazione didattica: 99 schede compilate e 9 osservazioni (fonte: sisvaldidat.it – Valutazione della didattica – lato Studente, Università degli Studi di Perugia)¹, di cui si riporta in particolare la percentuale e la media ≥ 6 .

Questa la descrizione delle domande e relativi punteggi riferiti all'anno accademico 2021/2022:

D1) Le conoscenze preliminari possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti previsti nel programma di esame?	67.35%	6.84
D2) Il carico di studio di questo insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?	78.57%	7.43
D3) Il materiale didattico (indicato e disponibile) è adeguato per lo studio della materia?	77.78%	7.31
D4) Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?	89.80%	8.57
D5) Gli orari di svolgimento di lezioni, di esercitazioni e altre eventuali attività didattiche sono rispettati? (solo per frequentanti)	75.79%	7.56
D6) Il docente stimola / motiva l'interesse verso la disciplina?	80.21%	7.67
D7) Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?	68.09%	6.74
D8) Le attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, seminari, ecc.) sono utili all'apprendimento della materia?	86.17%	8.03
D9) L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito web del corso di studio?	92.63%	8.31

1. Si veda in particolare Franco Battaglia, *L'università tradita. Come il Sant'ottavo e la riforma Berlinguer hanno distrutto le facoltà*, Milano, Società Europea di Edizioni Spa – il Giornale, 2018. Altra fonte significativa è almalaurea.it - Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea e AlmaLaurea srl, con l'autorevole Presidente Ivano Dionigi.

D10) Il docente è reperibile per chiarimenti e spiegazioni?	98.99%	9.59
D11) Le lezioni sono svolte dal/dai docente/ti titolare/ri?	85.71%	8.09
D12) È interessato/a agli argomenti trattati nell'insegnamento?	82.65%	7.66

Queste le 9 osservazioni, riportate testualmente:

1. È molto piacevole che l'insegnante si interessi al pensiero dello studente. Inoltre è una professoressa molto precisa e questo viene molto apprezzato
2. maggiore attinenza degli argomenti trattati rispetto al corso di studi
3. ho trovato l'insegnamento molto interessante e utile per porre le basi della materia.
4. L'insegnante è un esempio, avendo avuto esperienze pregresse, posso confermare che non è sempre così scontato trovare una professoressa disponibile per chiarimenti, confronti. È stato un piacere poter partecipare alle lezioni. Ho ritrovato il gusto di leggere i quotidiani anche per il futuro come insegnante.
5. la professoressa si è sempre dimostrata disponibile e attenta sia nel trattare la materia che in rapporto agli studenti.
6. molto utile per me è stata la discussione sugli articoli di giornale ogni mattina prima di iniziare la lezione poiché oltre che un arricchimento personale, è stato anche un modo per interagire e dibattere tra noi studenti e con il docente.
7. è stato molto interessante come corso, le lezioni hanno stimolato molto l'interesse alla materia, ma anche al mestiere per il quale stiamo studiando. La professoressa è stata molto disponibile e chiara riguardo le informazioni sia della sua materia sia dell'università stessa.
8. le letture insieme dei giornali e le condivisioni sono state molto interessanti e utili.
9. questo percorso è stato molto interessante, pieno di spunti e riflessioni. Ho molto apprezzato l'approccio attraverso l'attualità.
10. testi interessanti e ricchi di nozioni

Risultati decisamente incoraggianti, per un anno accademico vissuto intensamente grazie alla partecipazione attiva degli studenti sia in presenza che a distanza.

Riferimenti bibliografici

Boda, G.,

2006, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano.

2001, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.

Bertagna, G.,

2020, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma.

Bertagna, G.-Magni, F.,

2022, *Lauree e abilitazione all'insegnamento Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma.

Bianconi, A.,

2019, *Fiducia. Il senso della funzione pubblica tra etica e competenza*, Maggioli, Rimini.

Bucci, S.,

1998, *Giovani società educazione nell'Europa del 2000*, Atti del Convegno europeo, Gubbio, 9-12 febbraio 1995), Centro Stampa dell'Università degli Studi Perugia.

Chiosso, G.,

2018, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano.

De Rita, G.,

2002, *Il regno inerme. Società e crisi delle istituzioni*, Einaudi, Torino.

Farinelli, G.,
2020, *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini*, Morlacchi,
Perugia.

Galli della Loggia, E.,
2019, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia.
2010, *L'identità italiana*, il Mulino, Bologna.

Gennari, M.,
2007, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano.

Hinchliffe, G.,
2007, *Education, Learning and Freedom*, in «Journal of Philosophy of Educa-
tion», Volume 51, Issue 2, May.

Jessop, S.,
2012, *Education for Citizenship and 'Ethical Life': An Exploration of the Hegelian
Concepts of Bildung and Sittlichkeit*, in «Journal of Philosophy of Educa-
tion», Vol. 46, No. 2, pp. 287-302.

Mollo, G.,
2006, *La Costituzione della Repubblica Italiana (1 gennaio 1948) Un classico
giuridico*, Lettura di Ernesto Bettinelli, Rizzoli, Milano.

Nosari, S.,
2020, *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, Mondadori, Milano.
2013, *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano.

Platone,
2005, *La Repubblica*, Laterza, Roma-Bari.

Santerini, M.,
2010, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.

Giovanna Farinelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca riguardano la filosofia dell'educazione, l'etica e la pedagogia dello sport, la pedagogia sociale, l'educazione e la salute; ha partecipato a congressi nazionali e internazionali su temi relativi all'attività didattica e scientifica; tra le sue pubblicazioni: *L'educazione come metafora della vita. Paul Ricoeur: la filosofia e l'educazione* (ESI, Napoli 2000); *Pedagogia dello sport ed educazione della persona* (Morlacchi, Perugia 2005); *Simone Weil e la paideia greca* (Morlacchi, Perugia 2008); *Per una pedagogia civile e politica. Educazione tra cittadini* (Morlacchi, Perugia 2020); *Aldo Capitini. Corsi di Pedagogia 1965-1968* (Morlacchi, Perugia, 2023).

Sostenibilità dei processi di identificazione dei talenti tra educazione e equità

Abstract: This paper discusses the necessity of a sustainable paradigm shift in gifted education, focusing on inclusivity and comprehensive development. Among the objectives is the attempt to develop the systemic logic proposes a more complex reasoning according to which genetics, the environment and socio-cultural and value representations allow a fair and inclusive conception of giftedness. The aim of the focus intends to define the usefulness of the systemic-relational approach to the education of the gifted, thus passing from an education "for" the gifted to an education "with" the gifted, integrating all the dimensions of the individual and the its socio-cultural context in a single life project. It examines the limitations of identification processes, advocates for a transformative approach, and emphasizes equal opportunities for students within a sustainable educational environment.

Keywords: education, inclusivity, sustainable educational, development, environment

L'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione

Il campo di ricerca noto come *gifted education* è volto allo studio dei modelli educativi per lo sviluppo delle capacità dei soggetti con plusdotazione. Questa popolazione di bambini e ragazzi è considerata in una condizione particolare dal punto di vista personale, genetico ed ambientale, poiché dimostra, o ha il potenziale per dimostrare, elevate performance in uno o più ambiti (Zanetti 2018). Nell'attuale panorama scientifico, c'è un consenso generale sull'idea che la plusdotazione sia un costrutto multidimensionale, ovvero un costrutto costituito non solo da elevate abilità cognitive ma anche da fattori co-cognitivi e

non-cognitivi. In passato invece la plusdotazione era direttamente collegata alla misurazione dell'intelligenza generale, pertanto, ad elevate prestazioni cognitive, misurate sovente attraverso un test "tradizionale" di intelligenza, corrispondeva direttamente un profilo di plusdotazione. In generale, quindi, si è registrata una sorta di oscillazione tra un approccio definito "nature" e uno "nurture" (Dai 2010). Nell'approccio "nature", più longevo, si considera la plusdotazione come l'intelligenza generale innata e fissa, mentre nell'approccio "nurture" si pone l'accento sullo sviluppo influenzato dalle interazioni tra l'individuo e l'ambiente, in ottica dinamica, educativa. Questa duplice prospettiva ha reso la plusdotazione un campo controverso, caratterizzato da una vasta gamma di costrutti e studi (Dai 2016; Matthews & Foster, 2005) ma con poche evidenze empiriche a supporto (Ambrose et al. 2010; Dai 2011) e per cui non si è ancora raggiunto un consenso circa una definizione (Carman 2013; McBee, Makel 2019).

Implicazioni pratiche e teoriche dell'uso del costrutto e dei test d'intelligenza nell'identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione

Intelligenza e plusdotazione sono da sempre correlate (Mandelman et al. 2010), anche se l'idea iniziale nell'uso dei test d'intelligenza generale non era quello di far emergere le capacità elevate di alcuni, quanto quella di operare una selezione che potesse condurre ad emarginare la popolazione intellettivamente debole, soprattutto nel contesto americano (Gould 2012). Pertanto, i test d'intelligenza hanno svolto un ruolo determinante nelle società occidentali, con conseguenze discriminatorie e razziste (Gould 2012). È in seno a questi studi, e a questo contesto che hanno origine i primi studi sulla plusdotazione, soprattutto negli Stati Uniti con Lewis Terman e Leta Stetter Hollingworth (Jolly 2018).

Ancora oggi, i test del Quoziente Intellettivo (QI) sono utilizzati per misurare l'intelligenza umana e vengono considerati strumenti efficaci per individuare alcune dimensioni cognitive del profilo del soggetto con plusdotazione. Utilizzando intervalli di punteggio e *cutoff* la maggior

parte dei test tende a misurare e concepire le capacità cognitive come se fossero attributi fisici, come l'altezza e il peso, riducendone così la complessità a un unico fattore: il Quoziente Intellettivo. Questo fattore può essere rappresentato da un singolo indice numerico e può essere ordinato secondo una "distribuzione normale" che viene rappresentata dalla curva gaussiana. Inizialmente il concetto di plusdotazione è stato plasmato sul modello di tale costruito, incorporando quelle teorie dell'intelligenza che suggeriscono una rappresentazione unidimensionale della sfera cognitiva. L'idea che l'intelligenza sia determinata da caratteristiche genetiche innate ed ereditarie, inoltre, ha trovato ampia condivisione e sostegno anche nell'ambito della *gifted education*, determinando da un lato approcci di ricerca longitudinali, di caso, dall'altro lato introducendo pratiche di identificazione che hanno alimentato quel mantra definito da Pfeiffer (2013) "Once gifted always gifted", ovvero una volta identificato come plusdotato il soggetto rimane tale per sempre, portandosi dietro di sé l'etichetta e anche tutte le conseguenze di tale categorizzazione. Tuttavia, studi approfonditi hanno dimostrato come tali presupposti teorici rappresentino quantomeno una prospettiva viziata da pregiudizi e insufficienti evidenze empiriche (Richardson 1999; Gould 2012). Pertanto, è condivisa da molte fonti scientifiche l'idea che le capacità intellettive sia suscettibile di miglioramento o diminuzione nel tempo, essendo costantemente sottoposte a stimoli ambientali (Husén 1977; Olivieri 2018). Di conseguenza, se l'intelligenza, rappresentata dal QI, può essere allenata e può variare nel tempo a causa delle influenze di contesto, allora la sua distribuzione tende a subire delle variazioni, così come il corredo genetico non rappresenta più un'equazione fatale. Inoltre, anche ammettendo che il QI sia modificabile e che vi sia un certo grado di ereditarietà, esso non può predire il successo futuro né fornire informazioni sulle aree specifiche o discipline in cui il potenziale individuale potrebbe essere sfruttato al meglio. Per molti autori questa misura, almeno dal punto di scientifico, risulta discutibile, e dal punto di vista educativo di scarso interesse (Richardson 1999; Borland 2005; 2013; Olivieri 2018).

L'approccio all'intelligenza generale descritto, applicato all'ambito dell'educazione del potenziale cognitivo elevato e inteso come unico fat-

tore caratterizzante del profilo di plusdotazione ha avuto e tutt'oggi ha, delle ricadute a livello non solo identificativo, ma anche educativo-didattico e politico-normativo non trascurabili. Alcuni studiosi hanno definito questo primo approccio Paradigma Riduzionista proprio perché risulta essere una visione che riduce ad uno schema semplice e lineare quello che invece è un sistema complesso di funzionamento dell'individuo con potenzialità elevate (Dai, Chen 2013; Lo, Porath 2017; Dai 2018; Lo et al. 2019). Il Paradigma Riduzionista rappresenta quella forma teorico-pratica, di cui si sono serviti i padri della *gifted education* (Terman, Hollingworth), che è servita a porre le basi per la creazione di una nuova categoria di popolazione: quella dei dotati. Ma non solo, come messo in evidenza in un precedente lavoro (Dell'Anna, Marsili 2021), l'uso smodato e a volte di massa dei test d'intelligenza ha portato ad una molteplice categorizzazione (categorie per tutti coloro che si discostano dalla "norma", compresa la categoria di "norma" stessa) che ha messo in evidenza le differenze tra gli individui stigmatizzandole, rendendole oggetto e motivo di esclusione e segregazione sociale ed educativa. L'identificazione guidata dall'unico scopo di rintracciare l'intelligenza, o, per meglio dire, la dimensione cognitiva, risulta un'operazione sociale artificiosa e convenzionale. Attribuisce all'educazione un ruolo marginale e secondario: se il potenziale equivale al possesso di un'intelligenza elevata e quest'ultima è fissa allora il contesto educativo ha poco impatto su una possibile traiettoria di crescita e verrebbe quindi da chiedersi: che ruolo ha l'educazione in questo paradigma? Un ruolo ce l'ha ed è quello di condurre gli identificati attraverso un processo accelerato, rapido e focalizzato quasi esclusivamente sul potenziamento ed esercizio della sfera cognitiva applicata alla disciplina prediletta. Tuttavia, è da evidenziare che un'identificazione attraverso l'intelligenza generale non è in grado di prevedere il successo formativo o professionale di un individuo e non fornisce una indicazione utile alla progettazione didattica. Infatti, i dati di un test d'intelligenza che si presentano sottoforma di punteggio numerico e di brevi report, non forniscono informazioni sull'applicazione delle potenzialità, non informano circa le caratteristiche specifiche di un soggetto, né sugli ambiti disciplinari in cui tali potenzialità possono

essere applicate, né sugli interessi, le passioni o sulle eventuali difficoltà in altre sfere e dimensioni personali. Di fatto, delineandosi come un riferimento con forti limitazioni per la progettazione didattica ed educativa, più che uno strumento d'identificazione, il test d'intelligenza è una misura medica.

Infine, questo approccio determina una scelta di politica educativa e sociale. In primo luogo, emerge l'interesse ad investire tanto di più sull'identificazione per rintracciare il talento capace di contribuire sostanzialmente al processo di crescita di un Paese, quanto una più impalpabile attenzione allo sviluppo di un individuo completo, un cittadino attivo e partecipe. In secondo luogo, è emblematico lo scopo originario di quanto abbiamo fin qui descritto, che è ben rappresentato dall'idea di Lewis Terman, fondatore della *gifted education*, che intendeva utilizzare i risultati dei test d'intelligenza come criterio per eliminare i deboli di mente e i criminali, allo scopo di "preservare lo stato per una classe di persone meritevoli di possederlo". I test d'intelligenza come forma unica d'identificazione rappresentano in questo senso un sistema capace di riprodurre quelle forme di disuguaglianza che attanagliano le società moderne. Recenti studi hanno dimostrato che così concepito il processo d'identificazione basato sull'uso del solo test d'intelligenza può essere considerato elitario e ingiusto. Tali studi infatti hanno evidenziato come i test di intelligenza, anche quelli considerati privi di *bias* culturali, tendano a sottorappresentare le donne, gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e le minoranze etniche e linguistiche (Hedges et al. 2018).

Come abbiamo osservato, la definizione di plusdotazione basata sul QI è senza dubbio il prodotto del suo tempo. I recenti costrutti multidimensionali invece hanno ridefinito i paradigmi concettuali, passando dalla semplice unidimensionalità alla complessità multidimensionale. È ormai ampiamente condivisa l'idea che la plusdotazione non possa essere definita solo in termini di elevate capacità cognitive, ma sia il risultato di una complessa interazione tra dimensioni cognitive, co-cognitive e non cognitive, come *leadership*, competenze socio-emotive, autoefficacia, autoregolazione, motivazione, creatività, persistenza e costanza. Ad esempio, nel modello dei tre anelli, Renzulli (2005) individua la *gifted-*

ness come l'intersezione di tre fattori: abilità sopra la media, creatività e impegno nel compito. Gagné (2013), nelle sue numerose revisioni del Modello Differenziato di Plusdotazione e Talento (DMGT), concepisce la plusdotazione come abilità naturali che si sviluppano in talento in un dominio specifico grazie a fattori intrapersonali ed ambientali. Nel modello triadico proposto da Pfeiffer (2013), invece, la plusdotazione viene concepita attraverso tre prospettive diverse: intelligenza elevata, performance eccezionali o potenziale per l'eccellenza. Tuttavia, è evidente che l'elemento costante in tutti questi modelli è la presenza di una capacità cognitiva-naturale elevata, spesso misurata mediante il Quoziente Intellettivo. Le misurazioni del QI continuano a rivestire un ruolo significativo nell'ambito dell'educazione dei plusdotati (Borland 2005, 2013; Sternberg 2005; Mazzoli Smith, Campbell 2016). Studi recenti (McClayne, Pfeiffer, 2012; Pfeiffer 2013) hanno rilevato che il 90% degli stati americani considera l'intelligenza generale come il principale componente della plusdotazione, e il 32% di questi stati (circa 15) utilizza ancora il QI come unico criterio di identificazione. Nonostante gli sviluppi abbiano ampliato le caratteristiche peculiari dei soggetti con plusdotazione e le pratiche di identificazione attraverso l'uso di strumenti valutativi del potenziale (Pfeiffer 2013), questi modelli hanno mantenuto invariato il ruolo predominante delle capacità cognitive. Ciò solleva almeno tre aspetti importanti da sottolineare. In primo luogo, uno studio condotto da McBee e Makel (2019) ha dimostrato che i vari modelli non hanno chiarito la definizione stessa di plusdotazione e come le percentuali di individui identificati variano in base alle diverse definizioni. In secondo luogo, l'attenzione rivolta alla sfera cognitiva nelle concezioni teoriche e le convinzioni degli insegnanti ed educatori sulle caratteristiche dei plusdotati (Sorrentino 2018; Brazzolotto 2018) hanno portato a una scarsa attenzione nello sviluppo di programmi e pratiche didattiche che mirino veramente allo sviluppo delle caratteristiche co-cognitive e non cognitive (Renzulli, Reis, 2014; Renzulli, O'Souza, 2014). Infine, una possibile interpretazione delle parole di Borland "gifted education without gifted students" (2005) metterebbe in crisi i modelli multidimensionali che si concentrano ancora sull'identificazio-

ne e l'etichettatura attraverso misurazioni e test. A questo proposito, lo studioso americano ha proposto un "non-modello" di plusdotazione, in cui gli studenti non sono etichettati, ma vengono utilizzate efficaci strategie didattiche sviluppate in questo campo di ricerca per rispondere alle esigenze e ai talenti di tutti gli studenti.

Diverse voci nel panorama educativo del potenziale elevato si sono mobilitate per sviluppare un nuovo paradigma di plusdotazione che vada oltre la semplice staticità dell'essere dotati, aprendo la possibilità per ciascun individuo di sviluppare un talento (Dai, Chen 2013; Lo, Porath 2017; Olivieri 2018; Lo et al. 2019). In questo senso, il *Paradigma di differenziazione* o *Transaction paradigm*, di cui si discute molto ormai da qualche anno, concettualizza la plusdotazione come una funzione del contesto piuttosto che come una caratteristica intrinseca da identificare. Esso si basa su un approccio sistemico e olistico che abbandona la visione riduzionista per abbracciare l'idea di una relazione complessa tra ambiente, individuo e strutture socioculturali (Lo, Porat 2017). Secondo questa prospettiva, tutte le evidenze indicano che nessuna capacità ha la possibilità di "sbocciare" se l'individuo non entra in una relazione costruttiva con l'ambiente di crescita e di apprendimento. In tal senso, Vygotsky fu il primo a sostenere che le forme più complesse di coscienza umana vanno cercate nei processi di vita sociale e nelle relazioni storiche e ambientali. Richardson (1999) ha sottolineato come la natura dell'intelligenza risieda nella cooperazione sociale, un'affermazione supportata da ricerche più recenti (McNally, Brown, Jackson 2012) che dimostrano come le abilità cognitive si sviluppino in modo più complesso quando vengono sollecitate da frequenti interazioni sociali, che portano gli individui a utilizzare abilità di cooperazione e di prendere decisioni.

Gli studi sul talento hanno affrontato la loro sfida più importante proprio in questo campo: dapprima dibattendo sulle percentuali di impatto rispettivamente della genetica e dell'ambiente, e poi riflettendo sulle implicazioni relative alla relazione tra le due istanze. Recentemente, ha guadagnato terreno la corrente di pensiero secondo cui le capacità possono essere sviluppate attraverso l'allenamento e che chiunque può raggiungere prestazioni elevate con un'importante quantità di ore di pratica

deliberata (Ericsson, Charness 1994; Pfeiffer 2013; Olivieri 2018). Altri studiosi, come Shenk, hanno dimostrato che non ha più senso adottare un approccio interazionista (genetica + ambiente), poiché non è possibile analizzare lo stato delle unità genetiche prima dell'interazione con l'ambiente. Di conseguenza, la logica sistemica propone un ragionamento di maggiore complessità secondo il quale la genetica, l'ambiente e le rappresentazioni socioculturali e valoriali consentono una concezione equa e inclusiva della plusdotazione (Mazzoli Smith, Campbell 2016). Questo approccio si basa su un'epistemologia relazionale in cui la plusdotazione è un costrutto fluido, socialmente costruito (Borland 2005), che si basa sulla relazione con il contesto e si sviluppa nel corso del tempo storico. In questo senso, si passa dall'essere plusdotati al divenire plusdotati. La plusdotazione è interpretata quindi come un modello basato sul processo piuttosto che sulla persona, aprendo percorsi di apprendimento che conducono all'eccellenza per tutti gli studenti (Lo et al. 2019). Si supera così la concezione aprioristica della predisposizione per abbracciare la logica della pratica deliberata, attraverso la quale emergono gli orientamenti individuali verso ciò che prediligono, i propri interessi e le proprie passioni. L'approccio sistemico-relazionale all'educazione dei plusdotati passa quindi da un'educazione "per" i plusdotati a un'educazione "con" i plusdotati, integrando tutte le dimensioni dell'individuo e il suo contesto socioculturale in un unico progetto di vita (Olivieri 2018).

Riferimenti bibliografici

- Acar, S., Sen, S., Cayirdag, N.,
2016, *Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review* in *Gifted Child Quarterly*, 60 (2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>.
- Ambrose, D.,
2009, *Large-Scale Socioeconomic, Political, and Cultural Influences on Giftedness and Talent* in: Shavinina L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4.

Borland, J.H.,

2005, *Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness* in Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press: doi: 10.1017/CBO9780511610455.

Borland, J.H.,

2013, *Problematizing gifted education* in C.M. Callahan & H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York, NY: Routledge.

Brazzolotto, M.,

2018, *La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 215-226.

Carman, C.A.,

2013, *Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research* in *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70: doi:10.1177/1932202X12472602.

Dai, D.Y.,

2018, *A history of giftedness: Paradigms and paradoxes* in S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Springer Science & Business Media.

2016, *Envisioning a New Century of Gifted Education* in D. Ambrose, R.J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (Vol. 10). Rotterdam: Springer.

2011, *Hopeless anarchy or saving pluralism? Reflections on our field in response to Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman, and Cross*. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 705-730.

2010, *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

Dai, D. Y., Chen, F.,

2013, *Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice* in *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168.

- Dell'Anna, S., Marsili, F.,
2022, *Parallelisms, synergies and contradictions in the relationship between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education in Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 12-29.
- Ericsson, K.A., Charness, N.,
1994, *Expert performance: Its structure and acquisition in American psychologist*, 49(8), 725.
- Gagne, F.,
2013, *The DMGT: Changes within, beneath, and beyond in Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.
- Gould, S.J.,
2012, *Intelligenza e pregiudizio*. Il Saggiatore.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., Gentry, M.,
2018, *A meta-analysis of gifted and talented identification practices in Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- Husén, T.,
1977, *Talento, eguaglianza e meritocrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jolly, J.L.,
2018, *A history of American gifted education*. Routledge.
- Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.P., Chen, C. M., Tsai, K.F., Wu, I.C.,
2019, *Giftedness in the making: A transactional perspective in Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.
- Lo, C.O., Porath, M.,
2017, *Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities in Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., Grigorenko, E.L.,
2010, *Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations in Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.

Matthews, D.J., Foster, J.F.,
2005, *Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education* in *Roeper Review*,
28(2), 64-69.

Mazzoli Smith, L., Campbell, R.J.,
2016, *So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion* in
Teachers and Teaching, 22(2), 255-267.

McBee, M.T., Makel, M.C.,
2019, *The quantitative implications of definitions of giftedness* in *AERA Open*,
5(1), 2332858419831007.

McClain, M.C., Pfeiffer, S.,
2012, *Identification of gifted students in the United States today: A look at state
definitions, policies, and practices* in *Journal of Applied School Psychology*, 28
(1), 59-88.

McNally, L., Brown, S., Jackson, A., (2012). *Cooperation and the evolution of
intelligence* in *Proceedings of the royal society b*, 1-8.

Olivieri, D.,
2019, *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza* in
I mille volti del talento, 1-362.

Pfeiffer, S.,
2013, *Serving the gifted*. New York: Routledge.

Renzulli, J.S.,
2005, *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promo-
ting creative productivity* in R. J. Sternberg, J. Davidson (eds.), *Conceptions
of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S., O'Souza, S.,
2014, *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute
to the creation of social capital and leadership skills in young people* in *Critical
issues and practices in gifted education: What the research says*, 343-362.

Renzulli, J.S., Reis, S.M.,
2014, *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. TX: Prufrock press.

Richardson, K.,
1999, *Che cos' è l'intelligenza*. Einaudi.

Sorrentino, C.,
2018, *La plusdotazione a servizio del bene comune. Riflessioni pedagogiche sul modello WICS di Sternberg=Giftedness for common goods. Pedagogical reflection the WISC model of Sternberg. H-ermes. Journal of Communication*, 2017 (11), 111-116.

Sternberg, R.,
2005, *The WICS model of giftedness* in R.J. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.

Subotnik, Rena F., Olszewski-Kubilius P., Worrell, F.K.,
2011, *Rethinking Giftedness and Gifted Education* in *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1): 3-54. doi:10.1177/1529100611418056.

Zanetti, M.A.,
2017, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.

Francesco Marsili

È assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca sono la *gifted education*, l'educazione inclusiva e i metodi di sintesi di ricerca. È ricercatore e progettista per il progetto europeo Erasmus+ ECO-IN *Algorithm for new ecological approaches to inclusion*, cultore della materia e collaboratore alla cattedra di pedagogia speciale, professore a contratto per il Corso di Formazione per la Specializzazione sul sostegno.

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (ESI, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola "sostenibilità" grazie all'impulso fecondo delle scienze umane. Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere. *(dall'introduzione di Annalisa Morganti).*

ISBN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1

www.morlacchilibri.com