



Lifelong Lifewide Learning

Ambiente, sostenibilità e benessere. Percorsi pedagogici e approcci educativi.

A cura di

Cristina Birbes, Giovanna Del Gobbo, Monica Parricchi

EdaForum ISSN - 2279-9001

Indice

Prefazione

Cristina Birbes - Giovanna Del Gobbo - Monica Parricchi

Prima parte

1. Natura, meraviglia, relazionalità, etica.

Michele Cagol – Libera Università di Bolzano

2. Riflessione pedagogica e narrazione per la formazione delle professioni di cura.

Elisa Zane – Università cattolica del Sacro Cuore

3. Partecipazione giovanile, impegno solidale, formazione.

Sara Bornatici – Università degli Studi di Brescia

4. Povertà educativa tra mancanza di mezzi e povertà di esperienza.

Claudio Crivellari – Università degli studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara

5. Progettazione pedagogica e Laudato si’. La cura del creato in azione.

Pierpaolo Rossato – Università Cattolica del Sacro Cuore

6. Dalla complessità al paradigma ecologico per un domani dell’umanità.

Monica Parricchi – Università Libera Bolzano

Seconda parte

7. Outdoor education e Service Learning: apprendere dentro e fuori la scuola e con la comunità.

Patrizia Lotti, Chiara Giunti, Lorenza Orlandini – INDIRE

8. Sistema integrato 0-6 e sostenibilità: prospettive, criticità e sfide educative.

Giampaolo Sabino – Università della Valle d’Aosta

9. Transizione ecologica. Orizzonti immaginativi di senso educativo e sociale.

Simona Sandrini – Università Cattolica del Sacro Cuore

10. Per una scuola green e outdoor. Un percorso di ricerca verso una transizione ecologica dell’educazione.

Giulia Schiavone – Università degli Studi di Milano-Bicocca

11. Sostenibilità e benessere: stili di vita corretti, sani e attivi e il progetto “Scuola Attiva”.

Cristiana Simonetti – Università degli Studi di Foggia

12. Il *Green Education Lab* dell'Università degli Studi di Catania. Linee di azione e di intervento.

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino – Università degli Studi di Catania

13. Formare le professionalità educative. Tra transizione ecologica e cultura della sostenibilità nell'educazione dei gemelli.

Teresa Giovanazzi – Libera Università di Bolzano

14. Tirocinio e sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, outdoor education e formazione dei supervisori.

Cristian Righettini – Università Cattolica del Sacro Cuore

Terza parte

15. La pedagogia dell'ambiente in dialogo con il PNRR.

Pierluigi Malavasi – Università Cattolica del Sacro Cuore

16. L'impegno pedagogico per i giovani tra PNRR, territori e transizione ecologica.

Valentina Meneghel – Università Cattolica del Sacro Cuore

17. Innovazione organizzativa e competenze formative per le transizioni.

Serena Mazzoli – Università Cattolica del Sacro Cuore

18. Prospettive di formazione al rischio climatico. Un emblematico progetto di ricerca.

Sara Scioli – Università Cattolica del Sacro Cuore

19. Analisi delle transizioni assiologiche negli scenari di cambiamento dei modelli di sviluppo economici contemporanei.

Stefano Mazza – Libera Università di Bolzano

20. Imprese sostenibili per uno sviluppo umano integrale.

Claudia Salvi – Università Cattolica del Sacro Cuore

21. PMI RISK ADAPT: un'interpretazione pedagogica.

Caterina Braga – Università Cattolica del Sacro Cuore

22. Comunità Energetiche Rinnovabili, ecologia integrale, cura dei territori.

Antonio Molinari – Università Cattolica del Sacro Cuore

PREFAZIONE

Ambiente, sostenibilità e benessere. Percorsi pedagogici e approcci educativi.

Cristina Birbes, Giovanna Del Gobbo, Monica Parricchi.

In occasione del 7° Convegno Internazionale “Educazione Territori Natura. Utopia, impegno e cura per trasformare il futuro”, tenutosi a Bressanone dal 1 al 3 dicembre 2022, si è riunito il Gruppo di lavoro Siped *Pedagogia dell’ambiente e sostenibilità del benessere. Transizione ecologica, Giustizia, Resistenza educativa*. Il numero monografico di LLL è stato pensato per valorizzare i contributi presentati in occasione della sessione del Gruppo di Lavoro, per rendere conto della ricchezza di idee e dei risultati delle ricerche presentate dalle colleghe e dai Colleghi aderenti al Gruppo.

Il numero rende conto di un dibattito pedagogico che presenta ormai livelli consistenti di problematizzazione. Raccoglie e articola i contributi in tre sezioni: una prima dedicata ai temi della consapevolezza, della responsabilità e dell’impegno etico strettamente correlati ad una transizione ecologica integrale; una seconda sezione caratterizzata da riflessioni sulla “transizione educativa” necessaria per garantire quella innovazione metodologica che le nuove sfide educative stanno ponendo; infine una terza sezione nella quale assume centralità la pedagogia dell’ambiente per la ripresa e la resilienza nel quadro del dibattito su lavoro, innovazione organizzativa, competenze per le transizioni, per sottolineare l’importanza di investire sul valore delle persone in una prospettiva di sostenibilità intesa quale sintesi virtuosa tra benessere umano, tutela ambientale, produttività economica.

Evoluzione e urgenza della riflessione pedagogica

La tessitura concettuale che si è configurata nel tempo è ampia e complessa: l’esigenza di rintracciare presupposti teoretici e metodologici per collocare il rapporto uomo-ambiente in un quadro epistemologico in grado dare significatività pedagogica all’interpretazione delle questioni ambientali e all’intervento educativo ad esse correlato ha radici lontane (Borghi, 1962; 1964; Dewey e Bentley, 1949; Maturana e Varela, 1984).

In Italia è tra la fine degli Anni Novanta e i primi Anni Duemila che l’attenzione pedagogica all’ambiente si è sempre più delineata come modello procedurale in cui la costruzione personale e sociale della conoscenza hanno assunto un ruolo rilevante, superando la prospettiva metodologico-didattica che aveva caratterizzato gli Anni Ottanta e primi anni Novanta (Frabboni e Zucchini, 1985; Orefice, 1993; Semeraro, 1992).

È con i primi Anni Duemila che si è affermata la consapevolezza della responsabilità istituzionale nel promuovere e realizzare una nuova cultura dell'ambiente capace di formare i cittadini a scelte consapevoli ed etiche nei consumi, negli stili di vita, nella mobilità, nel risparmio energetico, nella riduzione e differenziazione dei rifiuti e, in genere, nel rispetto dell'ambiente di vita (Fahlquist, 2009; UNECE 2005; Malavasi, 2007; 2010; 2011, 2017; Mieg e Töpfer, 2013; Salomone, 2005).

Da alcuni anni, parallelamente al dibattito internazionale che ha visto riconoscere al tema della sostenibilità la fisionomia di "megatrend" o "meta-megatrend", il diversificarsi di pratiche e luoghi di azione educativa per lo sviluppo di competenze eco-sostenibili ha iniziato a richiedere una ulteriore riflessione. La parola d'ordine della sostenibilità, come tutti i megatrend, sta determinando cambiamenti strutturali nell'economia globale, spingendo sull'innovazione e sulla ridefinizione delle priorità delle società e dei modelli economici, con impatti significativi sulle abitudini di vita (EEA-Eionet, 2017; EEA, 2015; 2019; Singh, 2012; Varey, 2012).

(i) La meraviglia è un'emozione e, per essere più precisi, un'emozione epistemica. Non approfondisco qui la questione della meraviglia epistemica, e la specifica caratterizzazione che ne dà, per esempio, Candiotta (Candiotta, 2019; Candiotta & Politis, 2020); preciso però che la mia trattazione si muove nel solco di questa tradizione e di questa interpretazione, che origina dall'analisi del celebre passo del *Teeteto* di Platone (Platone *Thaet.* 155d): «[...] for Plato, the $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ that is philosophical wonder is a state that is not simply cognitive, but affective-cum-desiderative; and that this $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ is epistemic, in the sense of object-directed and knowledge-directed, if, and only if, it occurs in conjunction with the articulation of a particular $\acute{\alpha}\pi\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ and problem, that is, the kind of $\acute{\alpha}\pi\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ and problem that generates philosophical enquiry» (Candiotta & Politis, 2020, pp. 18-19). Questa interpretazione – e questa meraviglia – si discosta da quella "estetica": quest'ultima, infatti, considera la meraviglia «as delighted astonishment, that is an aesthetic experience of something marvellous or with the quality of greatness, and thus in relation to awe and the sublime» (ivi, p. 18). Si tratta anche, va precisato, di qualcosa di più della curiosità ed è, in un certo senso che non è possibile qui approfondire, legata strettamente al desiderio (epistemico). Due elementi di questa interpretazione non si adattano completamente, ritengo, alla meraviglia di cui qui si parla – perché se ne parla in relazione al bambino e non, invece, al filosofo: manca forse nel bambino una vera e propria consapevolezza del trovarsi nello stato di meraviglia (cfr. ivi, p. 29) e non sembra esserci il collegamento dell'esperienza aporetica della meraviglia al dolore (e alla sofferenza) quale forza motivazionale (cfr. ivi, pp. 32-34).

La sostenibilità ha assunto una dimensione trasversale ai megatrend che possono essere identificati più comunemente a livello sociale, economico, tecnologico, ambientale, energetico o infrastrutturale (l'urbanizzazione e le megalopoli, le città intelligenti, la robotica, le tecnologie a emissioni zero, lo spostamento del potere economico verso le economie emergenti e in via di sviluppo, le migrazioni). Il tema dell'educazione attraversa trasversalmente tutti questi ambiti di riflessioni e ricerca per il cambiamento culturale e strutturale che la sostenibilità richiede. La responsabilità e l'azione dei consumatori (Kilbourne, McDonagh and Prothero, 2017), oltre a quello dei produttori e rivenditori,

sono considerate fondamentali e la grande sfida dei nostri tempi diventa la creazione di comunità e società ecologicamente sostenibili, nella consapevolezza che la sostenibilità non è una proprietà del singolo individuo, ma del sistema nel suo complesso e nelle sue relazioni (Visconti, Minow and Maclaran, 2014): è la comunità come sistema che deve costantemente apprendere ed essere capace di auto-regolazione e auto-organizzazione.

L'orientamento alla sostenibilità all'interno del sistema produttivo e dei servizi, parallelamente agli adeguamenti e cambiamenti sul piano delle tecnologie, degli ambienti, delle infrastrutture, ha richiesto e sta richiedendo di passare prioritariamente attraverso l'investimento in capitale umano: sia come nuove professionalità, sia per il rinnovamento delle professionalità esistenti (Maclean, Jagannathan e Panth, 2018), sia attraverso una tendenza a ristrutturare le abitudini delle persone, le routine di lavoro, i comportamenti individuali in seno agli stessi processi produttivi in una prospettiva di cambiamento riconducibile all'idea di "economia comportamentale" (Thaler, 2018). I lavoratori orientati alla sostenibilità partecipano, per propria attitudine, ad un processo di miglioramento che le imprese riconoscono sempre di più come strategico per il proprio sviluppo. È questa attitudine che viene ad essere richiesta e inquadrata nelle "green skills" riconosciute fondamentali negli ultimi anni dal mercato del lavoro.

Non è il *green*, tuttavia, che fa la differenza se i processi educativi affrontano l'ambiente e la sostenibilità senza interrogarsi a fondo circa i principi epistemologici e teoretici, collegando riflessione e sviluppo di consapevolezza etica della responsabilità che l'umanità ha oggi più che mai. La stessa *green education* può diventare parte del problema, qualora produca effetti insostenibili in termini di modello culturale ed educativo e perpetui un modo di concepire l'ambiente naturale con modalità meramente utilitaristiche.

Se, infatti, il rapporto *soggetto/ambiente* è ormai considerato insostenibile ciò è accaduto anche perché anche le categorie educative a lungo utilizzate si sono fondate su un modello ideologico basato su un'insostenibile posizione di subalternità dell'ambiente asservito all'umanità. Ciò ha determinato la presunzione di possibilità illimitate di ingerenza nelle dinamiche ambientali, potremmo dire in forma *eterodiretta*, ovvero non *negoziata* con l'ambiente stesso, le cui conseguenze, paradossalmente, sembrano oggi finire per essere ricondotte ad una sorta di *naturalizzazione*, che prelude ad atteggiamenti di fatalismo e rassegnazione. Così molti disastri determinati dall'intervento dell'uomo finiscono per essere imputati alla *natura* e si afferma un atteggiamento di impotenza e di ineluttabilità che nega la responsabilità e non pone le premesse per il *disimpegno*. D'altro canto se alienazione, disgiunzione, dissociazione sono concetti che sempre di più nella letteratura vengono a definire la problematicità attuale e la criticità complessiva della relazione *soggetto – ambiente*, il superamento di tale problematicità non può sicuramente dare origine neanche ad una sorta di identificazione acritica definibile nei termini di *io sono l'ambiente*. Non è il solo riconoscimento tardivo della *naturalità* dell'oggetto, né della *naturalità* del soggetto che possono portare al superamento della situazione di alienazione dell'uomo rispetto al proprio ambiente di vita, troppo a lungo considerato, soprattutto nella cultura occidentale, in chiave oggettuale e strumentale.

Progettare una relazione *differente*, significa anche saper rintracciare e accogliere relazioni differenti instaurate dall'uomo con l'ambiente nel tempo e nello spazio, per vagliarne criticamente le potenzialità e sviluppare la responsabilità richiesta dalla consapevolezza della condizione di interdipendenza.

In un quadro, caratterizzato dalla concettualizzazione sempre maggiore del legame tra responsabilità, ambiente e sviluppo sostenibile è, pertanto, aumentata l'attenzione per professionisti dell'educazione capaci di accompagnare lo sviluppo di capacità necessarie a sostenere la transizione "green": il processo di professionalizzazione di questo ambito (Marcinkowski, 2009) si presenta oggi come una sfida e un'opportunità.

A fronte di una riflessione ricca e articolata, è infatti richiesto un forte impegno alla ricerca pedagogica per poter incidere sistematicamente nelle pratiche educative all'interno dei contesti di istruzione, educazione e formazione.

I processi che presiedono alla professionalizzazione di insegnanti e operatori presentano elementi di debolezza per uno scivolamento verso un approccio ancora contenutistico o verso attività esperienziali riduttivamente gestite e prive di un collegamento con chiari obiettivi di apprendimento. Il rischio è che a una formazione tecnico-specialistica e disciplinare non si accompagni un cambiamento di *forma mentis* capace di fondare una nuova relazione con l'ambiente.

È evidente l'urgenza di una progettualità educativa sostenibile che si proietti nello spazio e nel tempo.

Contributi di riflessione per conoscere, comprendere e agire

In questo quadro il Gruppo di lavoro sviluppa la propria riflessione critica sull'attualità della pedagogia dell'ambiente tra benessere, transizione ecologica, giustizia e resistenza educativa.

Il dibattito interno consente di interpretare la complessità dei sistemi che costituiscono il pianeta, sollecitando il rispetto e la cura per sé, gli altri e il mondo e di considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale a partire dalle sfide delle migrazioni, del cambiamento climatico, dell'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali per concepire una cultura rivolta alla costruzione della pace, improntata alla speranza per le società e per tutte le parti che le compongono.

Le riflessioni sviluppate consentono di ricordare giustizia e cura per le relazioni umane, in società segnate dall'accelerato mutamento economico e tecnologico, in vista dell'educazione alla responsabilità personale e politica, tra l'esercizio del diritto alla cittadinanza attiva e il benessere sostenibile.

Intorno a questi temi ruotano i contributi raccolti nella prima sezione del numero.

È proprio sui temi della responsabilità e dell'impegno etico che si apre il numero monografico: il contributo di Michele Cagol con una riflessione teorica sulla "rilevanza pedagogica di una concatenazione, una relazione di interdipendenza, tra quattro elementi: natura, meraviglia, relazionalità ed etica". Il saggio evidenzia come il contatto diretto con il mondo naturale sia all'origine del senso di meraviglia, del senso di relazionalità e del senso di responsabilità. Apre alla multicomponenzialità di un'esperienza educativa che necessariamente deve tenere in considerazione aspetti storico-culturali, fantastici e

concreti, sociali, affettivi e razionali per condurre alla consapevolezza di appartenere a una rete di relazioni e responsabilità all'interno di un sistema relazionale e complesso di cui si è parte organica.

Sul tema delle professioni di cura si sofferma Elisa Zane e sul valore della narrazione come modalità di approccio euristico e metodologico orientata alla centralità della persona per contrastare la de-umanizzazione dei servizi quale conseguenza delle richieste eccessive di un apparato sanitario oberato.

Sara Bornatici ci riporta sul tema della consapevolezza sempre più crescente della responsabilità umana sulle incertezze e i problemi che affliggono il pianeta con un contributo che mette al centro il ruolo della scuola per la formazione delle giovani generazioni. Tra gli strumenti metodologici che la scuola può adottare un ruolo sicuramente interessante è rappresentato dai service learning, in quanto in grado di orientare il 'fare scuola' verso una logica partecipativa, in raccordo profondo con i bisogni e le potenzialità dei territori.

Territori che talvolta, però, non sono in grado di offrire quelle opportunità educative necessarie allo sviluppo delle potenzialità dei giovani, determinando quelle condizioni di privazione e povertà educativa spesso alla base di fenomeni di dispersione scolastica, come problematizzato nel contributo di Claudio Crivellari.

Pierpaolo Rossato sottolinea l'urgenza di sistemi e percorsi volti a promuovere la transizione ecologica attraverso la formazione del capitale umano quale "agente" trasformativo della realtà:

un orientamento etico ed educativo vocato ad una riflessione sulle pratiche correnti, nella prospettiva di sviluppo individuale e di generatività collettiva di quelle competenze green che risultano cruciali per una nuova cittadinanza nel segno dell'ecologia integrale.

Chiude la prima sezione il contributo di Monica Parricchi che riporta la riflessione sul piano epistemologico della complessità per collegare comunità e territorio sottolineando la categoria del bene comune per dare concretezza alla natura relazionale, olistica dell'essere in comune,

che si esprime tanto nell'ambiente, quanto nella comunità che se ne fa responsabile e che deve quindi educarsi e educare.

La seconda sezione si apre con il contributo di Patrizia Lotti, Chiara Giunti e Lorenza Orlandini. Le Autrici contribuiscono a evidenziare la dimensione innovativa dei service learning, in termini di capaci di integrare il processo di apprendimento intorno alle esperienze e agli eventi relativi ai luoghi con cui interagisce la scuola, collegandolo ai contesti ecologici, culturali e storici locali.

Giampaolo Sabino, a partire dai risultati di un progetto di ricerca nella Valle d'Aosta, offre uno sguardo sulle prospettive e gli scenari che investono la prima infanzia in relazione alla sfida dell'educazione alla sostenibilità, evidenziando alcuni snodi emblematici e le possibilità di progettazione di pratiche sostenibili nell'ambito della continuità educativa per la fascia 0-6 anni.

Simona Sandrini (ri)conduce la riflessione sull'importanza di prendere consapevolezza delle "interdipendenze" per comprendere il nostro ruolo di esseri umani, capaci di agire in un mondo che è al di là di noi e che richiede di cambiare rotta e immaginare futuri

alternativi. La visione di futuro è del resto una competenza fondamentale per evitare quell'atteggiamento di impotenza e di ineluttabilità che nega la responsabilità e pone le premesse per il disimpegno, come accennato nelle riflessioni di apertura.

Se l'obiettivo è la transizione ecologica, questo passaggio riguarda anche l'educazione, come sottolinea Giulia Schiavone nel suo saggio dal titolo "Per una scuola green e outdoor. Un percorso di ricerca verso una transizione ecologica dell'educazione". Il contributo testimonia un progetto di ricerca volto a promuovere, in chi quotidianamente attraversa i contesti educativi e scolastici, una consapevolezza green, tematizzando il contesto scuola come contesto complesso, che sembra richiedere una ridefinizione delle proprie strutture, dei propri saperi e del proprio impatto culturale per poter rispondere in modo più efficace e strategico alle sfide del futuro.

Sempre sul ruolo della scuola, ma di una "scuola attiva", si sofferma Cristiana Simonetti. La scuola è riconosciuta quale luogo di apprendimento per eccellenza dotato di professionalità e struttura, quelle caratteristiche peculiari che creano un contesto ottimale per integrare conoscenze e capacità, per incidere su comportamenti e stili di vita. Sostenibilità, benessere, pedagogia, educazione sono affrontati nella loro integrazione di processi finalizzati a produrre azioni e stili di comportamento, attuali e attivi per l'ambiente e per le comunità umane, a partire dalla scuola.

"Il tempo educativo della transizione ecologica dovrebbe entrare nei goal dell'Agenda 2030": la riflessione sulla rilevanza della variabile del tempo, in un'ottica di sostenibilità dei processi formativi e dell'apprendere, apre il contributo di Gabriella D'Aprile e Giambattista Bufalino centrato sul ruolo che può assumere un Laboratorio universitario, come il *Green Education Lab* dell'Università di Catania per promuovere una formazione ecologica ad ampio spettro di azione e lo sviluppo di competenze green di tutti i professionisti coinvolti nei processi formativi.

Sulla formazione delle professionalità educative si sofferma anche Teresa Giovanazzi, sottolineando come investire sulla formazione delle professionalità educative significhi confrontarsi con la molteplicità degli stili di vita e dei modelli economici e politico-istituzionali odierni, con le competenze necessarie per esercitare la responsabilità nella direzione della transizione ecologica. Ai professionisti dell'educazione e della formazione è richiesto, come sempre maggiore urgenza, lo sviluppo di un pensiero sistemico come capacità di riconoscere e comprendere le interconnessioni tra gli elementi che compongono l'ecosistema e di un pensiero critico inteso come riflessione sui propri valori, percezioni e azioni per interagire in modo costruttivo e responsabile con il mondo di oggi.

Il saggio di Cristian Righettini, con cui si chiude la seconda sezione, contribuisce ad approfondire la sfida della formazione delle diverse tipologie di professioni educative che oggi necessitano di percorsi pensati ed erogati appositamente per arricchire un bagaglio di competenze imprescindibili. In questa prospettiva è analizzata la funzione del tirocinio quale proposta educativa integrata e 'abilitante', di sperimentazione delle proprie potenzialità e capacità e acquisizione consapevole di competenze professionalizzanti.

La terza sezione è aperta dal contributo di Pierluigi Malavasi, punto di riferimento nazionale e internazionale di una pedagogia dell'ambiente impegnata sul fronte della formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed

ambientale, e fondatore del Gruppo di ricerca della Società Italiana di Pedagogia dedicato a Pedagogia dell'ambiente, Agenda 2030, Sostenibilità del Benessere. Next Generation EU, Giustizia, Resistenza Educativa come koinè tematica, tra settori scientifico disciplinari e ambiti euristici in dialogo. Il saggio di Malavasi affronta e introduce la questione del PNRR intorno al quale ruotano tutti i contributi della sezione. Presenta una esplicitazione del carattere formativo che attraversa trasversalmente il Piano Nazionale, con una specifica attenzione al tema dell'inclusione sociale come chiave di valorizzazione di persone, territori, generi e generazioni.

Valentina Meneghel, con il suo contributo, evidenzia il ruolo del PNRR nel mobilitare la transizione ecologica, mettendo in luce come questo di fatti rappresenti una sfida che si dispiega sui territori e non è esente da rischi per la mancanza di competenze specifiche degli enti territoriali che potrebbe porsi in antitesi alla riduzione dei divari territoriali.

Sulle competenze necessarie per rendere possibili le transizioni si incentra anche il contributo di Serena Mazzoli nel quale viene evidenziato come anche le competenze imprenditoriali, definite nel *Entrepreneurship Competence Framework* del 2018, richiedano di essere indirizzate a creare un impatto positivo a livello finanziario, culturale e sociale, nel segno di una rinnovata armonia tra compimento umano e bene comune.

Sulla stessa linea di riflessione si pone il contributo di Sara Scioli nel quale si sottolinea come le stesse organizzazioni, nel loro essere e fare "impresa", sono oggi interpellate ad agire verso una radicale "conversione ecologica", attraverso la promozione di politiche, di scelte e di azioni green, finalizzate al raggiungimento di benefici non solo ambientali, ma anche sociali ed economici. Questo comporta l'emergere di nuove figure professionali, per consentire alle imprese di dirigersi verso politiche orientate alla sostenibilità. Ne deriva una sfida per l'Università chiamata a concorrere alla formazione iniziale e continua di profili professionali coerenti con le green skills trasversali richieste.

L'analisi delle transizioni negli scenari di cambiamento dei modelli di sviluppo economici contemporanei è proprio il focus del saggio di Stefano Mazza nel quale si riportano i risultati di un periodo di osservazione etnografica in una azienda bergamasca per capire se i valori acquisiti ed elaborati personalmente dagli individui, che lavorano nei comparti all'avanguardia avessero influenza sul modo di partecipare al cambiamento previsto e se e come potessero modificarsi prima o lungo il percorso con azioni di formazione.

L'impresa considerata come ambiente emblematico per la promozione di comunità responsabili è anche oggetto della riflessione proposta da Claudia Salvi attraverso la presentazione dei risultati del progetto di ricerca 'Pedagogia dell'impresa, sostenibilità, engagement' all'interno del quale hanno assunto centralità categorie quali la sostenibilità, l'impatto, la responsabilità e lo sviluppo umano integrale quali valori fondanti per favorire il 'coinvolgimento' di tutti gli stakeholders e, al contempo, promuovere un miglioramento costante del contesto organizzativo stesso.

Chiude la terza sessione e il numero monografico il saggio di Caterina Braga con una riflessione sul ruolo della ricerca pedagogica nel considerare criticamente la prevenzione e l'adattamento ai rischi del cambiamento climatico nell'ambito delle imprese, intese non solo come soggetto orientato al profitto economico e un contratto sociale ma anche come

comunità di persone e ambiente di educazione e di crescita per una transizione verso uno sviluppo sostenibile.

Note delle autrici

Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le tre Autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Giovanna Del Gobbo è da attribuire il paragrafo 1, a Cristina Birbes e Monica Parricchi il paragrafo 2.

Bibliografia

Borghesi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.

Borghesi L., a cura di (1964). *Scuola e ambiente*. Bari: Laterza.

Dewey J. e Bentley A. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.

EEA - Eionet (2017). *Mapping Europe's environmental future: understanding the impacts of global megatrends at the national level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EEA (2015). *European environment – state and outlook 2015: Assessment of global megatrends*. Copenhagen: European Environment Agency.

EEA (2019). *Sustainability transitions: policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fahlquist J.N. (2009). Moral Responsibility for Environmental Problems—Individual or Institutional? *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 22(2): 109-124.

Frabboni F. e Zucchini G.L. (1985). *L'ambiente come alfabeto*. Firenze: La Nuova Italia.

Kilbourne W., McDonagh P. and Prothero A. (2017). Sustainable Consumption, Consumer Culture and the Politics of a Megatrend (forthcoming). In: Kravets O., MacLaran P., Miles S. and Venkatesh A., editors, *Handbook of Consumer Culture*. London: Sage.

Maclean R., Jagannathan S. and Panth B. (2018). *Education and Skills for Inclusive Growth, Green Jobs and the Greening of Economies in Asia*. Singapore: Springer Nature.

Malavasi P., a cura di (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale d'impresa*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P., a cura di (2010). *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

Malavasi P., a cura di (2011). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero

Mieg H.A. and Töpfer K. (2013). *Institutional and Social Innovation for urban sustainable development*. New York: Routledge.

Orefice P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.

Salomone M. (2005). *Strategie educative per la sostenibilità. L'educazione ambientale nel XXI secolo*. Bergamo: CELSB.

Semeraro R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: FrancoAngeli.

Singh S. (2012). *New Mega Trends. Implications for our Future Lives*. London: Palgrave Macmillan.

Thaler R.H. (2018). *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*. Milano: Einaudi (ed. or. *Misbehaving. The making of behavioral economics*, 2015).

UNECE (2005). *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*. New York and Geneva: United Nations.

UNECE (2016). *Ten years of the UNECE strategy for education for sustainable development*. New York and Geneva: United Nations

Varey R. (2012). The Marketing Future Beyond the Limits of Growth. *Journal of Macromarketing*, 32(4): 424-433.

Visconti L.M, Minow Y. and Maclaran P. (2014). Public Markets: An Ecological Perspective on Sustainability as a Megatrend. *Journal of Macromarketing*, 34(3): 349-368.

Natura, meraviglia, relazionalità, etica.

Michele Cagol, Libera Università di Bolzano.

Una relazione di interdipendenza

In questo breve contributo teorico propongo, discuto e cerco di mostrare la rilevanza pedagogica di una concatenazione, una relazione di interdipendenza, tra quattro elementi: natura, meraviglia, relazionalità ed etica. In maniera più specifica, gli elementi della “maglia” (mesh, in inglese: cfr. Morton, 2011; 2019) possono essere precisati e puntualizzati nel modo seguente: esperienza diretta della natura, senso di meraviglia, consapevolezza relazionale, responsabilità etica (1). La concatenazione, semplificando molto, può essere riassunta così: il contatto diretto con il mondo naturale è all’origine del senso di meraviglia, del senso di relazionalità e del senso di responsabilità.

Alcune assunzioni sulla meraviglia

Non sarà proposta ed esplicitata, in questa sede, una definizione di meraviglia. Alcune minime assunzioni di base, però, meritano di essere brevemente esplicitate.

(i) La meraviglia è un’emozione e, per essere più precisi, un’emozione epistemica. Non approfondisco qui la questione della meraviglia epistemica, e la specifica caratterizzazione che ne dà, per esempio, Candiotta (Candiotta, 2019; Candiotta & Politis, 2020); preciso però che la mia trattazione si muove nel solco di questa tradizione e di questa interpretazione, che origina dall’analisi del celebre passo del *Teeteto* di Platone (Platone *Thaet.* 155d): «[...] for Plato, the $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ that is philosophical wonder is a state that is not simply cognitive, but affective-cum-desiderative; and that this $\pi\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ is epistemic, in the sense of object-directed and knowledge-directed, if, and only if, it occurs in conjunction with the articulation of a particular $\acute{\alpha}\pi\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ and problem, that is, the kind of $\acute{\alpha}\pi\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ and problem that generates philosophical enquiry» (Candiotta & Politis, 2020, pp. 18-19). Questa interpretazione – e questa meraviglia – si discosta da quella “estetica”: quest’ultima, infatti, considera la meraviglia «as delighted astonishment, that is an aesthetic experience of something marvellous or with the quality of greatness, and thus in relation to awe and the sublime» (ivi, p. 18). Si tratta anche, va precisato, di qualcosa di più della curiosità ed è, in un certo senso che non è possibile qui approfondire, legata strettamente al desiderio (epistemico). Due elementi di questa interpretazione non si adattano completamente, ritengo, alla meraviglia di cui qui si parla – perché se ne parla in relazione al bambino e non, invece, al filosofo: manca forse nel bambino una vera e propria consapevolezza del trovarsi nello stato di meraviglia (cfr. ivi, p. 29) e non sembra esserci il collegamento dell’esperienza aporetica della meraviglia al dolore (e alla sofferenza) quale forza motivazionale (cfr. ivi, pp. 32-34).

Forse nel bambino, e nella sua esperienza di meraviglia, solo il desiderio epistemico ha luogo e non (o forse è celato) il dolore epistemico.

(ii) La meraviglia è probabilmente innata, sicuramente molto presente nel bambino piccolo e molto meno nell'adulto. Ovviamente, senza entrare nel merito della molto generale e annosa questione natura-cultura e della più specifica questione dell'universalismo e innatismo delle emozioni, possiamo parafrasare quanto scrive Serpico a proposito dell'intelligenza (Serpico, 2022), e sostenere che molto probabilmente la meraviglia coinvolge sia fattori genetici sia ambientali e che la vera domanda non è se la meraviglia sia innata o appresa, biologica o ambientale, quanto piuttosto in che misura differenze tra gli esseri umani in relazione al senso di meraviglia siano dovute a differenze nel genotipo e nelle rispettive esperienze (cfr. *ivi*, pp. 78-79). Assumere qui che la meraviglia sia innata significa semplicemente supporre che la disposizione alla meraviglia sia un tratto umano presente nel bambino fin dalla nascita e che questa disposizione sia messa in atto da influenze ambientali. Serpico (*ivi*, p. 78), per spiegare l'interconnessione di geni e ambiente nella manifestazione di tratti fenotipici e per chiarire che il contributo di geni e ambiente a livello individuale è per entrambi, geni e ambiente, al cento per cento, riporta l'esempio dei fenicotteri rosa: i fenicotteri sviluppano un piumaggio rosa perché mangiano gamberetti *Artemia Salina*, ricchi di carotenoidi, pigmenti che conferiscono alle piume gradazioni di rosa. Ovviamente non basta mangiare gamberetti per diventare rosa; è necessario che siano presenti fattori ereditari, genetici per questo: un gabbiano che mangia gamberetti non diventa rosa, un fenicottero che non mangia gamberetti rimane bianco. La capacità dei fenicotteri di sviluppare un piumaggio rosa (che è un tratto genotipico) corrisponderebbe quindi, in questa analogia, alla disposizione alla meraviglia – ovviamente, per poter condurre un discorso più scientifico, servirebbero evidenze di tipo genetico che dimostrino che la disposizione alla meraviglia sia un carattere ereditario. Ci si può comunque chiedere quali siano i gamberetti che permettono alla meraviglia di essere in atto. Piccola anticipazione: quello che qui si sostiene è che i “gamberetti della meraviglia” sono le esperienze di contatto diretto con la natura. Un punto interessante, che rende la analogia calzante, è che la pigmentazione dei fenicotteri cambia nel corso della vita: i carotenoidi si degradano e la pigmentazione rosa scolora. Allo stesso modo, anche il senso di meraviglia scolora con il passare del tempo: la meraviglia è più presente nel bambino e meno nell'adulto.

La meraviglia è importante ai fini del risveglio della consapevolezza ecologica del/nel bambino (cfr., ad esempio, L'Ecuyer, 2014, p. 2). Il riferimento principale rispetto a quest'ultima assunzione è sicuramente il breve testo sulla meraviglia di Rachel Carson.

Help your child to wonder

Rachel Carson (1907–1964) è stata una biologa marina ed è considerata, grazie soprattutto al suo celebre testo del 1962 *Primavera silenziosa* (Carson, 1963), la madre del movimento ambientalista. In un breve scritto del 1956, inizialmente pubblicato nel numero di luglio della rivista *Woman's Home Companion* con il titolo *Help your child to wonder*, poi ripubblicato nel 1965 da Harper & Row e in un numero di novembre del magazine *The Australian Women's Weekly* con il titolo *The Sense of Wonder*, e infine nel 1998 con

un'introduzione di Linda Lear e il sottotitolo *A Celebration of Nature for Parents and Children*, Carson si chiede come possa essere promosso e mantenuto il senso di meraviglia che i bambini provano avvicinandosi alla natura. Carson scrive:

Il mondo di un bambino è fresco, nuovo e bellissimo, pieno di meraviglia ed eccitazione. È davvero una sfortuna che per la maggior parte di noi questa visione limpida, questo istinto autentico per ciò che è bello e ispira incanto, si oscuri fino a perdersi ancor prima di raggiungere l'età adulta. Se avessi un qualche influsso sulla fata buona che veglia sul battesimo di tutti i piccoli, chiederei che il suo dono per ogni bambino del mondo fosse un senso di meraviglia così indistruttibile da durare tutta la vita, come antidoto infallibile contro la noia e il disincanto degli anni futuri, la sterile preoccupazione per cose che sono artificiali, l'alienazione dalle sorgenti della nostra forza (Carson, 2020, pp. 16-17).

Il contatto diretto con il mondo naturale produce nel bambino un senso di meraviglia e questo senso di meraviglia determina (o, forse meglio, va di pari passo con) la consapevolezza – forse anche questa innata, ma non permanente – di essere parte del mondo naturale. Linda Lear, nella *Postfazione* allo scritto di Carson, scrive: «i bambini [comprendono] intuitivamente la verità che la gran parte degli adulti ha dimenticato: siamo tutti parte del mondo naturale» (Lear, in Carson, 2020, p. 40). Nel passaggio dall'età infantile all'età adulta, dunque, il senso di meraviglia si sgretola, piano piano, e l'essere umano dimentica di essere parte attiva e organica di un mondo relazionale, sistemico, ecologico, complesso – il mondo naturale. La perdita della consapevolezza di appartenere a un mondo naturale in-tessuto di relazioni e interazioni porta con sé grandi pericoli “ecologici”, perché pone l'essere umano al di fuori e al di sopra della natura.

Detto solo di passaggio, l'affievolirsi del senso di meraviglia e del senso di relazionalità è in disaccordo rispetto a una interpretazione e a una visione ascendente – che procede in un'ottica di perfettibilità – cui ci ha abituati, per esempio, ma non solo, una certa psicologia dello sviluppo. Ci sembra naturale guardare alla crescita come a un processo di acquisizione e di perfezionamento di capacità che nell'infante non ci sono ancora o sono solo acerbe. Il senso di meraviglia (e, con esso, il senso di relazionalità) sembra andare nella direzione opposta, e ci spinge a rivedere questa concezione “adulta” della crescita.

Infatti, è una perdita grave quella che riguarda il senso di meraviglia nel passaggio da età infantile a età adulta, perché proprio la consapevolezza di essere parte attiva e organica di una rete, di un sistema (il senso di relazionalità, dunque), è all'origine del senso di responsabilità etica verso le diverse declinazioni dell'alterità.

Una prospettiva, un approccio, una consapevolezza relazionale, infatti, pone il soggetto all'interno di un sistema organico: il soggetto ne fa parte integrante, senza esserne una parte discreta. Ne fa parte in quanto partecipa – in maniera attiva, organica, appunto – delle relazioni, non in quanto *relatum* al di fuori o al di sopra del sistema. Non si dà la possibilità di essere neutrali o di rimanere indifferenti – «niente di questo mondo ci risulta indifferente» scrive papa Francesco in un'enciclica che parla di relazione, di connessione intima e di ecologia –, perché il soggetto ha la consapevolezza di avere responsabilità verso il sistema di cui fa parte. (Ovviamente qui il linguaggio non ci aiuta, perché “fare parte” non deve essere inteso come “essere una parte”.) L'apertura alla relazionalità,

quindi, ha l'effetto di implicare una dimensione etica. La consapevolezza di essere nodi di una rete di relazioni – di fare parte, cioè, di un sistema organico e complesso – ci pone nella condizione di pensare eticamente il nostro ruolo nelle relazioni, la responsabilità delle nostre azioni e dei loro effetti complessi sulla dinamica del sistema. La responsabilità etica nasce proprio dalla considerazione del peso delle nostre relazioni nella rete del sistema.

Conclusioni

L'esperienza diretta della natura genera meraviglia, consapevolezza di appartenere a una rete di relazioni e responsabilità etica all'interno del sistema relazionale e complesso di cui si è parte organica. Senso di meraviglia, senso di relazionalità, senso di responsabilità derivano tutti dal contatto diretto con il mondo naturale.

Da una prospettiva pedagogica, è rilevante domandarsi come si possa favorire nei bambini il senso di meraviglia e se e come sia possibile conservarlo. Riprendendo le parole di Carson: Come possono gli educatori avere un influsso sulla fata buona che veglia sul battesimo di tutti i piccoli? Come possono gli educatori promuovere e mantenere il senso di meraviglia dei bambini?

Sono domande molto complesse e difficili che in questa sede possono essere semplicemente poste. Prima ancora, però, dovremmo chiederci perché il senso di meraviglia scolora e degrada. Se fosse semplicemente che da adulti non mangiamo abbastanza gamberetti (che siamo sempre meno a contatto diretto con la natura), le possibili soluzioni sarebbero, sulla carta, abbastanza semplici (ma non è detto che sarebbe semplice metterle in atto e che ci sia la volontà di farlo). In ogni caso, forse un'alimentazione ricca di gamberetti – il mantenimento del contatto diretto con la natura – è una condizione necessaria ma non sufficiente.

Torno, in chiusura, alla meraviglia epistemica degli antichi greci. Per Platone la meraviglia, anche alla fine del processo di ricerca della conoscenza, rimane, come un tratto costante del filosofo. Per Aristotele, invece, la meraviglia si dissolve nella conoscenza (Candiotta & Politis, 2020, pp. 35-36). Quel poco che possiamo dire, in quanto pedagogisti e educatori, pensando in particolare alle bambine e ai bambini e al pianeta, è che – sebbene ci piacerebbe molto, considerate tutte le evidenze e consapevoli dell'importanza della relazione di interdipendenza tra natura, meraviglia, relazionalità ed etica – non *possiamo* essere platonici; ma non *vogliamo* neppure essere aristotelici.

Note

- (1) In questo articolo, nel paragrafo 3, riprendo e sintetizzo alcune considerazioni fatte in Cagol, 2023. Rimando a quel lavoro per una bibliografia più ampia sulla meraviglia, in generale, e su meraviglia e educazione, in particolare.

Bibliografia

Cagol, M. (2023). Wonder and Pedagogy. In: R. Casadei (Ed.), *Education: Questions and Dialogues (at) Work* (143–154). Edizioni ETS.

- Candiotto, L. (2019). *Epistemic Emotions: The Case of Wonder*. *Revista de Filosofia Aurora*, 31(54), 848–863. doi.org/10.7213/1980-5934.31.054.DS11 .
- Candiotto, L., & Politis, V. (2020). Epistemic Wonder and the Beginning of the Enquiry: Plato's *Theaetetus* (155d2-4) and Its Wider Significance. In L. Candiotto & O. Renaut (Eds.), *Emotions in Plato* (pp. 17–38). Leiden & Boston: Brill.
- Carson, R. (1963). *Primavera silenziosa*. Feltrinelli (Original work published 1962).
- Carson, R. (1998). *The Sense of Wonder. A Celebration of Nature for Parents and Children*. HarperCollins. (Original work published 1956).
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Aboca. (Original work published 1956/1998).
- Cooper, J. M., & Hutchinson, D. S. (Eds.) (1997). *Plato. Complete Works*. Hackett Publishing.
- Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'*.
- L'Ecuyer, C. (2014). The Wonder Approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, Article 764. doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764 .
- Morton, T. (2011). The Mesh. In S. Lemenager (Ed.), *Environmental Criticism for the Twenty-First Century* (pp. 19–30). Routledge.
- Morton T. (2019). *Come un'ombra dal futuro. Per un nuovo pensiero ecologico*. Aboca. (Original work published 2010).
- Serpico, D. (2022). *L'intelligenza tra natura e cultura*. Rosenberg & Sellier.

Riflessione pedagogica e narrazione per la formazione delle professioni di cura.

Elisa Zane, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Per la pedagogia, il tema della comunicazione costituisce uno snodo riflessivo ineludibile e concorre alla costruzione integrale dell'identità dell'individuo, al pari della riflessione sul sé e dell'apertura relazionale. Considerare il processo comunicativo solo attraverso una visione *input/output* costituirebbe una semplificazione dei processi comunicativi. La comunicazione diviene non solo strumento pedagogico, ma viatico di costruzione del sé attraverso l'accostamento fra le prassi comunicative e la memoria (Malavasi, 2003). Il valore educativo della memoria risiede non solo nella sua caratteristica di 'costruttore' di identità personali e collettive, ma anche custode e promotore di consapevolezza etica (Amadini, 2006).

Identità narrativa tra costruzione del sé e potere evocativo

La riflessione sull'identità narrativa delineata da P. Ricœur (1992/1997) identifica due aspetti peculiari del racconto su di sé e sugli altri. In primo luogo, la sua essenza non è immutabile, ma frutto del raccordo fra concordanza e discordanza della sua costruzione. In seconda istanza il filosofo francese sottolinea come l'identità personale, attraverso la condivisione della propria storia, si arricchisca dei frammenti delle altrui narrazioni identitarie. Emerge così la necessità di interpretare la realtà alla luce di questa complessità identitario-narrativa, che tenga conto di un nuovo *ethos* strutturatosi grazie all'intrico delle memorie, collettive e individuali. Tale azione non può prescindere dall'inserirsi all'interno di una dimensione spazio-temporale che a sua volta influenza questa costruzione (Bruner, 1986/1993). La narrazione non si delinea come semplice condivisione dei vissuti, ma strumento attraverso il quale l'individuo consegna una parte di sé all'interlocutore e, al contempo, durante quest'azione di condivisione si modifica ridefinendosi alla luce di ciò che ha ricevuto dall'altro da sé, il tutto inserito in uno spazio e un tempo che influenzano la costruzione identitaria collettiva e del singolo (Malavasi, 2003). La narrazione per essere fenomenologicamente rilevante deve quindi collocarsi nel tempo nel quale i soggetti agiscono ed essere oggetto di riflessione ed elaborazione, alla luce del contesto in continua mutazione. W. Benjamin sottolinea nel suo testo *'Il Narratore'* come il primordiale istinto al narrare sia mutato nei tempi attuali fino a definirla una 'pratica morta': si attesta invece che proprio in questa era moderna la narrazione rappresenta uno strumento vitale e forse sovraesposto in molteplici ambiti, dalla politica al *marketing*.

Il filosofo tedesco segnala in un ulteriore passaggio che la narrazione modifica chi narra ma anche chi ascolta la narrazione, collocando l'altro da sé come figura necessaria per dare valore alla narrazione stessa:

il narratore prende ciò che narra dall'esperienza, dalla propria o da quella che gli è stata riferita, lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la storia» (Benjamin, 1936/2011, p. 19).

La potente suggestione che la narrazione evoca è così permeata nel quotidiano dell'umano da passare quasi inosservata alla coscienza dell'individuo, che non pone attenzione all'effetto che essa produce in quanto ammaliato dalla fascinazione del racconto:

quando leggiamo delle storie, questo corposo sforzo creativo è continuamente in atto, procede instancabile al di fuori della nostra consapevolezza (Gottschall, 2012/2014, p. 23).

La relazione fra narrazione ed educazione è caratterizzata da molteplici e ricche interconnessioni a partire dagli albori di entrambe. Operando in chiave sintetica si possono identificare due livelli, un piano nel quale la narrazione è viatico di riflessione e costruzione di *forma mentis* e un altro nel quale assume il valore di strumento prassico attraverso il quale educare ed insegnare.

Da un lato vi è la specifica del processo educativo, che richiede un approccio narrativo per essere pensato; dall'altro lato, per educare si ha bisogno della narrazione quale canale di comunicazione e condivisione e pensiero stessi (si narra per educare e per insegnare) (Biffi, 2012, p. 75).

Educazione e intenzionalità dell'atto narrativo

Attestazione e testimonianza costituiscono, all'interno della pratica educativa, la radice euristica che sottende lo strumento di una narrazione eticamente orientata.

L'attestazione è l'emblema di una scelta ermeneutica che non accetta né la nozione di scienza considerata come sapere ultimo, né la deposizione del cogito, e la conseguente destituzione di ogni legittimità del discorso sull'agire umano (Malavasi, 2002, p. 121).

La volontarietà dell'atto educativo si riverbera nell'intenzionalità dell'atto narrativo, entrambi devono essere caratterizzati da una consapevolezza testimoniale che si traduce in un poter essere autentico. Riflettendo sulla costruzione del sé, P. Ricœur attribuisce all'identità narrativa una funzione mediatrice tra le dimensioni personali definite come '*ipse*' e '*idem*', collocandola in equilibrio fra stabilità e cambiamento:

è comprensibile, allora, che il polo stabile del carattere possa rivestire una dimensione narrativa, ciò che la sedimentazione ha contratto, il racconto può dispiegare (Ricœur, 1992, p. 211).

Alla luce di questa interpretazione non si deve omettere di ricordare la complessità che caratterizza i processi educativi in quanto propri dell'umano stesso: come sottolineato da E. Biffi

dobbiamo fare i conti con lo scarto incolmabile fra la vita e il racconto, a ricordarci che l'educazione sarà sempre, in parte, altrove rispetto alla nostra narrazione. Sarà in ciò che avviene al di là di quanto possiamo raccontare (Biffi, 2012 p. 78).

Partecipare a terzi un racconto rappresenta un'opportunità di costruzione del sé in quanto l'individuo si misura con la propria esperienza, rileggendola alla luce di molteplici fattori, operando una mediazione fra se stesso e il mondo e agendo sulla costruzione del proprio Io che ne risulterà modificata.

Il racconto introduce un principio di coerenza e di continuità nella rappresentazione della vita, principio che è all'origine del sentimento di appartenenza, d'appropriazione di sé nel tempo, di riconoscimento dei beni-chiave e delle forme 'identitarie soggettive', secondo le quali un individuo costituisce il senso della sua esperienza (Cadei, 2017, p. 40).

La riflessione pedagogica, più di altre discipline, raccoglie e accoglie le sollecitazioni relative alla costruzione identitaria attraverso l'interpretazione delle narrazioni, percependola come un'urgenza attraverso la quale riflettere e costruire narrazioni collettive delle professioni. La narrazione si configura come:

percorso privilegiato di comprensione di sé e degli altri, tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica, sociale e professionale; trovare un senso per collocare coerentemente la propria esistenza all'interno del mondo e allo stesso tempo per renderla unica, personalizzata, autentica (Righettini, 2022, p. 157).

Emerge nel raccontarsi una forte connotazione sociale in quanto il soggetto narra e costruisce se stesso proprio nell'atto di farlo ma questo agire non si ripiega su se stesso, bensì coinvolge un altro da sé. La narrazione è sempre rivolta a qualcuno, è una costruzione di relazione, oltre che di realtà. Il coinvolgimento dell'altro da sé è anche temporale, si valicano i limiti di spazio e tempo. Narrare è un'azione complessa, caratterizzata e caratterizzante, ricca di significati e significanti, che chiama in causa il singolo e la collettività in un'intricata rete di costruzione di senso:

raccontarsi riferisce di come le persone agiscono nel mondo, come costruiscono il loro sé, la percezione e la rappresentazione di sé; la prospettività dell'esperienza è un atto insieme tensivo e retroattivo, rivolto in avanti alla comunicabilità di se stessi agli altri, e indietro, in quanto costituzione del sé che proviene dal sé (Cadei, p. 42).

La narrazione come strumento formativo per le professioni di cura

Si delinea così l'esigenza di creare spazi di riflessione interna ed esterna per mitigare il clima ostile che spesso caratterizza l'ambito sanitario e contrastare la de-umanizzazione dei servizi che risulta conseguenza delle richieste eccessive di un apparato sanitario oberato.

Per perseguire una nuova umanizzazione della medicina la narrazione rappresenta una modalità di approccio euristico e metodologico orientata alla centralità della persona.

La narratività nel contesto medico-sanitario può costituire un tassello che può interconnettersi con altre e ulteriori sensibilità teorico-concettuali e d'intervento nell'ottica di co-costruire un contesto e una relazione clinica, medico-paziente, che possa essere di accompagnamento, contenimento e di protezione, non solo medica, ma anche di tipo autoeducativo/autoformativo, orientata sempre e in ogni momento [...] a restituire possibilità anche minime di tipo accrescitivo (Castiglioni, 2012, p. 212).

Come indicato nel contributo di G. Bertolini, principale elemento di dialogo delle discipline mediche e pedagogiche può essere ricondotto al soggetto/oggetto della loro riflessione:

si tratta di riconoscere per entrambe la qualifica di scienza dell'uomo e per l'uomo, ma soprattutto di sottolineare che il loro modo di essere tali risulta da molti punti di vista quanto meno assai simile. In particolare, mi pare di notevole interesse, anche per le conoscenze operative che ne derivano, il fatto che entrambe queste scienze hanno individuato il motivo principale del loro stesso costituirsi nell'esplicito desiderio di aiutare l'uomo e sostenere il benessere inteso come singolo o come gruppo, per migliorare in concreto la sua qualità della vita (Bertolini, 1994, p. 58).

La persona, e la sua continua ridefinizione, diviene:

il primo territorio d'incontro per pedagogia e medicina, ma non è l'unico punto di connessione, la dimensione della temporalità si delinea infatti come centrale categoria di dialogo (Bertolini, 1994).

In quest'ottica i processi formativi e la formazione, all'interno dei quali la narrazione si ascrive come una delle metodologie d'elezione, si collocano come spazi all'interno dei quali poter concorrere alla creazione del sé, indagare e replicare prassi, riappacificarsi col passato, costruire memoria e percorsi progettuali volti al futuro.

Bibliografia

- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. La Scuola.
- Benjamin, W. (1936), *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*. Orient und Occident (trad. ita. Il narratore, Einaudi, 2011).
- Bertolini, G. (1994). Diventare medici nella complessità. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico* (pp. 15-28). Guerini.
- Biffi, E. (2012). Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp.73-129). Mimesis.
- Bruner, J. (1990). *The Jerusalem-Harvard lectures. Acts of meaning*. Harvard University Press. (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri Torino, 1992).
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Morcelliana.

- Castiglioni, M. (2012). Le pratiche di cura e il contesto medico-sanitario. In D. Demetrio (Eds.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 119-220). Mimesis.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Mariner Books (trad. ita. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, 2014).
- Lorenzi, A. (2007). Scrivere per ricostruire memorie. In D. Demetrio (Eds.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 255-259). Unicopli.
- Malavasi, P. (2002). *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Vita e Pensiero.
- Ricœur, P. (1992). Lectures 2. *La Contrée des philosophes*. Seuil, (trad. ita. *La persona*, Morcelliana, 1997).
- Righettini, C. (2022). *Formazione e umanizzazione della medicina e delle cure. Una riflessione pedagogica*. Pensa Multimedia.

Partecipazione giovanile, impegno solidale, formazione.

Sara Bornatici, Università degli Studi di Brescia.

Introduzione

Tutti sanno che dobbiamo porre fine alla povertà estrema per miliardi di persone. Tutti sanno che dobbiamo arrestare la crescita delle disuguaglianze. Tutti sanno che abbiamo bisogno di una rivoluzione energetica [...] e che la nostra impronta materiale non può crescere all'infinito sulla terra" (Dixson Declève et al., 2022, p. 41). La consapevolezza sempre più crescente della responsabilità umana sulle incertezze e i problemi che affliggono il nostro pianeta necessita di essere alimentata e accompagnata da azioni concrete che possano imprimere significative direzioni nella modifica degli stili di vita individuali e comunitari. Le relazioni con l'ambiente sono al tempo stesso sociali, economiche, politiche e recano in sé le questioni etiche più fondanti del nostro tempo. A ciascuno è chiesto di essere parte attiva del cambiamento e di porsi in una prospettiva relazionale, di rispetto per ogni forma di vita, nella consapevolezza che «tutto è connesso» (Francesco, 2015, n. 92); la natura dialogica dell'essere umano si esprime in contesti ambientali e sociali che conferiscono ulteriore significato alla relazione e riconoscono come il problema ambientale sia al contempo etico ed educativo, invitando a riflettere del modo in cui stiamo costruendo il futuro del Pianeta e a collaborare per custodire la nostra casa comune. Un ruolo rilevante è affidato alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, chiamate ad attivarsi per "fare un balzo in avanti nello sviluppo umano" (Dixson Declève et al., 2022, p. 42), alimentando un'educazione integrale e inclusiva quale via prioritaria per incidere sui processi della vita del singolo e della comunità e per generare, nel segno del bene comune, una rete di relazioni umane aperte e un rapporto improntato a una diversa sensibilità.

L'Unesco (2017) invita le istituzioni educative a implementare ampiamente pratiche pedagogiche innovative progettate per aiutare nel raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, raccomandando esercizi di pensiero critico e riflessivo.

Risulta indispensabile individuare inedite modalità per educare le studentesse e gli studenti a sviluppare nuove abilità, conoscenze e competenze: occorre ricercare strategie e metodologie che si colleghino con gli interessi e la motivazione delle giovani generazioni, consentendo loro di raggiungere significativi apprendimenti che non restino confinati nel contesto scolastico ma che possano essere utili per migliorare e trasformare la nostra casa comune. Molte iniziative si concentrano sulla sensibilizzazione degli alunni verso tematiche di carattere generale, ma sono limitate al livello di impegno e non portano a una reale partecipazione (Martín-Sánchez et al., 2022).

Per progettare futuri ricchi di senso, diviene imprescindibile rafforzare i valori della cittadinanza e quindi vedere la comunità come un vivaio culturale e relazionale, un dinamismo di persone capaci di rompere stereotipi e schemi conoscitivi tradizionali così da accogliere l'occasione del confronto e dell'incontro con l'alterità come risposta all'individualismo e alla solitudine oggi dominanti.

In questo senso, la proposta pedagogica del *service-learning*, se correttamente intesa, costituisce un elemento integrale nella vita di una scuola e del suo territorio in quanto fornisce opportunità concrete ai giovani per apprendere nuove competenze, pensare in modo critico e assumere inediti ruoli in un ambiente che incoraggi l'assunzione di responsabilità.

Apprendere e servire, competenze per la vita

Il *service-learning*, "movimento di andata e ritorno tra l'aula e la realtà" (Tapia, 2006, p. 60) consente il consolidarsi di nuove pratiche e saperi che, di là dell'essere solo un significativo fatto personale, contribuiscono alla crescita umana e al miglioramento del territorio e della comunità, riducendo la distanza tra mondo accademico e vita reale, tra valori proclamati e valori testimoniati (Fiorin, 2017, p. 62).

Agli studenti viene chiesto di immergersi profondamente nelle questioni globali in modo che possano comprendere in modo autentico le occasioni di sviluppo e gli eventuali ostacoli all'azione, così da costruire una base di conoscenze per assumere decisioni consapevoli e informate. Numerosi studi documentano come il *service-learning* aiuti a sviluppare competenze quali collaborazione, comunicazione, risoluzione dei problemi, gestione dei progetti, leadership, riflessione personale ed empatia. Chi apprende è membro vitale della propria comunità e ha pertanto la responsabilità sociale di trasferire quanto imparato nel proprio contesto di vita, mettendo il sapere a disposizione degli altri e rendendolo così circolare, nella consapevolezza che l'azione educativa "non può perseguire altra via se non quella dialogica" (Malavasi, 1998). L'impegno solidale è pertanto un'iniziativa personale e sociale che, orientando l'esperienza formativa nella direzione dell'autenticità, concorre con uno slancio progettuale a costruire la storia umana e testimonia l'appartenenza del singolo alla comunità, ponendosi in stretta connessione con la dimensione inter e intragenerazionale. Tale approccio identifica nella scuola un vettore di sviluppo individuale e sociale,

nella misura in cui essa si pone al servizio del diritto all'educazione di ogni persona, alla sua indole comunitaria, alla crescita della qualità umana delle comunità e dei contesti sociali (Triani, 2022, p. 228).

Riconoscere il valore formativo e culturale del servizio significa identificare nel prossimo la meta del cammino educativo; servire configura una via per orientare la propria vita in direzione etico-morale, riscoprendo l'amore per l'umanità e per modelli di pensiero che abbiano a cuore la salvaguardia della vita in tutte le sue espressioni. Agire solidale, trasformando le progettualità in azioni concrete, chiede all'uomo di assumere una responsabilità anche verso il proprio ambiente di vita, inverando il legame indissolubile

con la Terra: è in gioco una solidarietà universale che si sostanzia anche con la promozione di nuovi e più sostenibili stili di vita.

Concretamente questo significa pensare gli eventi educativi secondo una logica dinamica e innovativa, “esito di processi collettivi legati alla condivisione di conoscenze anche tacite” (Del Gobbo, 2021, p. 101); equivale a orientare il ‘fare scuola’ verso una logica partecipativa, in raccordo profondo con i bisogni e le potenzialità dei territori; sollecita a praticare azioni concrete affinché l’educazione possa essere una guida nel tessere trame di significati, alimentando sguardi e mente aperta attraverso il desiderio di conoscenza, il dialogo, la creatività.

L’impegno pedagogico con le giovani generazioni

La partecipazione giovanile è un indicatore del capitale sociale e culturale di una nazione, momento fondamentale del processo democratico e di sviluppo, oltre che espressione di qualità delle politiche educative; essa richiama fattori di ordine economico e sociale legati a un equilibrio intergenerazionale. C’è urgente bisogno di sviluppare lungo tutto l’arco della vita conoscenze e competenze flessibili, associate a curiosità, coraggio e resilienza in modo che possano essere adattate ai bisogni che si incontrano nella vita e nel lavoro per rendere il mondo più sicuro e sostenibile (Unesco, 2017).

Portare al centro la partecipazione dei giovani significa promuoverne il protagonismo nell’individuare problemi e ricercare soluzioni che riguardano la vita della propria comunità, equivale offrire possibilità inedite di apprendimento, qualificando l’offerta formativa e didattica anche in spazi che non coincidono in via esclusiva con la scuola. La competenza nei processi partecipativi, di là dall’essere sollecitata in modo astratto si acquisisce gradualmente in via esclusiva attraverso la pratica: una reale immersione nella rete di problemi socio-culturali e dei saperi che connotano il proprio ambiente di vita, consente di sostanziare il curriculum di conoscenze dirette che possono poi essere trasformarle in competenze (Margiotta, 2016).

Occorre dare risposta alla diluizione della vita associativa e promuovere una pedagogia civile che veicoli valori, modelli educativi e culturali, nel segno di una società equa, democratica, nonviolenta: la rete di relazioni che collega i membri della comunità può dar luogo a una ricerca educativa connotata da una forte spinta generativa, strategica per il miglioramento della qualità delle decisioni pubbliche.

Un’educazione che si svela nella partecipazione, nel servizio e nel farsi prossimo apre alla possibilità di accogliere in modo provocatorio le transizioni in atto mettendo in discussione l’intero statuto dell’umano per restituirgli la propria dignità intellettuale e morale nella sua forma più alta (Pinto Minerva, 2017). La responsabilità degli adulti nella guida e nell’orientamento dei più giovani deve essere agita in prospettiva progettuale, come potenzialità da promuovere attraverso itinerari ricchi di senso e di dialogo fecondo che prendano in considerazione variabili di tipo personale, sociale, culturale e avvalorino l’importanza della trama relazionale. Uno sguardo pedagogico, nel riflettere in modo consapevole e intenzionale sull’educabilità della persona e sui contesti nei quali l’educazione ha luogo, assume la solidarietà come criterio regolatore del proprio agire, requisito per una cultura della legalità e configura il sostegno necessario a far fronte a

quella grande sfida «culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione» (Francesco, 2015, n. 202). Si delinea, così, la necessità di privilegiare un modo di pensare e di agire che chiede di orientare la propria esistenza riconoscendo il valore peculiare dell'altro, attraverso una profonda apertura relazionale ed etica che incoraggi la fiducia e il confronto. Emerge il bisogno di aprire spazi di dialogo e di accompagnamento reciproco, stringendo alleanze educative per cercare insieme nuove forme di partecipazione attiva di giovani e adulti. A questo proposito occorre precisare la necessità di mettere in dialogo il complesso sistema di relazioni e di competenze culturali e sociali di cui ciascuno è portatore con i modelli altrui, operando una sintesi virtuosa tra la ricerca della propria identità individuale e l'apertura al dialogo e all'alterità (Parricchi, 2019). La partecipazione dei giovani alla vita locale e comunitaria rientra nella più ampia cornice di partecipazione dei cittadini alla vita pubblica: portare le istanze dei giovani all'attenzione delle istituzioni equivale a renderli protagonisti attivi della vita di relazione e di costruzione della comunità in cui vivono e consente di mettere in luce percorsi e articolazioni originali e inediti. Il desiderio di essere coinvolti attraverso forme di cittadinanza attiva acquisisce pertanto particolare rilievo se inteso, secondo una prospettiva pedagogica, quale percorso di rilettura critica della propria storia e di ridefinizione del proprio ruolo nella società attraverso il confronto e la condivisione. Ascoltare la voce dell'altro per costruire insieme nuove comunità sollecita nel disporsi all'ascolto dell'inatteso, andando oltre la misura del già noto e del già dato per ridefinire processi capaci di generare sviluppo umano.

Per un futuro prospero e sostenibile, aperto alla speranza e alla possibilità di costruire un nuovo senso di equità, giustizia, bene comune è necessario uno sforzo congiunto nel segno di impegno, responsabilità, servizio.

Coinvolgere secondo una prospettiva educativa gli adulti di domani significa spostare l'agenda comune dalle idee all'azione ed alimentare la loro la capacità di intervenire in modo critico e progettuale sui processi con cui dare vita ad un mondo pacifico, sicuro, sostenibile (United Nations, 2021).

Bibliografia

Del Gobbo, G. (2021). Professioni educative in evoluzione per lo sviluppo locale. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress, pp. 97-136.

Dixson Declève, S. et al. (2022). *Rapporto al club di Roma Earth4all. Una terra per tutti. Il più autorevole progetto internazionale per il nostro futuro*. Edizioni Ambiente.

Fiorin, I. (2017). Service-learning: una novità dal cuore antico, In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli.

Francesco (2015). *Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*.

Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. La Scuola.

Margiotta, U. (2016). Una scuola secondaria che formi talenti. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli, pp.173-182.

Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., Jeong, J.S. (2022). Service Learning as an Education for Sustainable Development (ESD) Teaching Strategy: Design, Implementation, and Evaluation in a STEM University Course. *Sustainability*, 14, 6965. <https://doi.org/10.3390/su14126965>

Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza dalla partecipazione all'educazione economica*. FrancoAngeli.

Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'Ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia, pp.173-192.

Tapia M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Città Nuova.

Triani P. (2022). La scuola nella prospettiva sociale. In Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D. (eds.). *Parole per educare. Pedagogia Generale e Sociale. Vita e Pensiero*, pp. 227-235.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Unesco (2016). *Education 2030 Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

United Nations (2021). *Our Common Agenda - Report of the Secretary-General*

Povert  educativa tra mancanza di mezzi e povert  di esperienza.

Claudio Crivellari, Universit  degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara.

Mancanza di mezzi e povert  d'esperienza (1)

Per secoli, in particolare durante il Medioevo, la povert  non   stata considerata una condizione disonorevole, non solo perch  particolarmente diffusa, ma soprattutto per un aspetto religioso che considerava la povert  una condizione esistenziale pi  vicina a Cristo, a differenza della miseria che coincideva, invece, con il degrado, la malattia e la morte (Gutton, 1977).

Nel corso dei secoli la percezione della povert    poi progressivamente mutata, fino a configurare un nuovo paradigma nell'attuale societ  del consumismo e con la pi  recente visione neolibera, caratterizzata dalla disponibilit  di mezzi e dalla produzione di beni, in cui la povert  rappresenta una sorta di contraddizione in termini da rimuovere dalla coscienza collettiva, poich  la societ  del benessere non pu  accettare che nell'epoca dei consumi e della tecnologia, in realt  ci siano pi  poveri che benestanti, un controsenso della storia da giustificare magari attraverso una retorica pi  o meno compassionevole.

All'interno di un'apparente sensibilit , i nuovi paradigmi sociali hanno ancora una volta ampliato le disparit  sociali ed enfatizzato il fenomeno della povert , aderendo alle teorie economiche di matrice liberista, basate in particolare sul pensiero di Friedrich August von Hayek e di Milton Friedman della scuola di Chicago, trainate anche dalle politiche economiche di Margaret Thatcher nel Regno Unito e di Ronald Reagan negli Stati Uniti (Leghissa, 2012). Il neoliberismo ha imperato incontrastato dalla fine degli anni '70 del secolo scorso alla crisi finanziaria del 2008, quando l'architettura sociale ed economica moderna e luminosa croll  rovinosamente, evidenziando tutte le proprie contraddizioni e lasciando sul terreno del ricco Occidente un numero elevatissimo di nuovi disoccupati, poveri ed emarginati.

I paradigmi socio-economici, tuttavia, non si affermano per caso, ma sono figli dei tempi e degli orientamenti valoriali che la societ  persegue e in tale prospettiva, ampliando lo sguardo alla complessit  del fenomeno della povert  che non ha e non pu  avere una connotazione soltanto economica, potremmo affermare che la storia si ripete e la nostra societ  nel corso degli anni ha prodotto una generazione intera di poveri, come anticipato gi  un secolo or sono da W. Benjamin (1933) nel saggio intitolato *Erfahrung und Armut*, secondo il quale osservando la povert  soltanto con gli occhi della razionalit  strumentale ed economica siamo divenuti tutti poveri, tradendo le pi  nobili eredit  del passato a vantaggio di una attualit  spicciola, utilizzabile quanto inutile.

Ma perché poveri? E soprattutto di cosa? In molti casi poveri di mezzi di sostentamento, certo, ma soprattutto poveri di esperienza, l'*Erfahrungsarmut*, quindi poveri di umanità, la forma più strisciante di povertà, perché figlia di trasformazioni epocali che allora come oggi hanno umiliato e umiliano la potenza relazionale propria dell'esistenza umana (Palma, 2018).

Una povertà di quel concetto di esperienza a cui lo stesso J. Dewey (1886) attribuiva una valenza fondamentale, in quanto campo teorico ed empirico entro il quale si concretizza dinamicamente il rapporto tra opposti, interno ed esterno, soggetto e oggetto, uomo e natura, individuo e ambiente sociale, elemento attivo ed elemento passivo e che, quindi, trascende la mancanza di mezzi, ma che è piuttosto impoverimento progressivo dell'umanità. Impoverimento progressivo da cui tuttavia è pur sempre possibile scorgere una nuova barbarie paradossalmente positiva, una barbarie in cui possono emergere le personalità in grado di squarciare l'orizzonte e restituire una prospettiva di senso. Personalità rilevanti accomunate dall'*Erfahrungsarmut* e al tempo stesso dalla volontà di ricominciare attraverso la distruzione come strumento di ricostruzione, di rinnovamento e come condizione essenziale perché sia possibile ricostruire un futuro.

Forse anche oggi viviamo la stessa condizione esistenziale e quindi anche oggi possiamo affermare di esserci riscoperti nuovamente una generazione di poveri, tutti indigenti di una povertà più profonda e pervasiva, meno appariscente ma più dannosa, da cui sappiamo che è comunque possibile trovare una via d'uscita, magari attraverso la riscoperta della potenza dell'educazione. Proprio in quest'ottica appare quindi riduttivo appiattirsi strumentalmente sul concetto di povertà in senso strettamente economico, appare più utile e produttivo, invece, cogliere il fenomeno in tutti gli aspetti meno evidenti, muovendo ad esempio dal concetto di povertà nella sua dimensione filosofica e teologica, che oggi è diventata,

molto più radicalmente, una lenta ma inesorabile sottrazione di ciò che costituisce l'umano, ovvero la sua capacità di fare esperienza e di arricchirsi con l'esperienza stessa prima ancora che con beni e denaro (Schiavoni, 2017, p. 322).

La povertà assume così una valenza più sistemica e più complessa, non soltanto mancanza di mezzi, bensì condizione filosofica o condizione dello spirito, distruzione e possibilità di rinascita, abisso esistenziale e orizzonte di senso. Tutti aspetti che rompono il paradigma imperante, sia ben chiaro, ma che seppur colti nella loro profondità non consentono tuttavia di rassegnarsi a quelle forme di povertà che creano sfruttamento, né consentono di giustificarne la recente diffusione anche nei Paesi tradizionalmente considerati più ricchi, dal momento che, del resto, l'imponente sviluppo delle capacità tecniche rende le crescenti disuguaglianze non più storicamente necessarie e che, allo stesso tempo, nelle classi sociali più agiate il benessere non ha necessariamente portato alla felicità (Felice, 2017).

La povertà educativa tra mancanza di mezzi e disagio esistenziale

Per un indispensabile e urgente recupero di dimensioni, esperienze e relazioni umane è necessario che la scienza dell'educazione si interroghi non solo sulle strategie di recupero educativo da adottare a posteriori, bensì sulla percezione stessa della povertà (Milella, 2017), nella sua essenza culturale, con l'obiettivo di individuare una possibile soluzione che liberi la povertà dal peso della colpa e della vergogna, nella consapevolezza che, purtroppo, anche alcuni processi formativi sono stati e talvolta continuano a replicare quel dannoso pregiudizio secondo cui la povertà è da considerarsi unicamente come conseguenza delle inettitudini degli stessi poveri.

La povertà non è una colpa e deve essere considerata un fenomeno multidimensionale (Nanni & Pellegrino, 2018), perché comprende diversi aspetti, di cui la povertà educativa, che richiama alla responsabilità chi si occupa di educazione, è solo una delle tante facce di una condizione ancora troppo saldamente catalogata tra l'emarginazione e la vergogna e alimentata da una combinazione di elementi che esulano dall'aspetto più strettamente economico.

Restrizzando il campo di analisi alla più fragile categoria dei bambini, appare chiaro che la famiglia risulta essere un elemento determinante nell'evoluzione della povertà educativa, così come il sistema scolastico che incide nel capitale umano dei minori, poiché, troppo spesso, condizioni di partenza svantaggiate continuano a determinare in modo considerevole l'insuccesso nel campo formativo (Santerini, 2016).

Il concetto di povertà educativa è abbastanza recente, introdotto nel dibattito scientifico alla fine degli anni '90, per sottolineare la multidimensionalità del fenomeno che, tuttavia, soltanto recentemente ha registrato un impegno statistico organico e che pur rimandando in primo luogo alla corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e povertà d'istruzione, chiama direttamente in causa il fallimento di un sistema caratterizzato da forme più o meno diffuse di abbandono scolastico e dal mancato raggiungimento dei livelli essenziali di competenza. Un fenomeno sostanzialmente caratterizzato dalla privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, di sviluppare al meglio le proprie capacità, trasformandole in competenze da spendere nei diversi contesti di vita e di relazione (Schizzerotto & Barone 2012).

Nella definizione di *Save the Children*, particolarmente attiva nel combattere il fenomeno, la povertà educativa da un lato richiama i diritti inalienabili dell'infanzia e dell'adolescenza ad avere un'istruzione efficace e ad avere una educazione che sviluppi la personalità, le capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente (De Luise & Farinetti, 2010) e dall'altro, invece, si basa sulla teoria delle *social capabilities*, ispirata dal pensiero di Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Secondo gli studi di *Save the children* (2017, 2018), la povertà educativa è una povertà di rimbalzo, che nessuno denuncia, ma che esiste e agisce sulla capacità di ciascun ragazzo di alimentare il proprio talento, con gravi conseguenze nell'apprendimento e con il rischio quindi di orientare il futuro a ulteriore povertà. La povertà economica, quindi, non può da sola racchiudere un concetto molto più ampio e trasversale, poiché è anch'essa una delle facce, forse la più cruda ed evidente, spesso causa e conseguenza delle altre povertà, come

quella educativa, ma pur sempre una faccia di un fenomeno ben più complesso che si trasmette di generazione in generazione, umiliando sogni e aspirazioni.

La stessa Unione Europea ha cercato con impegno crescente di affrontare il problema e nell'ambito delle iniziative per l'attuazione della strategia dell'Unione Europea 2020 fu creata la Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale che mira, attraverso l'impegno comune degli Stati membri e delle Istituzioni europee, ad affrontare alcune principali sfide, quali il contenimento della povertà infantile, la promozione dell'inclusione attiva nel mercato del lavoro, il superamento delle discriminazioni garantendo l'integrazione delle minoranze etniche. All'interno di questa ampia cornice sono così cambiate anche le strategie di riduzione e contrasto della dispersione scolastica, non più orientate a fronteggiare l'emergenza, ma indirizzate piuttosto verso la promozione del successo formativo, attraverso l'analisi della vasta letteratura esistente sul tema, che hanno consentito di individuare una serie di fattori esterni e interni alla scuola che in misura più o meno rilevante possono contribuire a spiegare il fenomeno della dispersione, inteso come un processo attraverso cui, per cause diverse che affondano le proprie radici nel contesto economico, sociale, familiare, scolastico, si verificano ritardi, rallentamenti e uscite anticipate dal sistema scolastico. Tra i fattori esterni, particolare importanza è stata data proprio al contesto socio-economico e a quello familiare, dal momento in cui fattori come il reddito disponibile medio pro-capite, il livello medio di istruzione, il tasso di disoccupazione, il livello di criminalità, la disponibilità di infrastrutture, la disponibilità di offerte formative, culturali e ricreative presenti nel contesto istituzionale e interistituzionale risultano determinati nel favorire o contenere la dispersione e quelle forme di povertà educativa ed esistenziale che spesso, inevitabilmente, ne conseguono.

Un percorso in salita, insomma, verso un ribaltamento culturale orientato a una dimensione più umana dei fenomeni che caratterizzano il nostro tempo. Un percorso in salita, dicevamo, che però, fortunatamente, è iniziato.

Note

- (1) L'intervento durante i lavori del 7° Convegno Internazionale "Educazione Territori Natura. Utopia, impegno e cura per trasformare il futuro" (Bressanone 1-3/12/2022) e il presente contributo ripartono dall'analisi sulla complessità del fenomeno multidimensionale della povertà elaborata in Crivellari, C. (2020). Siamo tutti poveri: la dimensione non economica della povertà. In Di Profio, L. (ed.). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesis, 165-184.

Bibliografia

Commissione Europea (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Comunicazione 66 del 17.02.2011.

Crivellari, C. (2020). Siamo tutti poveri: la dimensione non economica della povertà. In Di Profio, L. (ed.). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Mimesis, 165-184.

De Luise, F., Farinetti, G. (2010). Martha Nussbaum. Tutelare le capacità umane. *Lezioni di storia della filosofia*. Zanichelli.

- Dewey, J. (1886). Psychology as philosophic method. *Mind* 11, 153-17.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Tr. Codignola (1999). La Nuova Italia.
- Felice, E.C. (2017). *Storia economica della felicità*. Il Mulino.
- Gutton, J.P. (1977). *La società e i poveri*. Tr. Capra, C.. Arnoldo Mondadori, 77-78.
- Leghissa, G. (2012). *Neoliberismo. Un'introduzione critica*. Mimesis.
- Milella, M. (2017). Concezioni della povertà e formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 30, 30-41.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Save the children Italia, Nuotare controcorrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Evoluzione Stampa, 92-93.
- Palma, M. (ed.) (2018). *W. Benjamin. Esperienza e povertà*. Castelvecchi.
- Santerini, M. (2016). La povertà, sfida all'educazione. In Gnocci, R., Mari G., *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-26.
- Save The Children Italia (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Evoluzione stampa.
- Save The Children Italia (2018). *Nuotare controcorrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Evoluzione Stampa.
- Schiavoni, G. (2017). La "povertà" alla prova dell'"esperienza". Due autori a confronto: Rilke e Benjamin. *Spazio Filosofico* (20), 322.

Progettazione pedagogica e Laudato si'. La cura del creato in azione.

Pierpaolo Rossato, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Ecologia integrale e crisi antropologica

Le radici dell'attuale crisi ecologica sono da ricercare nel deterioramento culturale e morale che caratterizza oggi il mondo nel quale vive l'essere umano. Nel 1971, Paolo VI si riferì alla questione ambientale, richiamando proprio il termine *crisi* inteso come "conseguenza drammatica" di un'indiscriminata azione di sfruttamento dell'essere umano nei confronti della natura (Francesco, 2015). Tale situazione, non ancora risolta richiede una rilettura del modello economico, delle politiche e degli stili di vita. La sfida è urgente e complessa: proteggere la nostra casa comune chiama all'opera tutta la famiglia umana "nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare" (Francesco, 2015, n. 13). Papa Francesco, nell'Enciclica Laudato si', invita ad una nuova modalità di dialogo riguardo i temi significativi per la ricostruzione del futuro del nostro pianeta.

Abbiamo bisogno di un confronto che ci unisca [...] perché la sfida ambientale che viviamo, e le sue radici umane, ci riguardano e ci toccano tutti (Francesco, 2015, n. 14).

Se ci riferiamo all'ambiente, il richiamo non è solo alla natura ma anche alla relazione che si instaura tra essa e la società che la abita.

Questo ci impedisce di considerare la natura come qualcosa di separato da noi o come una mera cornice della nostra vita (Francesco, 2015, n. 139).

Data la portata delle trasformazioni in atto, non è più possibile sostenere una sola voce specifica e indipendente per ogni parte del problema. È necessario cercare soluzioni sistemiche ed integrali. Non possiamo credere di risanare la nostra relazione con la natura senza riparare tutte le relazioni umane. Tale crisi ambientale scaturisce infatti dalla rivelazione tangibile di una crisi etica, culturale e spirituale della modernità.

L'apertura ad un 'tu' in grado di conoscere, amare e dialogare continua ad essere la grande nobiltà della persona umana (Francesco, 2015, n. 119).

Tale questione antropologica, che sgorga in un'epoca in cui l'alleanza originale tra il mondo e l'umanità sembra essere infranta, porta dunque l'essere umano a sentirsi un estraneo solitario sulla Terra (Pati, 1984).

Ecco che allora nella *Laudato si'*

Papa Francesco impiega l'espressione ecologia integrale per dire che tutto è connesso, tutto è in relazione: ambiente naturale e modelli di crescita socioeconomica, tecnologie e azioni umane. Ciò implica un'etica in, con e per la sostenibilità dello sviluppo (Malavasi, 2020, p. 9).

Tale anelito richiama un'educazione *lifelong* "proiettata, con coraggio e determinazione, al rispetto dei diritti fondamentali di ogni persona" (Malavasi, 2020, p. 9). Questa sfida richiede un'immersione nei diversi contesti di vita dipingendo in modo vivido la visione della sostenibilità, quale pietra d'angolo di libertà, equità, giustizia e futuro di tutti i membri della famiglia umana (Malavasi, 2020).

Le scienze pedagogiche, chiamate in causa da una responsabilità intrinseca, sono elette affinché rintraccino nuovi cammini educativi per la cura del creato. Se teniamo conto della complessità della crisi in atto ci accorgiamo che le cause sono molteplici e che quindi

dovremmo riconoscere che le soluzioni non possono venire da un unico modo di interpretare la realtà. È necessario ricorrere anche alle diverse ricchezze culturali (Francesco, 2015, n. 53):

per il futuro dovranno essere quindi elaborate risposte interdisciplinari.

L'insegnamento magisteriale e l'Enciclica *Laudato si'* rappresentano fonti preziose per la pedagogia che svolge un'analisi critica sull'emergenza ambientale e sulle virtuose prassi educative di sostenibilità. Tali documenti aiutano "a riconoscere la grandezza, l'urgenza e la bellezza della sfida che ci si presenta" (Francesco, 2015, n. 15).

Educazione alla sostenibilità e *Laudato si'*

In questo contesto si inserisce la formazione del capitale umano e delle competenze *soft* e *green* che risultano cruciali per una nuova cittadinanza nel segno dell'ecologia integrale. Servono sistemi e percorsi per promuovere la transizione ecologica grazie alla quale la formazione delle risorse umane si rinnovi come "agente" trasformativo della realtà. È necessario quindi un orientamento etico ed educativo vocato ad una riflessione delle pratiche correnti, nella prospettiva di sviluppo individuale e di generatività collettiva.

Per trasformare i sistemi [...] accanto a conoscenze di base e applicate di natura tecnologica, sono necessarie competenze formative, di *governance* politica e finanziaria, giuridiche e imprenditoriali, etico-morali e spirituali (Malavasi, 2022, p. 122).

Il cammino di transizione coinvolge un'analisi profonda della figura e della formazione del professionista pedagogico. La preparazione del pedagogo "che è chiamato a fare delle *green skills* uno sfondo integratore per riflettere e agire, tra dinamicità professionale e finalità solidale" permette alla "progettazione pedagogica, espressiva di uno slancio competente e di una passione per la cura della casa comune" di riflettere e agire "per incidere sull'esperienza delle persone e lasciare un segno di cura e speranza nel futuro della civiltà" (Malavasi, 2022, p. 123): insegnare l'umano diventa una necessità, un compito (Malavasi, 2020).

Francesco nella Laudato si' sostiene che sono molte le rotte da riorientare, ma che *in primis* dev'essere l'umanità a farlo, iniziando dalla coscienza di un'origine comune e quindi di un'appartenenza ad un'unica famiglia umana. Tale consapevolezza potrebbe servire alla creazione di un futuro migliore per tutti prendendo le mosse da nuovi stili di vita. Ecco allora l'emergere di una grande sfida educativa che coinvolgerà l'ecologia integrale in "lunghi processi di rigenerazione" (Francesco, 2015, n. 202).

Il concetto di

ecologia integrale è inseparabile dalla nozione di bene comune, un principio che svolge un ruolo centrale e unificante nell'etica sociale (Francesco, 2015, n. 156).

Le crisi internazionali, soprattutto quelle di tipo economico, hanno prodotto effetti tali che hanno portato alla negazione di un destino comune, dal quale nessuno può sentirsi escluso, nemmeno coloro che verranno dopo di noi: parlare di sostenibilità implica una solidarietà intra e intergenerazionale. Quando pensiamo a ciò, ci riferiamo al dono (Brentari, 2018).

La Terra che abbiamo ricevuto appartiene anche a coloro che verranno. [...] È un prestito che ogni generazione riceve e deve trasmettere alla generazione successiva (Francesco, 2015, n. 159).

Ecco, dunque, la visione ampia dell'ecologia integrale.

Solo un'etica che sia basata sull'ampiezza dell'essere, non solamente sulla singolarità dell'uomo, può avere significato nell'universo delle cose" (Furiosi, 2003, p. 52).

Non possiamo tralasciare quindi di affermare che il desiderio per il bene degli altri coinvolga anche un adoperarsi in ottica evolutiva, personale e comunitaria, tale da condurre ad uno sviluppo umano integrale (Francesco, 2020). Promuovere il bene aiuta la società ad "assicurare la trasmissione dei valori" evitando così il rischio di un'umanità "chiusa ad ogni trascendenza e trincerata negli interessi individuali" (Francesco, 2020, n. 113).

La natura non deve essere infatti vista come un lusso per pochi ma dev'essere abitata come la nostra casa comune

esperita in modo autentico, diviene vita vissuta, tra piaceri e gioie, occasione di educazione dei sensi e al senso del vivere (Birbes, 2018, pp. 7-8).

I luoghi della pratica educativa diventano allora ambienti dove le porte aprono prospettive a nuovi principi permettendo la riscoperta di nuovi linguaggi "non più inediti ma operativamente tutt'oggi innovativi, in uno sforzo processuale per sviluppare creatività collaborativa e contestuale", che sia partecipativa e in cui

coesistano e interagiscano diverse intelligenze, in cui i contenuti [...] sono esperienza comune, profonda, sentita, viva (Birbes, 2018, p. 8-9).

Educare in natura può aiutarci ad aprire soglie per confrontarsi con il diverso, l'ignoto, l'inesplorato: cose, persone, contesti, alla scoperta di un senso della rivelazione educativa non sporadica ma consueta, esperita nella quotidianità della vita formativa in

equilibrio fra *in* e *out* [...] teorie e pratica, contesti culturali e ecologici, prospettive personali e professionali" con il fine "di difendere l'educazione, sensibile per natura all'ambiente, a ciò che ci circonda materialmente e culturalmente e al contempo ci comprende (Birbes, 2018, p. 9).

Un percorso formativo che abita la natura può diventare dunque un progetto di cura e di responsabilità, che sappia stimolare e realizzare cammini di ricerca e istruzione in un'ottica generativa per tutti. Ricostruire una relazione con l'ambiente e rinsaldare un patto educativo intergenerazionale nel segno della Laudato si' in azione invita a guardare ad una pedagogia dello sviluppo umano in grado di portare alla luce i valori e le potenzialità creative, i talenti trasformativi, progettuali e di visione delle giovani generazioni per co-costruire un futuro comune (Malavasi, 2022, pp. 42-43).

Formazione universitaria e sostenibilità

Abbiamo visto finora come le scienze dell'educazione siano chiamate a "favorire l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale* rispetto alla nozione di sostenibilità. Abbracciare prospettive *integrate*, ovvero globali di salvaguardia del pianeta" è un compito pedagogico (Malavasi, 2022, p. 43). Ecco perché la ricerca nell'ambito delle scienze umane diventa fondamentale per permettere il riconoscimento della sostenibilità nei curricula introducendo considerazioni nuove che favoriscano "rigenerazioni" dei diversi settori e aspetti formativi.

L'evoluzione che ha avuto l'educazione ambientale ha portato a nuovi obiettivi. Se inizialmente era improntata "sull'informazione scientifica e sulla presa di coscienza e prevenzione dei rischi ambientali, ora tende a includere una critica dei 'miti' della modernità basati sulla ragione strumentale" cercando di "recuperare i diversi livelli dell'equilibrio ecologico: quello interiore con sé stessi, quello solidale con gli altri, quello naturale con tutti gli esseri viventi, quello spirituale con Dio" (Francesco, 2015, n. 210).

Tale educazione è chiamata a formare una cittadinanza nuova, che faccia della sostenibilità la sua visione del mondo, il suo paradigma; abbiamo bisogno di esseri umani in cui le *green skills* non siano solo tecniche ma anche trasversali, in cui tali competenze passino dalla potenza all'atto fino a diventare *habitus* secondo una logica di trasformazione personale e comunitaria. Dalle piccole azioni quotidiane possono originarsi cambiamenti duraturi e comportamenti creativi che scaturiscono da motivazioni profonde come atto d'amore per l'altro e per il futuro.

Solamente partendo dal coltivare solide virtù è possibile la donazione di sé in un impegno ecologico (Francesco, 2015, n. 211).

La sfida alla conversione ecologica e alla cura della Terra attende quindi le istituzioni universitarie, chiamate a identificare e proporre nuovi modelli di sviluppo, ad integrare

tutte le dimensioni della persona e contribuire al miglioramento sociale per la realizzazione del bene comune, correlata all'inclusione territoriale,

alla corresponsabilità fraterna [...] (e in) sostegno di una cultura istituzionale impegnata a costruire una cittadinanza solidale (Malavasi, 2022, p. 119).

Concorrere individualmente e collettivamente a co-creare il futuro del pianeta è un compito al quale l'Università non si può sottrarre. Le 3 missioni che gli atenei si sono posti sono fondamentali per orientare eticamente le persone alla scoperta di sé includendo una riflessione sulle prassi educative nella prospettiva dello sviluppo umano individuale e della generatività collettiva per una visione comune che sia sostenibile e integrata. Le università sono altresì chiamate a promuovere scambi, collaborazioni e confronti tra studenti, ricercatori e professori, proporre buone pratiche e valorizzare reti per farsi perturbare nel profondo, affinché le scienze dell'educazione e la formazione siano fattori reali di una trasformazione attiva per un'alleanza che guardi al futuro.

Bibliografia

- Benedetto XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Libreria Editrice Vaticana.
- Birbes, C. (a cura di) (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Brentari, C. (Ed.) (2018). *Fenomenologia del dono*. Scholé – Editrice Morcelliana s.r.l.
- Francesco. (2015). *Laudato si'.* *Sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco. (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Libreria Editrice Vaticana.
- Furiosi, M. L. (2003). *Uomo e natura nel pensiero di Hans Jonas*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Paolo VI (1967). *Populorum Progressio*. Libreria Editrice Vaticana.
- Paolo VI (1971). *Octogesima adveniens*. Libreria Editrice Vaticana.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola.

Dalla complessità al paradigma ecologico per un domani dell'umanità.

Monica Parricchi, Libera Università Bolzano.

Visioni sulla complessità

Nel corso del '900 si è andata lentamente affermando una prospettiva di lettura della realtà, definita "pensiero sistemico", basata sul riconoscere che molti fenomeni osservati devono essere ricondotti a un concetto di "sistema", ossia a un insieme di parti in relazione reciproca, in modo che il risultato sia diverso e generalmente più complesso della semplice somma delle parti (Lindley, 2008). Il pensiero sistemico è un modo di pensare, è un linguaggio per la descrizione e la comprensione delle forze e delle interrelazioni che modellano il comportamento dei sistemi. Questa prospettiva aiuta a vedere come modificare i sistemi in modo più efficiente e ad agire più in sintonia con i processi naturali del mondo naturale ed economico (Senge, 2006).

Per molti secoli la concezione scientifica è stata retta da una visione deterministica in cui gli scienziati hanno pensato che, con la ricerca, tutto fosse spiegabile fino al minimo particolare, considerando il mondo solo come un ente *complicato* (Butera, 2021). Ed è proprio questa irriducibilità della complessità ad esigere uno spostamento di prospettiva (dalla "quantità" alla "qualità") all'interno di una cornice concettuale che tenga insieme i caratteri plurali dell'intera realtà fisica, biologica, mentale, sociale e culturale. Dagli anni 70 diverse revisioni culturali hanno prodotto una nuova comprensione della realtà, creando una moderna "cultura della complessità" e delle sue efficaci applicazioni in vari ambiti della quotidianità. La possibilità di effettuare numerose iterazioni di un processo e l'opportunità di valutare visivamente la sua evoluzione hanno prodotto riscontri inattesi (Parisi et al. 2020). La difficile definizione del fenomeno, comporta che la complessità venga tuttora confusa con concetti quali complicazione, articolazione delle strutture, numerosità di elementi. Cercando di delinearne il quadro e le differenze fra i due costrutti, si può fare riferimento a un elemento definendolo "complicato", derivante dal latino *cum plicare*, «piegare insieme», quando è possibile «spiegare» (da *dis* e *plicare*, eseguendo l'operazione contraria) per comprenderlo e renderlo chiaro. Sono complicati i sistemi spiegabili con le leggi della fisica classica, le strutture con molteplici componenti. Il mondo degli oggetti e delle cose, sono categorizzabili come sistemi complicati e non complessi, poiché si è in grado di scomporne e analizzarne le parti, e in processi lineari, replicabili e descrivibili da formule matematiche.

Il "complesso", deriva invece dal latino *cum plexus*, «con intrecci» e indica qualcosa che ha più parti legate insieme.

Sono sistemi complessi tutti gli organismi viventi e gli aggregati organizzati di questi organismi. La visione di Mitchell (2009) amplia la definizione di sistemi complessi come quelli che manifestano comportamenti emergenti e auto-organizzanti. Questa prospettiva si rivela utile nell'affrontare questioni socio-ambientali, poiché i sistemi complessi sono interdisciplinari per natura (si pensi, ad esempio, alle colonie di insetti, al sistema immunitario, all'economia); l'autore propone anche una definizione alternativa per sistemi complessi come "a system that exhibits non-trivial emergent and self-organizing behaviours" (p.13). Alla luce di ciò, afferma che l'associazione tra questioni socio-ambientali e sistemi complessi sembra essere un modo per affrontare questo tipo di problemi, poiché i sistemi complessi sono un campo di ricerca interdisciplinare, che cerca fondamentalmente di spiegare l'organizzazione delle entità.

Alcuni concetti di sistemi complessi subiscono cambiamenti quando vengono trasportati da un campo della conoscenza a un altro, passaggio che non è esente da critiche. Tuttavia, l'idea di eventi con molteplici cause e conseguenze sembra essere centrale per comprendere in generale le problematiche socio-ambientali, per cui le conseguenze delle scelte devono essere descritte in termini di questioni ambientali ed inquadrare in termini sociali.

Per gran parte del primo periodo, la complessità è stata spesso acclamata come una "nuova scienza". Sebbene abbia origine nella fisica, nella chimica, nella cibernetica, nelle scienze dell'informazione e nella teoria dei sistemi, le sue interpretazioni e intuizioni sono state sempre più applicate in un'ampia gamma di aree sociali e stata abbracciata dalle scienze umane (Benninghaus et al., 2019).

La complessità che riguarda la società, le organizzazioni e i gruppi umani, è instabile e dinamica, non riconducibile né interpretabile sulla base di modelli lineari (causa-effetto, stimolo-risposta). Si tratta di fenomeni e processi, che si realizzano, si evolvono e si trasformano attraverso la loro capacità di auto-organizzarsi e nella relazione sistemica di molteplici connessioni e livelli di interconnessione e interdipendenza. È un costrutto, connaturato anche ai gruppi umani che può adattarsi in vari modi nel momento in cui si cerca di modellizzare i sistemi complessi. La parola complesso, per Ceruti (2017), è quasi una parola ossimoro: due cose tradizionalmente pensate in modo oppositivo, e cioè una pluralità di elementi che è anche, però, l'idea di un'unità nella molteplicità e di una molteplicità nell'unità, che attraverso l'intreccio, si ricostituiscono nel tempo continuamente. Questo è in particolare la situazione odierna della civiltà ipertecnologica e iperconnessa, in cui, oltre ad esser saltati i confini tra "naturale" e "artificiale" (Ceruti 1995), scienza e tecnologia sembrano poter essere in grado di rendere la "materia" vivente e intelligente. La vita in generale è il risultato di processi complessi e caotici che si auto-organizzano in strutture "stabili" e che evolvono. Una delle scoperte più importanti della comprensione sistemica della vita è il riconoscimento che la rete è lo schema di organizzazione principale di tutti i sistemi viventi. Al centro del cambiamento dei paradigmi, dalla visione meccanicistica alla vita sistemica, si trova il cambiamento di metafore: da una visione del mondo come macchina a una visione come rete (Dozza, 2018) spostando il focus da una visione analitica ad una olistica, che tenga conto del contesto,

dell'ambiente circostante e delle interazioni tra le parti che lo compongono, in un'ottica sistemica (Parricchi, 2023).

L'esistenza dell'uomo è caratterizzata dall'essere non solo nel mondo, ma anche un "essere-in-relazione" con il mondo. Ogni specie vivente instaura infatti, per potere sopravvivere, una connessione con il proprio ambiente e le altre forme di vita a partire dalla quale sarà costituita ogni altra esperienza. Quello dell'essere umano è, di conseguenza, uno sviluppo condizionato (dal rapporto con l'ambiente e dai rapporti sociali) e condizionante per lo stesso "essere-nella-relazione" con sé stesso, il mondo e le altre forme di vita (Changeux, Ricoeur, 1999).

Il termine *Ambiente* nell'ambito della biologia e dell'ecologia, indica tutto ciò con cui un essere vivente entra in contatto influenzandone (in maniera positiva o negativa) il ciclo vitale. Nelle scienze umane l'ambiente viene descritto come il complesso delle condizioni esterne, materiali, sociali, culturali, nell'ambito delle quali si sviluppa, vive e opera un essere umano. Tale costrutto risulta essere anche quell'ente che fonda continuamente l'identità umana, lo spessore culturale e la struttura socioeconomica delle comunità, condizionando lo stile di vita e di significato (Parricchi, 2021). L'Ambiente, inteso in senso globale, non è di conseguenza un sistema semplice, che possiede una causalità lineare, ma è contraddistinto da vari livelli e configura ciò che circonda e indica il complesso della realtà in cui l'uomo vive. Il sistema mondo è indubbiamente caratterizzato dal fenomeno della complessità, i cui effetti non sono lineari, poiché sfidano modelli o pre-concezioni. Nel campo dei sistemi complessi, gli effetti sono difficilmente prevedibili secondo questi schemi, la complessità richiede di osservare e monitorare la realtà consueta e riconoscere il bisogno di ripensare gli approcci, individuando un parametro creativo, in vista di una conciliazione tra società umana e universo complesso.

La ridefinizione dei rapporti culturali fra uomo e spazio di vita richiede un riconoscimento della soggettività vivente della natura e del territorio antropizzato. Il termine *territorio*, infatti, indica qualcosa che non esiste in natura ma è il frutto di un dialogo tra culture e spazi geografici, svolto in tempi lunghi; è una *costruzione culturale*, un neo-ecosistema, composto di più luoghi, e in quanto tale esprime identità, storia, carattere e strutture di lungo periodo, non è una dimensione inerte e astratta, riducibile alla sua rappresentazione cartografica, è patrimonio e non soltanto risorsa. Le modalità di integrazione e la qualità delle relazioni fra le componenti nel tempo, esprimono il patrimonio nel suo valore relazionale, che, in quanto tale, ha bisogno di cura e continua trasformazione per mantenersi in vita. Il territorio è in relazione con una comunità consapevole del luogo in cui abita e che quindi se ne deve prendere cura (Bonesio, 2012), educando ogni generazione alla sua rivitalizzazione. A collegare comunità e territorio è la natura del bene comune, che incarna la natura relazionale, olistica dell'essere in comune, che si esprime tanto nell'ambiente, quanto nella comunità che se ne fa responsabile e che deve quindi educarsi e educare. Il bene comune designa quindi un'idea regolativa del modo di essere e di "sentire" la comune appartenenza al genere umano e alla terra che lo ospita; uno spazio di partecipazione, luogo simbolico e fisico dove incontrarsi per condividere (Loiodice, 2017). Il *paesaggio* come espressione degli abitanti del territorio concretizza una manifestazione culturale che tuttavia non prescinde dai territori

precedenti né, tantomeno, dalle forme fisiche su cui territori e paesaggi si sono modellati, modificando e adattando forme naturali.

Bevilacqua (2006) evidenzia come la natura che costituisce ambiente e territorio non si presenti in forma di merce, non sia riducibile a oggetto vendibile: l'irradiazione e il calore solare, il clima, l'aria, le leggi della fisica e della chimica, i meccanismi dell'evoluzione naturale, sono senza rilievo e valore per l'economia. Tuttavia, l'attività produttiva degli uomini utilizza l'intera totalità vivente del mondo fisico, in cui nessuna realizzazione di ricchezza sarebbe possibile per l'uomo senza il coinvolgimento della natura. Per l'autore è drammatico notare come l'economia, il sapere destinato a dirigere e orientare la parte più rilevante e crescente delle attività umane, quella di produzione e consumo di merci, abbia fondato le proprie basi su una riduzione aggressiva e unilaterale della complessità della natura. Occorre di conseguenza effettuare scelte coraggiose finalizzate alla sostenibilità per essere in grado di trasformare un punto debole in un punto di forza, prima che sia troppo tardi per poterlo fare. Preservare il capitale naturale è perciò condizione necessaria, ma non sufficiente, in quanto anche la produzione e l'innovazione generati dall'uomo sono indispensabili allo sviluppo e alla vita. La sfida è quella di educare a preservare entrambi, senza che le attività che permettono il benessere dell'uomo infrangano gli equilibri naturali del pianeta. La crisi ecologica assume sempre più il carattere di una questione morale, dalle rilevanti implicazioni sociali e educative, sollecitando la riflessione pedagogica e promuovere e sostenere la trasformazione di intenti in progetti educativi, prospettare il cambiamento della visione del mondo per contribuire a una nuova civiltà planetaria oggi e domani (Malavasi, 2018).

Nell'attuale contesto di discussione, la riflessione pedagogica si erige quale promotrice di innovazioni nei processi e nei sistemi, ponendo al centro l'individuo e la comunità, l'educazione e la reciprocità. La natura, il territorio e l'ambiente, considerati come bene collettivo, costituiscono un insieme di risorse non rinnovabili, la cui gestione deve coinvolgere tutti gli attori, cittadini del mondo, secondo ruoli e modalità socialmente definite. È imperativo riconsiderare e valorizzare il ruolo pedagogico di fronte alle sfide, navigando tra il capitale della tradizione e le minacce di omologazione globale, tra l'avanzare dell'innovazione e la volontà di conservazione, tra la responsabilità dell'insegnamento e il coinvolgimento apprenditivo in tutte le sedi formali, non formali e informali.

La pedagogia si trova nella posizione di esplorare la cura dell'ambiente come focus fondamentale del suo statuto epistemologico. Le problematiche legate all'educazione allo sviluppo sostenibile si caratterizzano per un elevato grado di complessità e concretezza, richiedendo una soluzione che coinvolga non solo l'ambito dei saperi, ma anche quello dei valori e dei comportamenti. Un'educazione che adotti come cornice epistemologica il paradigma ecologico dovrebbe favorire la costruzione di un'immagine della natura come intricata rete di relazioni, in cui tutto è interconnesso. Il pensiero ecologico suggerisce il concetto di organismo come modello mentale, capace di guidare i processi cognitivi in maniera ecologicamente orientata.

La ridefinizione dello scenario epistemologico attraverso un "paradigma ecologico" implica il superamento di un approccio epistemico atomistico a favore di un approccio relazionale-sistemico, che abbracci il concetto di rete. Questo va oltre la tendenza a privilegiare procedure d'indagine di tipo quantitativo e sperimentale, aprendo spazio anche a metodologie di tipo qualitativo che considerano le qualità delle unità viventi come indizi essenziali per costruire una conoscenza scientifica basata sul mondo naturale. Questo approccio si orienta verso tracciati di ricerca che valorizzano un rapporto empatico con l'oggetto d'indagine (Mortari, 2018).

Di fronte all'urgente necessità di identificare approcci formativi che contribuiscano a delineare un nuovo orientamento culturale di impegno pedagogico, l'educazione all'ambiente dovrebbe intrecciarsi con l'educazione al rispetto, creando un dialogo tra la pedagogia e le scienze della natura, essenziale per affrontare la questione ecologica e ambientale (Mortari, 2001). La sfida formativa consiste nel mettere i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento attraverso strumenti che rispettino la significatività del sé all'interno della pluralità ambientale e delle comunità a cui appartengono o con cui interagiscono.

Nonostante il problema evolutivo del prendersi cura del proprio ambiente sia condiviso ampiamente, conserva una matrice strettamente soggettiva. Infatti, è soltanto attraverso il riconoscimento della peculiarità del singolo, dei suoi bisogni, delle sue necessità e delle sue interazioni con l'habitat che si possono costruire progetti formativi concreti, individuando le trasformazioni presenti, collocando conoscenze e azioni in una dimensione rinnovata, riprogettando la cultura in modo che si apra gradualmente e progressivamente all'ambiente e alle sue esigenze.

La pedagogia rappresenta la scienza finalizzata alla comprensione del mondo, sciogliendo i nodi della complessità e assistendo il soggetto ad essere cittadino, attore e fruitore consapevole di un patrimonio naturale ed ambientale che contribuisce a plasmare e rimodellare. L'aspetto educativo-formativo emerge efficacemente di fronte a ciò che è riconosciuto come bene comune, espressione dell'identità individuale e collettiva (Loiodice, 2015).

Nella sua involontaria creazione di molteplici crisi ecologiche, incluso il cambiamento climatico, l'umanità nel suo complesso appare intrappolata in un circolo vizioso, correndo verso un probabile futuro identificato come *La Lunga Emergenza* (Hampson, 2012). Allo stesso modo, Butera (2021) mette in luce i rischi imminenti nel futuro dell'umanità, sottolineando che la storia della Terra è caratterizzata da punti di svolta che hanno portato a sistemi migliori. La resilienza biologica non consiste, infatti, nella capacità di ritorno allo stato di equilibrio originario dopo una perturbazione, ma nel passare ad un altro e diverso equilibrio di stabilità; i sistemi complessi infatti cambiano per salti e non per evoluzione progressiva, possono, arrivati a un certo punto, perdere l'equilibrio e rapidamente precipitare in una nuova condizione, cambiando la loro struttura. In seguito a ciò, l'uomo attua modalità di adattamento attivo all'ambiente, lo trasforma manipolando la natura e producendo cultura sotto forma di artefatti tecnici, tecnologici e simbolici (Pinto Minerva, 2008).

Le parole del più recente libro di Mauro Ceruti (2023), “Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro” lanciano un monito all'umanità riguardo al suo destino e alle possibilità che potrebbero configurarsi. Preparare questo futuro richiede un radicale cambiamento di paradigma, che abbandoni il modello della semplificazione e muova verso un intelletto delle connessioni e delle relazioni, un pensiero della complessità, l'unico adeguato ad abitare un mondo in cui tutto è connesso, per cui, se ci sarà un futuro, sarà un *futuro planetario*.

Approcci di ricerca

Questo tipo di approccio della complessità per descrivere l'ambiente e le relazioni uomo-natura ha spostato lo sguardo anche di un paradigma ecologico verso l'uso della prospettiva transdisciplinare, nell'azione educativa e nella ricerca, poiché implica una sorta di salto di livello, impone un attraversamento dei confini: la necessità di uscire dai limiti e dai metodi delle discipline fenomeno-specifiche.

La storia della parola transdisciplinare è utile per comprendere il modo in cui l'educazione, come dominio di indagine, si posiziona come aderente alla produzione di idee all'interno di una cornice di complessità. Piaget (1972) fu tra i primi a proporre la nozione all'inizio degli anni '70 in riferimento a problemi che trascendono i confini delle discipline convenzionali, verso uno stadio superiore, “transdisciplinare”, che non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all'interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse. Il fisico teorico Nicolescu propose nel 1985 una definizione più dettagliata, evidenziando che la formulazione di Piaget poteva indurre a trasformare la transdisciplinarità in una super-disciplina, una sorta di sistema chiuso in contraddizione con il suo proprio requisito di instabilità dei confini attraverso le discipline. Introdusse il concetto di “oltre le discipline”, considerando come l'attuale globalizzazione dei problemi obblighi a un confronto con pensieri e modalità di agire multiculturali, ad apprendimenti inediti e continui che si estendono a tutti i settori e che si prolungano per tutta la vita. La risposta transdisciplinare a questo problema è data dal riconoscere che esistono differenti vie della conoscenza e non esiste gerarchia fra esse. Al contrario, le diverse modalità sono complementari ed afferiscono a diversi livelli di realtà. La nozione di “livelli di realtà” non è impiegata in senso metaforico, ma è il cuore stesso della transdisciplinarità e ne costituisce uno degli assiomi fondamentali. *Trans* significa zigzagare avanti e indietro, attraversare, andare oltre, trascendere confini e confini. Mentre l'interdisciplinarità si concentra sull'offuscare i confini tra le discipline, la transdisciplinarità si sforza di rimuovere i confini, per risolvere i problemi del mondo (Nicolescu, 1985).

Evolvendo il suo pensiero, Nicolescu (1997, p.2) afferma che “l'emergere di una nuova cultura capace di contribuire all'eliminazione delle tensioni che minacciano la vita sul nostro pianeta, sarà impossibile senza un nuovo tipo di educazione... quella transdisciplinare”; la complessità è una forma moderna dell'antico principio di interdipendenza universale, in quanto tutto dipende da tutto il resto, tutto è connesso, niente è separato.

L'UNESCO (1998) definisce tale transdisciplinarietà come lo "spazio intellettuale" in cui la natura dei molteplici collegamenti tra questioni isolate può essere esplorata e svelata, lo spazio in cui le questioni vengono ripensate, le alternative riconsiderate e le interrelazioni rivelate.

La transdisciplinarietà non è semplicemente un metodo di ricerca che utilizza diverse discipline, ma rappresenta un modo completamente diverso di pensare alla conoscenza. Non richiede una conoscenza esaustiva di tutte le discipline, ma si focalizza sulla comprensione di come la conoscenza sia creata. Non esisterebbe la transdisciplinarietà senza le singole discipline, "la disciplinarietà, la multidisciplinarietà, l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà sono le quattro frecce di un solo e medesimo arco: quello della conoscenza" (Nicolescu, 2005, p.7).

Una più recente concettualizzazione sulla transdisciplinarietà, nota come "approccio di Zurigo" (McGregor, 2015), è giunta alla conclusione che la ricerca transdisciplinare è un tipo di ricerca che si può definire "post-normale": la scienza normale e positivista, infatti, si riferisce all'approccio consolidato da tempo alla produzione di conoscenza che si sforza di capire come funziona il mondo, utilizzando la conoscenza generata dal metodo scientifico; la scienza post-normale è stata sviluppata come linea di indagine per accogliere una rivalutazione del ruolo della ricerca. L'approccio indica un nuovo modello di indagine scientifica e di relazione scienza-società-decisori politici, da mettere in atto nei contesti in cui "i fatti sono incerti, i valori in discussione, gli interessi elevati e le decisioni urgenti" come sono quelli che investono le questioni ambientali e di salute pubblica (Funtowicz, Ravetz, 1993). La proposta dell'approccio post-normale consiste in un allargamento dei soggetti autorizzati a partecipare alla definizione e alla soluzione del problema scientifico, a partire dalle domande di ricerca, alle metodologie di lavoro, alla raccolta di informazioni rilevanti; si prospetta quindi come una riflessione sui cambiamenti del ruolo della ricerca in un contesto in cui le relazioni tra scienza, politica e società sono oggetto di discussione e ridefinizione globale. Il riferimento, in particolare, è alla "*planetary health*" che, al concetto di salute dell'OMS come benessere fisico, mentale e sociale, aggiunge una riflessione sui legami di interdipendenza tra sistemi naturali e sociali e promuove una visione olistica e interconnessa del pianeta (Lancet, 2022). La prospettiva è in linea con gli Obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che mirano a costruire un mondo più sano e più giusto, per tutti gli esseri viventi, in armonia con l'ambiente.

In questo contesto, la scienza post-normale offre una prospettiva che considera l'incertezza dei sistemi naturali e sociali, la pluralità dei punti di vista, dentro e fuori la scienza, e la necessità di ricorrere a tutte le conoscenze disponibili, non solo scientifiche, per governare le crisi che sempre più caratterizzano le società contemporanee (Funtowicz & Ravetz, 2020).

Al fine di affrontare un progetto transdisciplinare, Marzocca (2014) individua cinque dimensioni che rappresentano un'euristica per il lavoro oltre che un'opportunità per aprire un dialogo circa il processo di ricerca in se stesso, che si fondano su una serie di domande da porsi e approcci da assumere:

1. Ricerca guidata dalla ricerca: la ricerca transdisciplinare è orientata dalla ricerca stessa anziché da una disciplina specifica. Si inizia con una descrizione narrativa estesa del problema, senza restrizioni disciplinari.
2. Trans-paradigmatico, piuttosto che inter-paradigmatico: questa dimensione richiede consapevolezza della molteplicità di prospettive su una questione. La conoscenza tradizionale è organizzata in discipline e all'interno di tali discipline esistono strutture diverse. L'approccio trans-paradigmatico riconosce la varietà di modi in cui un problema può essere affrontato.
3. Pensiero complesso: si tratta di riflettere sulla pluralità dei modi in cui l'argomento è stato strutturato nel suo contesto più ampio. Questa dimensione richiede un pensiero complesso che integra tutte le interconnessioni e le dipendenze, introducendo approcci meta-conoscitivi.
4. Integrazione dell'osservatore: a differenza della scienza tradizionale, la ricerca transdisciplinare pone in rilievo il ruolo del ricercatore, incorporando le sue esperienze e soggettività nell'indagine stessa.
5. Indagine creativa: la transdisciplinarietà vede l'indagine come un processo creativo. Si concentra sulla creazione della conoscenza attraverso l'interazione tra ricercatore e ambiente.

La sua essenza risiede nell'esplorare ciò che è tra le discipline, attraverso di esse e al di là di ogni disciplina, con l'obiettivo di comprendere l'unità della conoscenza e fornire gli strumenti epistemologici per affrontare la complessità del reale. L'approccio transdisciplinare si sforza di riconfigurare e ricontestualizzare la conoscenza esistente e disponibile in una forma socialmente solida, responsabile e riflessiva. In questo processo, si riconosce che l'essenza umana è quella di generare soluzioni creative e nuove possibilità attraverso l'immaginazione, rappresentando così una risorsa fondamentale nell'affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Marzocca, 2014).

Referenze bibliografiche

- Benninghaus, J. C., Mühling, A., Kremer, K., & Sprenger, S. (2019). Complexity in education for sustainable consumption. An educational data mining approach using mysteries. *Sustainability*, 11(3), 722.
- Bevilacqua, P. (2006). *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*. Laterza.
- Bonesio, L. (2012). *La questione epistemologica e il linguaggio: territorio, luogo, paesaggio*. In Magnaghi A. (ed.) *Il territorio bene comune*. Firenze University Press.
- Butera, F., (2021). *Affrontare la complessità. Per governare la transizione ecologica*. Edizioni Ambiente.
- Changeux, J.P., Ricoeur, P. (1999). *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.
- Ceruti, M., (1995). *Evoluzione senza fondamenti*. Laterza.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla Formazione*, 20-2, pp. 9-20.
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità un modo nuovo di pensare il futuro*. Raffaello Cortina.

- Dozza, L., (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 2018(1), 193-212.
- Funtowicz, S. O., Ravetz, J.R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures* 25, 7, Pages 739-755.
- Funtowicz, S. O., Ravetz, J.R. (2020). Post-Normal Science: How Does It Resonate with the World of Today?". *Science for Policy Handbook* (pp. 14-18).
- Hampson, G.P. (2012). Eco-logical educational futures. *Futures*, 44, 71–80.
- Horton, R., Selina, L. (2015). Planetary health: a new science for exceptional action. *The Lancet*, Vol. 386 (10007), 1921-1922.
- Lancet (2022). Planetary health for the ages. *Lancet*, 399.
- Lindley, D. (2008). *Incertezza. Einstein, Heisenberg, Bohr e il principio di indeterminazione*. Einaudi.
- Liodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione "bene comune". *Metis*, 7, 2, pp. I-III.
- Liodice, I. (2015). Educare a costruire il futuro al di là del "presente onnipresente". *Metis*, 6, 1, pp. 5-6.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1.
- Marzocca, F. (2014). Il nuovo approccio scientifico. Verso la transdisciplinarietà. *ÁTOPON Rivista di Psicoantropologia Simbolica*, 10.
- McGregor, S. L. T. (2015). The Nicolescuian and Zurich Approaches to Transdisciplinarity, *Integral Leadership Review*. 6, 16.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford Univ.
- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, anno XVI, n. 1.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. La Nuova Italia.
- Nicolescu, B. (1985). *Nous, la particule et le monde* [We, the particle and the world]. Le Mail.
- Nicolescu, B. (1997). *The Transdisciplinary Evolution of Learning*. In *Proceedings of the International Congress on What University for Tomorrow? Towards a Transdisciplinary Evolution of the University*, Locarno, 1-11.
- Nicolescu, B. (2005). Towards transdisciplinary education *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, Vol. 1, 1, 5-16.
- Parisi, G., Urbani, P., Zamponi, F. (2020). *Theory of Simple Glasses*. Cambridge University Press.
- Parricchi, M. (2023). Complessità Educativa nelle trame dell'Agenda 2030. In Donato D., San Martín Alonso A., Senent J.M., Valle Aparicio J.E. (Eds). *La investigación en educación. la escuela de la sostenibilidad, el bienestar y la acogida en tiempos de pandemia*, 7-21. Università Valencia.
- Parricchi, M. (2021). Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura. In Cavrini G., Parricchi M., Kofler D., Cagol M. (2021), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*, FrancoAngeli, pp.15-27. ISBN 978-88-351-1685-1
- Piaget, J. (1972). *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. In CERI-Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (ed.), *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. OCDE, 131-144.
- Pinto Minerva, F. (2008). Pensare ecologicamente. *Pedagogiapìù Didattica*, 2, 19-22.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (1st Ed. 1990).
Doubleday/Currency.

UNESCO (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* <https://sdgs.un.org/goals>.

Outdoor education e Service Learning: apprendere dentro e fuori la scuola e con la comunità.

Patrizia Lotti, INDIRE.

Chiara Giunti, INDIRE.

Lorenza Orlandini, INDIRE.

Service Learning e Outdoor Education: due pedagogie trasformative

Il rapporto fra educazione e società è oggetto delle indicazioni UNESCO per le politiche dell'istruzione e formazione. Fin da *Imparare ad essere: il mondo dell'educazione oggi e domani* (1972), questa organizzazione internazionale ha chiesto che la scuola non risulti un corpo separato rispetto alla società. Nel successivo documento, *Nell'educazione un tesoro* (1996), fra i quattro pilastri dell'educazione, specifica l'importanza di "imparare a vivere insieme". Infine, facendo seguito agli obiettivi fissati dall'ONU nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (2015), l'ultimo rapporto UNESCO – *Reimmaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione* (2021) – chiede di reinventare un'educazione che possa aiutarci ad affrontare le sfide di oggi e a re-immaginare, agendo insieme, la creazione di futuri condivisi e interdipendenti, basando il nuovo contratto sociale sui principi dei diritti umani: inclusione ed equità, cooperazione e solidarietà, responsabilità collettiva e interconnessione.

Il documento UNESCO indica che le pedagogie della cooperazione e della solidarietà dovrebbero essere inquadrare in un'etica della cura e della reciprocità, richiedendo un apprendimento partecipativo basato sul *problem posing*, per "sbloccare le capacità uniche degli adolescenti" (1). Richiede, inoltre, di ripensare il triangolo pedagogico – formato da discenti, insegnanti e conoscenze – all'interno di un contesto più ampio, per imparare *nel* e *con* il mondo e a migliorarlo. Pur se con un fuoco spostato dall'umanismo allo sviluppo economico e passando dall'idea dell'*educazione* permanente come diritto, all'*apprendimento* permanente come dovere, anche l'OCSE ha guardato al rapporto fra educazione e società (Biesta, 2021), dando quindi indicazioni affinché le scuole possano essere organizzazioni in grado di apprendere attraverso l'indagine, l'innovazione e il dialogo con l'ambiente esterno per cambiare in relazione allo stesso (2), nonché prospettando i futuri possibili dell'educazione con quattro diversi scenari (3). Con lo sguardo alle strategie per l'insegnamento e rispondendo alla necessità di comprendere sia i fattori che consentono di insegnare nuove competenze sia i modi più coinvolgenti per fare un salto di qualità, lo studio *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education* (2019) indica sei approcci pedagogici per sviluppare progetti di apprendimento mirati alle competenze che

hanno un maggiore impatto sulla vita economica e sociale degli studenti, consentendo loro di diventare agenti attivi nelle loro comunità: *Blended Learning*, *Gamification*, *Multiliteracies*, *Computational Thinking*, *Embodied Learning* ed *Experiential Learning*. *Thinking, Embodied Learning* ed *Experiential Learning*. Realizzando la mappa dell'*Experiential Learning*, lo studio indica un gruppo di approcci pedagogici, fra i quali l'*Outdoor education* (OE) e il *Service Learning* (SL), che mettono gli studenti in contatto diretto con il contenuto dell'apprendimento attraverso l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva. Secondo gli autori, questi approcci facilitano l'interesse e la motivazione naturali che spingono gli studenti oltre i loro limiti, sfruttando l'apprendimento informale all'interno di contesti formali così da facilitare il "salto di qualità" (*leapfrogging*).

Il riferimento alla conoscenza tacita e alla dimensione sociale e culturale del rapporto con l'esterno nell'educazione formale, per favorire il senso di identità e di appartenenza di docenti e studenti, inquadra questi approcci anche nell'ambito della *Place-Based Education* (PBE).

La PBE si riferisce a quelle forme di pedagogia che inquadrano il processo di apprendimento, definito partecipativo e attivo, intorno alle esperienze e agli eventi relativi ai luoghi con cui interagisce la scuola, collegandolo ai contesti ecologici, culturali e storici locali. È un ambito pedagogico definito negli anni Novanta del Novecento da Sobel (2004), Edler (1998) e Orr (1992), riprendendo il contributo di Comenio, Froebel, Pestalozzi, Dewey e le indicazioni di Baden-Powell sull'organizzazione scout. Molte iniziative della PBE perseguono il duplice obiettivo di dare una valida esperienza educativa agli studenti e di migliorare la qualità politica, sociale, ecologica e/o economica delle comunità locali praticando il "*deep questioning*", che permette di connettere la "cultura verde" con la "educazione alla convivenza democratica", capace di favorire la partecipazione civica (Mortari, 2018).

SL e OE consentono di progettare e realizzare esperienze educative che connettono l'apprendimento esperienziale e quello disciplinare, la riflessione collettiva e individuale attraverso l'interessamento a un problema reale. Pertanto, questi due approcci trasformativi possono essere accumulati, come emerge dalle pratiche realizzate nel Movimento delle Avanguardie Educative (AE).

Service Learning e Outdoor Education nel Movimento Avanguardie Educative

AE (3) è un Movimento culturale nato nel 2014 su iniziativa di Indire e di un primo gruppo di scuole che stavano sperimentando pratiche didattiche e organizzative volte al superamento del modello trasmissivo di scuola, per contribuire insieme – dirigenti scolastici, docenti e ricercatori Indire – al cambiamento e all'innovazione. Attualmente AE è una rete nazionale che conta un totale di 1513 istituti scolastici(4) che stanno promuovendo una nuova idea di scuola attraverso l'adozione delle proposte di innovazione del Movimento - chiamate "Idee" - e in accordo con gli orizzonti culturali che compongono il Manifesto(5) delle AE. La *Galleria delle Idee per l'innovazione* raccoglie 17 proposte di innovazione didattica e organizzativa che, in coerenza con la logica bottom-up promossa dalla rete (Mughini, 2020), sono frutto di esperienze delle scuole. All'interno

della *Galleria* trovano spazio sia il SL(6) che l'OE(7) in quanto approcci pedagogici che vanno ad agire sulle tre dimensioni del cambiamento promosse dal Movimento delle AE: didattica, spazio scolastico e tempo-scuola.

Come accennato nel paragrafo precedente, entrambi gli approcci, nel rispetto delle caratteristiche peculiari che ne determinano la diversità, sono caratterizzati dalla efficace integrazione tra esperienza, riflessione, mondo reale e discipline. Nella definizione del 2014 elaborata dal Centre for Environmental and Outdoor Education (Università di Linköping, Svezia (9)), "Outdoor education is an approach that aims to provide learning in interplay between experience and reflection based on concrete experience in authentic situations. Outdoor learning is also an interdisciplinary research and education field, which involves, among other things: the learning space being moved out into life in society, the natural and cultural environment, the interplay between sensory experience and book-learning being emphasised, the importance of place being underlined."

Allo stesso modo, la definizione offerta dall'European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE(10)) mette in rilievo il legame tra esperienza-riflessione e mondo reale-discipline due aspetti che risultano validi anche per la scuola del primo e secondo ciclo di istruzione. In particolare, tale definizione mette in rilievo il valore innovativo e trasformativo del SL che integra "servizio" alla comunità con il curriculum garantendo il coinvolgimento attivo degli studenti nella comunità e il loro impegno in un problema del "mondo reale". Inoltre, sempre parafrasando la definizione dell'EOSLHE, nel SL riflessione e strategie di apprendimento esperienziale sostengono il processo di apprendimento e il "servizio" è legato alle discipline scolastiche.

Come vedremo dettagliatamente nel prossimo paragrafo, all'interno del Movimento delle AE alcune esperienze hanno messo in evidenza le profonde connessioni fra OE ed SL (Giunti et al., 2023; Orlandini & Lotti, 2023).

Lo stretto rapporto scuola-territorio e il superamento della separazione fra dentro-fuori l'aula promossi dalle pratiche di didattica all'aperto offrono, infatti, a studenti e docenti la possibilità di entrare in contatto diretto con il territorio e con i suoi bisogni. Lo sconfinamento dall'uno all'altro approccio avviene quindi con lo sviluppo di una maggiore sensibilità verso i bisogni della comunità che porta la scuola a offrire un "servizio" (Giunti et al., 2021). In sintesi, si tratta della normale evoluzione dal vivere il territorio come luogo di apprendimento (OE) che porta all'emersione naturale dei bisogni del territorio e della comunità in cui la scuola è inserita (SL).

L'esperienza dell'IC Giovanni XXIII di Acireale

L'IC Giovanni XXIII di Acireale (CT) è una scuola Polo del Movimento delle Avanguardie educative di Indire, capofila delle idee "Outdoor education" e "Dentro/fuori la scuola – Service Learning".

La scuola aderisce anche alle Piccole Scuole di Indire, alle Scuole Senza Zaino, è all'interno della Rete BiBlòh dedicata alle biblioteche scolastiche e a quella delle Scuole all'Aperto. L'istituto è formato da diversi plessi su un territorio di piccole frazioni distribuite su un'area estesa, accogliendo piccole scuole dell'infanzia e della primaria. È presente un unico plesso di scuola secondaria di primo grado. Il territorio di riferimento è

complesso, con un tessuto economico fragile e fortemente colpito dal sisma del dicembre 2018.

La scuola è stata oggetto di uno studio di caso nel periodo febbraio-maggio 2023 che ha previsto l'analisi della documentazione istituzionale della scuola (sito web, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Rapporto di Autovalutazione, Piano di Miglioramento) oltre ad una visita in loco per la somministrazione di strumenti qualitativi: intervista semi strutturata alla Dirigente Scolastica, focus group con docenti, studenti, famiglie e interlocutori esterni, mappatura di spazi didattici, osservazione delle attività didattiche. I primi esiti dello studio di caso evidenziano la connessione tra i due approcci pedagogici che caratterizzano l'offerta formativa della scuola: l'OE e il SL dal punto di vista di allestimento degli spazi di apprendimento e della progettazione didattica. Aule, spazi comuni, connettivi e pertinenze esterne sono allestiti e curati affinché la scuola diventi un ambiente di apprendimento unico e integrato e il tempo scuola favorisca il benessere e la costruzione di una scuola-comunità. Il plesso principale, con la scuola secondaria di primo grado, presenta un'agorà interna e una esterna, quest'ultima utilizzata per le frequenti micro-pause nel corso della giornata scolastica. Questa organizzazione è stata introdotta nel periodo di emergenza pandemica, è poi stata mantenuta perché gli studenti necessitano di tempi più distesi per l'apprendimento. I plessi di scuola primaria e infanzia, distaccati nei quartieri cittadini, si distinguono per la riqualificazione e cura degli spazi esterni, utilizzati come prolungamento delle aule interne e per attività di educazione all'aperto.

Dal punto di vista della progettazione didattica, la specificità del percorso si evidenzia nella proposta di un curriculum verticale che si sviluppa a partire dalla scuola dell'infanzia sfruttando l'ambiente esterno come contenuto e ambiente di apprendimento in continuità con gli elementi caratterizzanti la didattica all'aperto (Sobel, 2004). La scuola, infatti, si caratterizza per attività che progressivamente passano dall'OE al SL, consentendo agli studenti di appropriarsi di tematiche ecologiche e sociali.

L'allestimento degli spazi esterni alla scuola è finalizzato allo svolgimento delle attività didattiche che valorizzano la dimensione della connessione con l'esterno, per favorire i processi di insegnamento-apprendimento e innalzare i livelli di benessere psico-fisico degli studenti e delle studentesse. Il contesto esterno, infatti, è spesso il luogo in cui si realizzano attività a classi aperte finalizzate e di peer tutoring tra gruppi di studenti di età differenti. Il giardino scolastico, inoltre, offre elementi naturali (*loose parts*) utilizzati nello svolgimento di attività didattiche (pigne, piccoli pezzi di legno, fili di erba) per comprendere alcuni concetti collegati all'insegnamento disciplinare. Le classi, inoltre, sono coinvolte attivamente nel mantenimento e nella cura degli spazi esterni, per comprendere il significato del concetto di "bene comune" con ricadute significative anche nei confronti delle famiglie e della comunità esterna che, oltre ad apprezzare questa proposta, evidenziano l'acquisizione di comportamenti corretti anche in contesti extra-scolastici.

Nel corso delle attività previste alla primaria, la scuola si apre verso il quartiere di riferimento, superando le pertinenze scolastiche, con i percorsi di SL finalizzati a valorizzare il contesto esterno alla scuola e instaurare un dialogo proficuo con le sue diverse componenti alla luce delle difficoltà presenti. In particolare, nel corso degli ultimi

anni, la scuola ha avviato un percorso di SL intitolato “Vuoti a rendere”. L’iniziativa è nata in seguito al terremoto che nel 2018 ha reso inagibili alcune case e locali che sono stati demoliti, lasciando uno spazio vuoto e completamente disabitato di fronte all’edificio scolastico e nelle immediate vicinanze. La scuola, nell’ottica del SL per la costruzione di relazioni virtuose con il contesto esterno, ha proposto e avviato un percorso di co-progettazione di questi spazi insieme ad alcuni interlocutori del territorio (parrocchia, associazioni, cittadini, etc.) per individuare le possibili modalità di uso e allestimento di queste aree. Le proposte, nate dalla co-progettazione tra scuola e interlocutori esterni, sono state poi raccolte e presentate all’esterno e prevedono la riconversione in aree ludiche e spazi di aggregazione per il quartiere. In tal modo, la scuola si posiziona nel contesto territoriale come presidio sociale e culturale di riferimento (11), favorendo occasioni di apprendimento e di crescita per studenti e studentesse, per le loro famiglie e per la cittadinanza. Tale orientamento è rafforzato dalla sottoscrizione di un Patto educativo di comunità che consente alla scuola di gestire le uscite didattiche organizzate nel corso dell’anno scolastico, dare concretezza e superare l’episodicità degli interventi.

Note

- (1) What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. 2016. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- (2) Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational. Research and Innovation. 2020. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>
- (3) In inglese Reimagining our futures together: a new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> Versione IT, p. 52.
- (4) What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. 2016. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- (5) Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational. Research and Innovation. 2020. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>.
- (6) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>
- (7) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-scuole>
- (8) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>
- (9) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>
- (10) L’idea *Dentro/fuori la scuola – Service learning* è entrata nella *Galleria delle idee* nel 2015 ed è oggi adottata da 224 scuole, di cui 131 appartengono al I ciclo e 93 al II ciclo. Le scuole aderenti l’idea si caratterizzano per la promozione di percorsi di apprendimento che collegano scuola e territorio in un’ottica di reciprocità.
- (11) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>
- (12) L’idea *Outdoor education*, nella Galleria dal 2021, è stata adottata da 134 scuole, di cui 104 appartenenti al I ciclo e 30 al secondo. Anche in questo caso il territorio è luogo e contenuto di apprendimento e determina le linee di sviluppo delle attività didattiche in outdoor promosse dalle diverse scuole.
- (13) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education>
- (14) <https://liu.se/en/research-area/outdoor-education>
- (15) <https://www.eoslhe.eu/what-we-do/>
- (16) Scenario della scuola come learning-hub, OCDE Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational. Research and Innovation. 2020. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>

Bibliografia

- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. (Cur.) (2021). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning", versione 3.0, Indire. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/5251.pdf>
- Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655-672
- Elder, J. (1998). *Stories in the Land: A Place-based Environmental Education Anthology*. Orion Society.
- Giunti, C., Lotti, P., Naldini, M., Orlandini, L. (2023). *L'insegnamento dell'educazione civica tra dentro e fuori la scuola: le poste del Movimento delle Avanguardie educative*, *Bricks* 13 (1) 112-121. www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2023/03/01_2023_14_Giunti.pdf
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. (Cur.) (2021). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education", versione 1.0, Indire <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf>
- Istance, D., Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education.
- Mortari, L. (2018). *La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale: questioni aperte*. In: Mortari, L., Silva, R. (Cur), *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*. FrancoAngeli, pp. 9-21.
- Mughini, E. (2020). Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola, *IUL Research*, 1(1), 24-36.
- Orlandini L., Lotti P. (2023). La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti. *Scholè Rivista di educazione e studi culturali*. LX(2), 227-240.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press.
- Sobel, D., (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society. Great Barrington, MA.

Sistema integrato 0-6 e sostenibilità: prospettive, criticità e sfide educative.

Giampaolo Sabino, Università della Valle d'Aosta.

Brevi premesse

Il contributo presentato in occasione del Convegno Internazionale “Educazione Territori Natura. Utopia, impegno e cura per trasformare il futuro”, senza alcuna pretesa di esaustività e in riferimento ad un più ampio progetto di ricerca tuttora in corso nella Regione della Valle d'Aosta, ha inteso offrire uno sguardo sulle prospettive e gli scenari che investono la prima infanzia in relazione alla sfida dell'educazione alla sostenibilità, evidenziando alcuni snodi emblematici e le possibilità di progettazione di pratiche sostenibili nell'ambito della continuità educativa per la fascia 0-6 anni.

Il contesto globale odierno ha assunto la fisionomia delle drammatiche emergenze in essere che chiedono una risposta urgente: le modificazioni del sistema climatico mondiale, il riscaldamento globale e le conseguenze del cambiamento climatico a causa delle attività umane minano la sopravvivenza della vita sul pianeta e hanno gravi ripercussioni sull'intera famiglia umana, in particolar modo sulle persone più povere e sulle generazioni future. In questo contesto di profonda crisi socio-ambientale, i sistemi educativi e formativi non possono esimersi dall'assumere il compito di promuovere una cultura ecologica in favore di uno sviluppo maggiormente equo e sostenibile, bene comune per le società tutte. Questa urgenza educativa trova ampio spazio nella riflessione pedagogica contemporanea, la quale invita i diversi saperi a dar vita a pluriformi occasioni di dialogo scientifico e culturale per promuovere stili di vita più sostenibili adatti ad abitare la Terra in modo ecologico. Infatti, in sintonia con quanto affermato dall'Agenda Onu 2030, fronteggiare le questioni ambientali significa anche investire sul tema della formazione umana al fine di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e sostenere il diritto allo studio di tutti e di ciascuno, nonché assicurare le pari opportunità di successo formativo e permanente di tutti i cittadini. Quanto emerge delinea scenari di impegno nei quali affermare la centralità della scuola nella società della conoscenza e stili di apprendimento innovativi, al fine di contrastare le diseguaglianze socioculturali e territoriali, prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e globale. La riflessione pedagogica in favore della transizione ecologica ritrova emblematico rilievo nell'impegno euristico orientato all'attuazione di un Sistema integrato di educazione ad

una cittadinanza attiva, ecologica e globale.

La riflessione pedagogica in favore della transizione ecologica ritrova emblematico rilievo nell'impegno euristico orientato all'attuazione di un Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Infatti, il cosiddetto "zerosei", dispositivo che si iscrive nell'ambito delle azioni di implementazione dei provvedimenti più recenti che hanno reso operativa la Legge n. 107/2015, costituisce un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando così il superamento dello *split system* che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. Di conseguenza, esso si inserisce di diritto nel dialogo orientato alla costruzione di una scuola più inclusiva, sostenibile e digitale, capacitante ed emancipante, soprattutto in riferimento al forte rilievo che le politiche rivolte all'infanzia trovano all'interno del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Questo, infatti, consegna al discorso civico e politico una serie di misure volte a garantire l'accesso a servizi di educazione e assistenza all'infanzia e di investire per il miglioramento dei risultati scolastici e il rafforzamento delle competenze, in particolare quelle digitali e per la sostenibilità. In modo peculiare, il *Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia* della "Missione 4" mira ad innalzare il tasso di presa in carico dei servizi di educazione e cura per la prima infanzia, prevedendo un finanziamento di 4,6 miliardi di euro per gli asili nido e le scuole dell'infanzia. Nello specifico, gli obiettivi individuati prevedono di colmare le carenze strutturali di servizi di educazione e istruzione primarie per aumentarne significativamente l'offerta educativa, prevedendo inoltre la «costruzione, riqualificazione e messa in sicurezza degli asili nido e delle scuole dell'infanzia». In questa direzione, la continuità – declinata nelle tensioni di verticalità e orizzontalità – invita i servizi educativi e le scuole dell'infanzia a confrontarsi con le comunità di riferimento, avvicinando i bambini e le bambine alle prime esperienze di cittadinanza. Infine, l'idealtipo verso cui tendere rimane una scuola pensata come laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un'esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e le pratiche educativo-didattiche di qualità.

Nel contesto di questo ampio disegno di ammodernamento del paese, e in riferimento agli elementi evidenziati, la riflessione pedagogica offre un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, formazione e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare immaginazione, capacità progettuale e concretezza. A questo si assomma un quanto mai necessario ripensamento delle pratiche educative rivolte all'infanzia sulla base delle recenti ricerche sull'educazione infantile, le quali avvalorano la fecondità dei primi anni di vita per lo sviluppo di competenze di base e l'apprendimento di attitudini e delle successive ricadute sul percorso esistenziale della persona. La più recente letteratura pedagogica, infatti, individua nell'unitarietà del percorso educativo da zero a sei anni uno snodo fondamentale per lo sviluppo delle competenze di base e l'apprendimento di attitudini che influiscono sul successivo percorso esistenziale e professionale di ciascuno, anche in riferimento alle relazioni intessute nel territorio vissuto e con l'ambiente circostante. In proposito, l'implementazione di un Sistema integrato

zerosei nel contesto italiano rappresenta una sfida e un'opportunità fondamentale per migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia e promuovere una maggiore equità educativa.

L'analisi condotta nel contesto valdostano ha inteso indagare le realtà nelle quali sono attivi progetti di continuità educativa 0-6 anni. Alcuni di questi, mossi dall'intenzione di guidare i bambini e le bambine alla scoperta, al rispetto e alla conservazione dell'ambiente che li circonda, hanno adottato come sfondo concettuale di riferimento le questioni ecologiche, assumendo posture in uscita – *outdoor* – rispetto alle sezioni scolastiche e agli ambienti educativi, e individuando l'ambiente come "terzo educatore", così come precisato dalle Linee pedagogiche del sistema integrato per lo 0-6. "Uscire" diviene così un'occasione di apprendimento all'apprendimento: la curiosità e l'interesse per ciò che circonda diviene esperienza di esplorazione della realtà intorno a sé, occasione per acquisire conoscenze sempre più ampie; l'apprendimento basato sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti dell'ambiente circostante, da scoprire e da conoscere diviene funzionale ad accogliere e approfondire le domande maturate in contatto con la realtà; l'impegno a osservare, documentare e rilanciare quanto esplorato fuori, consente di transitare tra i due ambienti e di coglierne così un'opportunità finalizzata a generare nuova conoscenza.

Il tema del rapporto tra bambino e natura è stato studiato e approfondito in molte ricerche empiriche ed è oggetto di sperimentazioni nei servizi all'infanzia, da molti anni, a partire dalle scuole verdi montessoriane per arrivare alle *Forest Schools* del Nord Europa. La natura come un luogo fisico e relazionale è il contesto ideale, soprattutto nel territorio della regione della Valle d'Aosta, per fare esperienza e per conoscere il mondo attraverso l'osservazione e l'esercizio dei sensi: per esempio, il metodo basato sull'apprendimento esperienziale – *experiential learning* – permette ai bambini di spaziare, esplorare, sperimentare ed essere coinvolti in un'ottica di autoapprendimento olistico, che li mette al centro della scena educativa.

All'aria aperta c'è più spazio, più spazio per il proprio corpo, per i propri pensieri e per le proprie emozioni ma anche per incontrare gli altri, i loro corpi, i loro pensieri e le loro emozioni. All'aria aperta c'è più tempo, un tempo moltiplicato, dove la lentezza è la caratteristica principale, dove non si ha fretta, dove ci si può soffermare, ammirare, scoprire i dettagli, concentrarsi. All'aria aperta si può sperimentare un approccio educativo all'universo animale e vegetale che si fonda sul concetto di cura e di alleanza con la natura e si propone di coinvolgere i bambini in esperienze di contatto reale e diretto con l'ambiente in cui si svolge la vita dell'uomo, degli animali e delle piante. Di conseguenza, attraverso le azioni concrete che i bambini possono sperimentare con la natura (far nascere, nutrire, curare, raccogliere, trasformare) è possibile educare la loro capacità di pensiero e di elaborare ipotesi, stimolando la loro intelligenza in una dimensione di educazione ecologica.

Pertanto, le esperienze in natura offrono, a chi le vive, la possibilità di sentirsi parte del mondo naturale, ricercando sintonia con esso. Le azioni dirette a ricucire la frattura ecologica sono un terreno di sperimentazione di tutti gli ambiti sensoriali e proprio la libertà data dal vivere l'educazione in *outdoor* facilita e promuove le occasioni di crescita e

formazione della persona nella sua totalità, sensibilizzandola al rispetto del contesto in cui vive.

L'educazione alla sostenibilità nel sistema integrato 0-6 può essere implementata in varie forme. Ad esempio, i bambini possono essere esposti a esperienze pratiche che favoriscono la connessione con la natura, come giardinaggio, escursioni in ambienti naturali e attività di riciclaggio. Queste esperienze consentono ai bambini di sviluppare un senso di curiosità e affetto per l'ambiente, stimolando la loro consapevolezza dell'interconnessione tra gli esseri umani e la natura. Inoltre, l'inclusione di tematiche legate alla sostenibilità nei programmi educativi può favorire lo sviluppo di competenze critiche come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la collaborazione. Ad esempio, attraverso progetti di gruppo che affrontano questioni ambientali, i bambini imparano a lavorare insieme, a considerare diverse prospettive e a sviluppare soluzioni creative. Queste competenze sono fondamentali per affrontare le sfide complesse che la sostenibilità richiede. Infine, l'educazione alla sostenibilità nel sistema integrato 0-6 può contribuire a promuovere stili di vita sostenibili all'interno delle famiglie e delle comunità. I bambini diventano spesso agenti di cambiamento all'interno delle loro famiglie, incoraggiando comportamenti come il risparmio energetico, il consumo consapevole e l'adozione di pratiche eco-sostenibili. Questo effetto può propagarsi nella società nel suo complesso, creando un impatto positivo sulle abitudini e i valori delle persone.

Bibliografia

- Birbes, C. (Ed.). (2018). *Outdoor education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Bobbio, A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*. Morcelliana.
- Bobbio, A., Grange Sergi, T. (Eds.). (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. La Scuola.
- Cerri, R. (Ed.). (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Grange, Sergi T. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. ETS.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione*. Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (2012). *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. EDUCatt.
- Zaninelli, F. L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Carocci.

Riferimenti legislativi

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.
- Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
- Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia".

Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

United Nations, Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, New York 2015.

Transizione ecologica. Orizzonti immaginativi di senso educativo e sociale

Simona Sandrini, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Con l'UNESCO, un nuovo contratto sociale per l'educazione

L'idea stessa che la dignità di ogni persona sia preziosa, l'impegno affinché tutte le persone abbiano diritti fondamentali, la salute della Terra, la nostra unica casa, sono tutti a rischio. Per cambiare rotta e immaginare futuri alternativi abbiamo urgentemente bisogno di riequilibrare le nostre relazioni reciproche, con il pianeta vivente e con la tecnologia. Dobbiamo re-imparare le nostre interdipendenze, riscoprire il nostro posto di esseri umani e la nostra capacità di agire in un mondo che è al di là di noi (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2023, p. 8).

Con la forza di questa motivazione ancorata ai concetti di giustizia sociale, economica ed ambientale intergenerazionale, il Rapporto della Commissione Sahle-Work dell'UNESCO nel 2023 ribadisce l'importanza dell'*educazione* per contribuire a plasmare "futuri di pace, giusti e sostenibili per l'umanità e per il pianeta". Lo fa ricomprendendo l'educazione nel suo valore di *contratto sociale*. "Un contratto sociale è più di una transazione, poiché riflette norme, impegni e principi formalmente legiferati e culturalmente radicati. Il punto di partenza è una visione condivisa degli scopi pubblici dell'educazione" (p. 2), che orienta gli sforzi della cooperazione tra i membri della società per l'interesse comune. Per ambire a questo compito sociale, *l'educazione oggi deve essere trasformata*, ri-pensando in modo nuovo l'apprendimento e le relazioni tra i giovani, gli educatori, la conoscenza e il mondo (p. 4).

Costruire un nuovo contratto sociale significa esplorare come modi consolidati di pensare all'educazione, alla conoscenza e all'apprendimento ci impediscano di aprire nuove strade e di muoverci verso i futuri che desideriamo. La mera espansione dell'attuale modello di sviluppo educativo non è una strada percorribile. Le nostre difficoltà non sono solo il risultato di risorse e mezzi limitati. Le nostre sfide derivano anche dal perché e dal come educiamo e dai modi in cui organizziamo l'apprendimento (p. 11).

Tra i futuri alternativi dell'educazione, il rapporto propone alcuni orizzonti da approfondire:

- *cooperazione, collaborazione e solidarietà* devono diventare principi guida nella definizione degli obiettivi pedagogici, utili a stimolare nelle nuove generazioni le capacità intellettuali, sociali e morali per lavorare insieme e trasformare il mondo con empatia e compassione, disimparando pregiudizi, preconcetti e divisioni;

- enfatizzare *apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare* può aiutare non solo ad accedere e produrre nuove conoscenze ma, al contempo, a sviluppare la capacità di applicarle e metterle in discussione, promuovendo un approccio orientato alla cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica;
- *l'insegnamento* potrebbe essere ulteriormente professionalizzato come uno sforzo *collaborativo*, sia riconoscendo maggiormente il ruolo delle professioni ad esso connesse nell'innovazione della società e nella produzione di conoscenza, sia valorizzandone l'attività in *team*;
- le *scuole* abbisognano di essere *luoghi esemplari* in cui si lavora insieme, si coltiva benessere individuale e collettivo, inclusione, equità, sostenibilità, neutralità carbonica;
- ovunque, nel corso della vita e nei diversi spazi culturali e sociali, occorre *ampliare opportunità educative significative e di qualità*, collegando i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali. Il diritto all'educazione oggi comprende il diritto all'informazione, alla cultura, alla scienza e alla connettività.

Come specie, ci troviamo in un momento della nostra storia collettiva in cui abbiamo il massimo accesso alla conoscenza e agli strumenti che ci consentono di collaborare. Il potenziale per coinvolgere l'umanità nella creazione di futuri insieme non è mai stato così grande (p. 7).

Rifacendosi al pensiero di P. Freire (1996/2014, p. 22), pur non negando i condizionamenti culturali e sociali a cui si è sottoposti, serve riconoscere che gli esseri umani sono condizionati e *non predeterminati*, che la storia è un *tempo di possibilità* e non di determinismo, che il futuro è *problematico* e non inesorabile.

Nella transizione ecologica, ripensare lo sviluppo educativo

Nella prospettiva re-immaginativa qui delineata, il processo di *transizione ecologica*, avviato a livello europeo e internazionale, diviene un'occasione e un pretesto progettuale emblematico per sperimentare un *nuovo sviluppo educativo*.

La transizione ecologica è interpretabile come un itinerario di partecipazione comunitaria nel segno della collaborazione e di un impegno critico ed emancipativo, che può maturare nelle agenzie educative, nei momenti di vita quotidiana, nel corpo vivo dei legami sociali, nella forma di una risposta incondizionata dai soliti vincoli di utilità e funzionalità. L'educazione alla transizione ecologica si cimenta in questo orizzonte di senso sociale con i cambiamenti climatici, i lavori verdi, le *human smart cities*, l'economia circolare e l'educazione alla pace delle giovani generazioni, per citare solo alcune questioni a titolo esemplificativo. Il "transitare" da un'economia estrattiva incentrata sul consumo intensivo delle energie fossili e delle risorse umane, a nuovi stili di vita in grado di conservare e valorizzare il capitale naturale e relazionale, si connota come una scelta antropologica con ricadute politiche e culturali. Si tratta di una vera e propria *conversione* e implica una coscienza educativa per praticare l'utilizzo delle energie rinnovabili, ridurre i rifiuti, abbracciare l'agricoltura e la mobilità sostenibile, promuovere la tutela della risorsa idrica e del territorio, investire in condivisione, prestito, riutilizzo, riparazione, rigenerazione. Accompagnare la transizione ecologica nel cammino di significazione formativa presuppone riconoscere che la direzione, il contenuto e il coinvolgimento delle

persone nella trasformazione in corso influiranno sulla valenza qualitativa del cambiamento. È auspicabile un apprendimento motivazionale profondo, ancorato ad aspetti etici, emotivi, spirituali e valoriali ancorché tecnici (Sandrini, 2022).

Se l'Unione Europea ha risposto nel 2020 alla crisi pandemica ed ecologica con il programma di investimento economico e finanziario *Next Generation EU* (NGEU), *l'educazione alla transizione ecologica*, come fattore di conversione dello sviluppo umano e dei sistemi socio-economici, può dischiudere itinerari di apprendimento e di partecipazione gravitanti su una *coscienza ecologica integrale* e su *movimenti cooperativi*, liberando quelle capacità creative umane, valoriali e relazionali, senza le quali la sfida della umanizzazione della civiltà – e quindi anche della transizione ecologica – non può essere vinta (Malavasi, 2022). In via preliminare, anche dinnanzi al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) italiano, è necessario abbandonare “la logica degli adempimenti” (Sani, 2017, p. 13), nella quale siamo immersi da qualche anno, per recuperare e fare nostra, come comunità di studiosi di scienze pedagogiche, un'autentica “logica della progettualità culturale e scientifica”.

L'educazione come fatto sociale (Scurati, 2007) che sia *collaborativa, interdisciplinare, ecologica, interculturale, inclusiva, per tutti e di qualità*, così come suggerito dall'UNESCO, è una strada maestra per contribuire a promuovere quel cambiamento “personale” il cui farsi può trasformare modelli socio-comunitari ed economici nel segno della transizione ecologica. Occorre spronare le nuove generazioni a pensare ai probabili cambiamenti dell'assetto ambientale anche e soprattutto in riferimento alle variazioni auspiccate o preventivate nella propria sfera di vita, progettando percorsi educativi permanenti, capaci di generare nelle persone il desiderio di costruire, ad esempio, famiglie solidali, comunità scolastiche, economie di comunione, imprese sociali (Loiodice, 2017, p. III).

Per re-immaginare insieme i futuri con l'educazione, la proposta pedagogica della transizione ecologica presuppone *l'engagement fraterno delle nuove generazioni* ponendo attenzione a *partecipazione, condivisione e collaborazione*. I giovani devono poter essere “parte attiva” nelle sfide ambientali, nei diversi contesti, nei processi decisionali, nelle intraprese. Anche la “condivisione” appare cruciale, essendo l'ecosistema un bene comune: così il clima, l'acqua, l'aria, il suolo, la libertà, la democrazia, la diversità. Il “collaborare”, nella sua forza umanizzante, può disporre all'aiuto reciproco.

Università, luoghi per re-immaginare i futuri insieme con i giovani

La transizione ecologica, come metamorfosi socio-culturale, esige una razionalità educativa aperta, multidimensionale e multireferenziale, rivalutando il ruolo di intuizione, immaginazione, creatività e sensibilità nell'educazione delle nuove generazioni.

“Un'università o è creatrice d'immaginazione o è nulla, o per lo meno nulla di utile” (Whitehead, 1928/2022, p. 147). Nel discorso presso la Facoltà di Commercio dell'Università di Cambridge, nel Massachusetts, così si esprimeva nel 1928 il filosofo e matematico Alfred North Whitehead, sostenendo una concezione immaginativa del sapere: il compito di un'università è mantenere viva l'unione tra la conoscenza e il gusto della vita, la fusione tra immaginazione ed esperienza.

L'educazione universitaria è acquisizione della conoscenza attraverso l'immaginazione;

è proprio per la preparazione e utilizzazione di queste condizioni per una facoltà efficiente che le due funzioni di educazione e ricerca s'incontrano in università. Desiderate che i vostri insegnanti siano dotati di immaginazione? Incoraggiateli allora alla ricerca. Desiderate che i vostri ricercatori abbiano immaginazione? Fate allora che entrino in simpatia intellettuale con i giovani, nel loro periodo di vita più fervido, e più ricco d'immaginazione, quando gli intelletti stanno proprio per sottoporsi alla disciplina più severa. Fate in modo (...) che i vostri giovani studenti completino il loro periodo di apprendimento intellettuale con qualche contatto con menti arricchite dall'esperienza di avventure intellettuali. L'educazione è disciplina per la vita; la ricerca è un'avventura intellettuale, a cui partecipano insieme giovani e anziani (p. 149).

Nella transizione ecologica, le università possono offrirsi come luoghi emblematici in cui è possibile re-immaginare i futuri alternativi dell'educazione e della società *insieme con i giovani*, "menti attive, elastiche, che hanno il mondo dinanzi a sé". I giovani sono portatori di un potenziale di sviluppo che coincide con l'interesse generale e il bene di tutti (Margiotta, 2017), spetta a loro decifrare i segni della sostenibilità del sapere nella conoscenza della natura e nell'elaborazione della cultura (Malavasi, 2017), portano con sé la responsabilità storica di innescare un autentico sconvolgimento della società ambendo ad un vero progetto collettivo (Giraud, 2015). Non si potrà altresì parlare di transizione "giusta" e di giustizia intergenerazionale se questo processo ambizioso non li coinvolgerà direttamente nell'immaginare e realizzare il futuro.

Per inverare nei giovani l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere (Malavasi, 2020), nei processi educativi legati alla transizione ecologica, e in generale nella produzione culturale, *l'immaginario* si connota come un dispositivo educativo importante da ri-valorizzare, "elemento di progettabilità praticabile" nelle dinamiche di fantasia, sogno, affetti, passione e partecipazione e nelle diverse forme tra cui l'immagine, il gioco, la narrazione e l'evento (Damiano, 2006). *Educare l'immaginario* può aiutare i giovani a comprendere l'importanza del proprio contributo nell'elaborazione della realtà (Damiano, 2006); può educare alla vitalità quale processo dinamico di energia atta ad espandersi, a creare, a progredire, a costruire, rifuggendo limitazione e uniformità (Pati, 1984); può stimolare la libertà intellettuale nel diritto di commettere errori e di imparare da essi (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2023, p. 57) e contrastare le disuguaglianze sociali tra le nuove generazioni. "Purtroppo, l'immaginazione è spesso la prima cosa che viene tagliata, il lusso che nessuno può permettersi quando si fa fatica a soddisfare i bisogni essenziali o quando si deve lottare per mettere ogni giorno il pane in tavola" (Hopkins, 2020, p.128). Inoltre è solo per mezzo di un'immaginazione costruttiva e creativa

che si possono concepire grandi ideali e che si può impostare la propria vita nella direzione di un continuo auto superamento. Per questa ragione essa ha una notevole importanza dal punto di vista formativo, fino a dover essere considerata come un vero e proprio obiettivo educativo (Bertolini, 1989, p. 244).

Bibliografia

- Bertolini, P. (Ed.). (1989). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.
- Damiano, F. (2006). Educazione e simboliche culturali: i dispositivi pedagogici dell'immaginario. *Orientamenti Pedagogici*, 53(4), 651-667.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (trad. It. Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa, Gruppo Abele, Torino, 2014).
- Giraud, G. (2015). *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*. Emi.
- Hopkins, R. (2020). *Immagine se....* Chairelettere.
- Loiodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis*, 7(2), I- IV.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15-56). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). FrancoAngeli.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. UNESCO e La Scuola.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Pensa MultiMedia.
- Scurati, C. (2007). Prefazione. Una pedagogia d'attenzione. In L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e prospettive* (pp. 5-7). La Scuola.
- Whitehead, A.N. (1928). Discorso alla conferenza presso la Facoltà di Commercio dell'Università di Cambridge, Massachusetts (trad. it. Le università e la loro funzione, in F. Cappa (Eds.), *I fini dell'educazione*, Raffaello Cortina, 2022, 137-156).

Per una scuola green e outdoor. Un percorso di ricerca verso una transizione ecologica dell'educazione.

Giulia Schiavone, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Introduzione

Il contributo testimonia un progetto di ricerca – finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON "Ricerca e Innovazione" 2014-2020 Asse IV – teso a promuovere, in chi quotidianamente attraversa i contesti educativi e scolastici, una consapevolezza green (GreenComp, 2022) una connessione autentica e un senso di appartenenza profondo ai luoghi e all'ambiente (Amadini, 2012; Judson, 2019; Gallerani & Birbes, 2020; Guerra, 2020; Mortari, 2020).

Le potenzialità dei contesti educativi e scolastici all'aperto sono infatti sempre più riconosciute, non solo a livello internazionale (Humberstone et al., 2015; Waller et al. 2017; MacQuarrie, 2018; Barnett e Jackson, 2019), ma anche in Italia (Malavasi, 2011, 2013; Farnè et al., 2018; Giunti et al., 2021; Antonietti et al., 2022; Schenetti & D'Ugo, 2022; Traversari, & Porcarelli, 2023), e una loro diffusione crediamo possa rappresentare un sostegno importante a un progetto di transizione ecologica che promuova nelle nuove generazioni cambiamenti sul piano ecologico, sociale ed economico.

In questa cornice la ricerca, collocata all'interno del più ampio progetto di transizione ecologica previsto dal PNRR – Missione 4 "Istruzione e Ricerca" –, tematizza il contesto scuola come contesto complesso, che sembra richiedere una ridefinizione delle proprie strutture, dei propri saperi e del proprio impatto culturale per poter rispondere in modo più efficace e strategico alle sfide del futuro (Antonacci & Guerra, 2022).

Il progetto *Una scuola green e outdoor: road map per una transizione ecologica dell'educazione*, a partire da una ricerca che entra in dialogo con il territorio e le esperienze in essere – in quanto tesa a una collaborazione sinergica tra mondo della ricerca e imprenditorialità educativa e scolastica (1) – si pone, in questo senso, l'obiettivo di giungere a delineare delle road maps per una declinazione green e outdoor della scuola, ovvero delle linee guida che possano condurre l'istituzione scolastica, di ogni ordine e grado, verso una transizione ecologica dell'educazione.

Prospettive di ricerca per una scuola green e outdoor

Il progetto, con riferimento al framework teorico e metodologico del Manifesto *Una scuola* (2) (Antonacci & Guerra, 2018), guarda al dispositivo scuola attraverso cinque assi pedagogici fondanti – Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità –, promuovendo una

revisione in chiave ecologica della struttura scolastica, nella sua organicità e complessità.

Se il compito dell'educazione è di aprire a nuovi mondi del pensare (Mortari, 2017, 2020), crediamo che proprio dalla scuola sia necessario ripartire, per sviluppare e sostenere un senso di appartenenza alla natura, all'ambiente e al mondo. Nello specifico, l'attenzione è portata: sugli *incontri* intessuti tra i diversi attori che quotidianamente abitano la scuola – insegnanti, alunni, genitori, dirigenti, ma anche università, enti associativi, istituzioni – nelle potenzialità di relazione tra l'aula e il territorio; sui *contesti* all'aperto (Bertolino & Guerra, 2020), da quelli più prossimi a quelli più selvatici e naturali; sugli *stili* educativi nella loro ridefinizione nel momento in cui la didattica si compie oltre e fuori l'aula tradizionale (Guerra, 2015); sui *linguaggi* dei saperi disciplinari, con specifico riferimento a quelli tipici dell'educazione ecologica, in dialogo con quelli più consueti nella scuola; e infine, sugli strumenti di progettazione e valutazione, intesi come *possibilità* nella loro traduzione *green* e *outdoor*.

In questa prospettiva, l'incontro dei bambini e dei ragazzi con il territorio, l'ambiente e il mondo, è inteso, in primis, come «un incontro di verità» (Traversari & Porcarelli, 2023), dove la dimensione dell'*aperto* (Rilke, in Concato, 2001) si staglia quale «osservatorio privilegiato sulla scuola: su ciò che fa, su ciò che non fa, su ciò che potrebbe fare» (Traversari & Porcarelli, 2023, p. 56). La dimensione dell'*aperto* diviene, in questo senso, occasione privilegiata per una conoscenza diretta del mondo, non mediata da risposte precostituite o ricette preconfezionate, ma capace di coinvolgere bambini e ragazzi nella loro unicità e integralità di corpi-menti-emozioni. Come sottolineato sia nei curricula internazionali sia nei documenti normativi nazionali, è infatti proprio attraverso il lavoro *in, su e per l'aperto* che i servizi educativi/scolastici si fanno contesto fondamentale nel quale le nuove generazioni possono sperimentare

un senso di meraviglia per la diversità della natura; [...] acquisendo una comprensione fondamentale della natura, della conservazione e dell'interazione nel mondo naturale; [...] esercitandosi a osservare, a stupirsi, sperimentare, a sistematizzare, a descrivere e parlare dei fenomeni del mondo fisico (NMER, 2006/2011, pp.24-25).

L'esperienza educativa e scolastica rappresenta la possibilità di un "operare in situazione" (Traversari & Porcarelli, 2023), ovvero un contesto fertile in cui apprendere direttamente dall'ambiente, essendo nell'ambiente. In questa cornice, l'intera struttura scolastica si pone verso il territorio con una prospettiva differenziale da quella tradizionalmente intesa: non più fruitrice passiva dell'ambiente, ma parte attiva per la valorizzazione dell'ambiente, con reale responsabilità verso il patrimonio naturale pubblico, all'interno di una cornice di significati formativi possibili e sostenibili. La questione in gioco, dunque, non riguarda solo il cominciare ad uscire dagli edifici ma, anzitutto, il pensarsi dentro a un altro clima, relazione e culturale, che riduca le distanze tra le esperienze di cui i bambini e i ragazzi sono portatori e i programmi che l'educazione formale propone loro (Guerra, 2015).

Se il compito di un educatore è quello di apparecchiare degli ambienti adatti e orchestrare delle prove coerenti affinché il soggetto in formazione possa, nella sua libertà, fare esperienza diretta del mondo (Antonacci, 2022 in Antonietti et al.), fondamentale

diviene valorizzare e promuovere, non solo nei bambini ma, anzitutto, nello sguardo, nei gesti, nelle scelte e nella progettualità dei professionisti dell'educazione e della formazione, un modo ecologico di concepire la relazione con il mondo circostante. Crediamo, infatti, che una comprensione ecologica del mondo possa svilupparsi solo da una frequentazione assidua con i luoghi.

In questa direzione, il progetto di ricerca sostiene l'importanza di avvalersi, da parte di tutti coloro che quotidianamente abitano il contesto educativo e scolastico, di un approccio esplorativo (Smith, 2011), materico-riflessivo (Guerra, 2019). Una postura, un atteggiamento, *habitus* questo che si esplica in un'attitudine permanente alla ricerca, in un affinamento progressivo dello sguardo, perché come adulti, anzitutto, abbiamo necessità di recuperare un contatto significativo e continuativo in natura, per poter tornare alla progettazione educativa e didattica con maggior consapevolezza, operando quotidianamente, per innovarla e trasformarla.

Educare nella e alla natura

La tensione a costruire relazioni con l'ambiente e il mondo circostante consente di immaginare e pensare l'esterno, il fuori, dei servizi educativi e scolastici in chiave ecologica, in un continuum tra interno ed esterno in cui non esiste una scissione tra dentro e fuori, ma solo la possibilità di esercitarsi a compiere un passo, oltre l'aula tradizionale.

A riguardo, nelle *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro* (2020), si sottolinea la necessità di superare un immaginario di scuola e di aula per lungo tempo fortemente connotato da spazi chiusi e obbligati, per immaginare e approdare verso architetture più aperte e flessibili: gli spazi didattici, come si legge nel documento, dovrebbero in questo senso essere progettati in relazione alle opportunità educative e sociali del territorio, garantendo una didattica più flessibile e personalizzata capace di superare le «gabbie del '900».

In questa prospettiva sembrano collocarsi anche gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MIUR, 2021) dove la connessione fra contesti *indoor* e *outdoor* è considerata variabile fondamentale all'interno della progettazione di un servizio educativo: «giardini, cortili, aree verdi aprono l'esperienza alla conoscenza diretta del mondo. Il rapporto fra interno ed esterno, la fluidità nei passaggi, l'autonomia nei percorsi sono oggetto di studio accurato per un progetto educativo quotidiano fondato sulla crescita» (p. 42). Negli *Orientamenti*, lo spazio esterno è dunque riconosciuto quale dimensione indispensabile di ciascun servizio, che dovrebbe essere in grado di incentivare e valorizzare sempre un forte legame visivo e funzionale tra interno ed esterno.

Istanze di un'educazione nella e alla natura si rintracciano, congiuntamente, anche nelle *Linee pedagogiche* (MIUR, 2020) in cui si evince l'importanza di promuovere una progettualità educativa attenta a tessere una relazione dialogica e generativa tra spazi interni e all'aperto. Nel documento si mette in luce quanto l'ambiente esterno rivesta un'importanza fondamentale nell'organizzazione dell'intera giornata educativa/scolastica:

esso dovrebbe essere curato, ben progettato per essere utilizzato dai bambini sia per attività libere di gioco e movimento, sia per attività più strutturate. Spazio interno e spazio esterno dovrebbero dialogare e svilupparsi in continuità (ivi, p. 23).

Crediamo allora che proprio in questo movimento vitale, tra dentro e fuori, risieda la possibilità concreta per la scuola di rinnovarsi, operando, ogni giorno, per un cambiamento costitutivo affinché l'intera sua forma possa realmente, dirsi e farsi, aperta e sostenibile.

Bibliografia

Amadini, M. (2012). *Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative?* *Studium Educationis*, anno XIII - n.3, 7-17. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/547/529>.

Antonacci, F. (2022). *Immaginare l'educazione in natura: mimesi e iniziazione*. In Antonietti M., Bertolino F., Guerra, M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli, pp. 57-66.

Antonacci, F., Guerra, M. (Eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.

Antonacci, F., Guerra, M. (Eds.) (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. FrancoAngeli.

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.

Barnett, R., Jackson, N. (Eds.) (2019). *Ecologies for Learning and Practice. Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.

Bertolino, F., Guerra, M. (Eds) (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Junior-Spaggiari.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - The European sustainability competence framework*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (redattori). Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Concato, G. (2001). *L'angelo e la marionetta. Il mito del mondo artificiale da Baudelaire al cyberspazio*. Moretti & Vitali.

Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (Eds) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.

Gallerani, M., Birbes, C., (Eds) (2020). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Zeroseiup.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (Eds.) (2021). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Indire.

Guerra, M. (Ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli.

Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.

Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.

Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro, 2020, Rapporto finale del 13 luglio 2020. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>.

Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.) (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. Routledge.

Judson G. (2019). *Weaving ecologies for learning*. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.). *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp.3-14). Routledge.

MacQuarrie S. (2018). *Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision*. *Education*, 3-13, 345-361. doi: 10.1080/03004279.2016.1263968

Malavasi, P. (Ed.) (2011). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo integrale*. EDUCatt Università Cattolica.

Malavasi, P. (2013). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior.

MIUR, *Linee Pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"*, 2020, Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>.

MIUR (2021). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2021. Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>.

Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.

NMER, 2006/2011. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/frameworkplanforthecontentandtasksofkindergartens.pdf>.

Schenetti, M., D'Ugo, R. (2022). *Didattica, natura, apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. FrancoAngeli.

Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo*. Corraini.

Traversari, P. P., Porcarelli, A. (2023). *Progettare l'OUTDOOR EDUCATION nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di Scuole Outdoor in Rete: dall'Arcipelago Toscana alle Alpi*. Marcianum Press.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Hansen Sandseter, E.B., Lee-Hammond, L., Lekiesm, K.S., Wyver, S. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. Routledge.

Sostenibilità e benessere: stili di vita corretti, sani e attivi e il progetto “Scuola Attiva”.

Cristiana Simonetti, Università degli Studi di Foggia.

Sostenibilità e Ben-Essere

Parlare di sostenibilità, significa potenziare, sviluppare e agire il passaggio dall'Ecologia come scienza, come tutela e salvaguardia dell'ambiente biologico, delle risorse naturali e degli ecosistemi, all'Ecopedagogia intesa come riflessione-azione pedagogica ed educativa, come educazione ecologica, sistemica, olistica verso il ben-Essere e la formazione consapevole e responsabile della persona in relazione all'ambiente al quale appartiene e nel quale vive la propria realtà educativa. La relazione tra sostenibilità ed educazione riporta al “senso umano dell'ecologia” e alla “svolta ecologica” (Malavasi, 2017). La nuova forma di educazione sostenibile e di alfabetizzazione ecologica, prevede la formazione di una coscienza ecologica integrale, fatta di progettualità, speranza e azione educativa, in cui “l'ambiente sia energia per la vita” (Malavasi, 2005). Ecologia umana ed ecologia dell'ambiente verso la sostenibilità e il capitale umano e sociale, orientati al bene comune. Interpretare, pertanto, la complessità dei sistemi che costituiscono il pianeta, sollecita al rispetto di sé, dell'altro e dell'ambiente: la cura e l'aver cura del creato. Significa, quindi, “imparare” dall'ambiente, nell'ambiente e per l'ambiente, tra l'ecologia dell'ambiente e l'ecologia umana, per giungere ad una pedagogia dell'ambiente come progettualità del sapere pedagogico tra riflessione e azione (Malavasi, 2011).

E' così che prende forma la relazione educativa tra persona e ambiente verso la coscienza ecologica integrale e la pedagogia ecologica, che devono riscoprire il senso e il valore della persona con le sue capacità, abilità, “capacit-azioni”, “capabilities”: significa dunque partire dall'educare a conoscere l'ambiente come appartenenza, per poi procedere all'educare al pensare, al sentire, all'educare ai valori etici, all'impegno, alla responsabilità sociale in una prospettiva ecologica che preveda l'educare ad avere cura di sé, dell'Altro, dell'ambiente (Mortari, 2001).

La pedagogia dell'ambiente è “pedagogia verde” nella misura in cui l'ecologia dell'ambiente si interessa di ecologia umana tra la generatività delle risorse naturali e la “coltivazione” del capitale umano.

La pedagogia verde parte dal riconoscimento delle risorse naturali, dalla generatività delle risorse verso l'umano, dalla riscoperta del valore *persona*, dalla promozione di stili di vita rispettosi dell'ambiente e della persona, verso la costruzione di una società sostenibile,

di una coscienza ecologica propositiva e progettuale verso il futuro, la speranza e l'educabilità/sostenibilità.

È la responsabilità verso le generazioni future che richiede, pertanto, una conversione ecologica globale: la transizione ecologica, che tiene conto dell'ambiente, del significato sistemico, della rete di vita e del pensiero-azione. Il pensiero-azione ecologico è un sistema che mette in relazione le tre istanze dell'umano: *biologica; cognitivo-emotiva; etico-esistenziale-pedagogica*. Il sistema di transizione ecologica è vivente se le unità di interazione circolare permangono e si rinnovano, secondo il principio di *lifelong education*. La questione ambientale sollecita, infatti, le scienze umane, in modo particolare la pedagogia, a riflettere sul rapporto tra educabilità e tecnologia, ricerca del benessere e autenticità degli stili di vita (Vischi, 2021). L'impegno nei confronti della sostenibilità deve essere accompagnato da percorsi educativi che richiamino, da una parte, a non cedere la responsabilità ad altri, ma ad assumerla con coraggio ed impegno, in quanto ciascuna persona è un "cittadino della terra"; dall'altra, alla comprensione e alla salvaguardia dell'ambiente per costruire un nuovo modello per "abitare e non sfruttare la Madre terra" (Frabboni & Pinto Minerva, 2014), per "abitare con saggezza la terra" (Mortari, 2003).

La cultura della sostenibilità chiama in causa, pertanto, la persona e l'ambiente, l'equità e la democrazia, il presente e il futuro, di ogni uomo e di tutti gli uomini; pone l'enfasi sui talenti e sul capitale sociale, sul "potenziamento della professionalità dei singoli soggetti" e sulla promozione della formazione umana, come un'opera aperta la cui significazione non è determinata. L'agire pedagogico si interroga, dunque, sul senso e sull'esperienza educativa (Alessandrini, 2012), richiamando la scelta responsabile ed autonoma di valorizzare l'uomo e la vita, il rispetto profondo per la persona e per la natura, lo "spazio vissuto" (Iori, 1996) e quello da vivere nei contesti dell'ambiente, attraverso i sistemi di appartenenza, che vanno dal più vicino al soggetto (microsistema), all'ambiente nel quale il soggetto partecipa attivamente (mesosistema), all'ambiente nel quale il soggetto non partecipa attivamente, ma conosce indirettamente (ecosistema), al macrosistema come ambiente ampio della sfera sociale (*lifewide learning*), fino al cronosistema come spazio e tempo che comprende e ingloba tutti gli altri sistemi (Bronfenbrenner, 2002).

È così che l'attenzione alla sostenibilità diviene il quadro di riferimento per una strategia di sviluppo integrata, destinata a tutte le persone del Pianeta delle Nazioni Unite che, nel 2015, propone il programma "Agenda 2030", declinato nei cosiddetti 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015). Lo sviluppo sostenibile è articolato secondo le 5 P (Pace, Partnership, Prosperità, Pianeta e Persona) e prende il via dalla consapevolezza/conoscenza dell'ambiente, che può essere considerato un bene collettivo e un patrimonio di tutta l'umanità. L'Agenda 2030 chiama in causa ciascun soggetto persona a divenire responsabile, attivo ed autonomo, rispettoso dell'ambiente e dell'altro, per contribuire al raggiungimento degli obiettivi che sono interconnessi e inseparabili, coinvolgendo popoli e nazioni da ogni parte del mondo, superando confini geografici ed economici. La pedagogia dell'ambiente, attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e il benessere, riporta ad abitare il futuro in prospettiva, vivendo responsabilmente il presente: progettare un futuro presente, orientato a conoscere e comprendere le radici della crisi

ecologica per prospettare ipotesi, progettualità propositive, per la “costruzione” di un nuovo *humus* culturale (Mortari, 2001).

Il compito ineludibile di interpretare educativamente e nelle pratiche formative l'accostamento alla sostenibilità (UNESCO, 2017) è oggi una sfida *open*: non è solo evidente come tutto risulti connesso in una prospettiva ecologica integrale, ma soprattutto diviene necessario e imprescindibile la riscoperta del valore dell'umano e del “capitale umano”, come prospettiva formativa nel panorama della sostenibilità, per un'autentica educazione allo sviluppo (Sandrini, 2022), per abitare il futuro in prospettiva, vivendo responsabilmente il presente, quel “futuro presente”, quel “presente futuribile”.

Stili di vita corretti, sani e attivi

Promuovere una cultura “sostenibile”, verso il ben-Essere e la salute, non è un progetto facile, ma significa prendere coscienza delle proprie scelte, in maniera autonoma e responsabile, supportando e guidando la persona in maniera educativa, propositiva e prospettica, a favore del ben-Essere nel rispetto dei propri stili di vita corretti, sani e attivi. Il valore-persona “sfrutta” le capacità, le abilità, le potenzialità, le *life skills/ skills for life*, le capacità e le *capabilities* contro il PIL, verso quel “potente” e imprescindibile, per quest'ottica educativa e formativa, “potenziale umano” (Nussbaum, 2014). Gli stili di vita considerano e si inseriscono nell'ambiente, rispettoso della natura, degli ecosistemi, dell'ecologia, del mondo circostante e delle relazioni che intercorrono tra la persona e l'ambiente (capacità interne e capacità combinate). Essere nell'ambiente e per l'ambiente presuppone un soggetto-persona-adulto che, per raggiungere e per vivere in base a stili di vita corretti, sani, attivi, deve possedere caratteristiche e peculiarità proprie dell'essere adulto: *generatività* (saper generare idee, prospettive, valori), *prendersi cura* (di sé, degli altri, dell'ambiente), *saper socializzare* (comunicazione e relazione empatica ed efficace), in un ambito di educazione permanente e ricorrente (De Natale, 2014).

La salute è, pertanto, un vero e proprio stile di vita, promosso e avviato dall'età infantile e perseguito e potenziato durante tutto il percorso dell'esistenza, attraverso i diversi cicli di vita fino alla “quarta età”, considerata, grazie ai nuovi concetti di salute e di ben-Essere, ancora fase di vita e di prospettiva.

L'OMS (2010) definisce il concetto di salute non più come assenza di malattia, ma come “uno stato di completo benessere fisico, psicologico e sociale”. Tale definizione risulta, però, in qualche modo limitante poiché la salute non può più essere considerata uno “stato” ovvero una condizione immobile, ma qualcosa di dinamico, un processo educativo e formativo che si ridefinisce, si modifica ed evolve continuamente nel tempo e nello spazio (OMS, 2010).

A partire dagli ultimi decenni dello scorso millennio si è registrato un crescente interesse, a livello mondiale intorno al concetto di salute e di promozione della salute; quest'ultimo, sviluppatosi al termine di una lunga riflessione teorica avviata nel 1948 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), si riferisce a specifiche strategie definite a livello internazionale e contenute nella Carta di Ottawa sulla promozione della salute (OMS, 1986). Secondo questo documento, la promozione della salute

è il processo che permette alle persone e alla comunità di avere un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla in prospettiva di ben-Essere (OMS, 1986).

Si arriva, seguendo tale percorso, ad una definizione di ben-Essere più attuale, moderna e rispettosa degli stili di vita e della Persona, come una condizione di equilibrio fra risorse (fisiche, psicologiche, sociali, culturali, geografiche di appartenenza) che costituiscono il “panorama educativo” di una realtà sociale in prospettiva, propositiva verso... , in un ambiente “decondizionato e decondizionante”.

Si tratta di una condizione dinamica, in continua trasformazione, il cui equilibrio è il risultato di una valutazione, non a priori, che la persona svolge della propria qualità di vita, in base a numerosi fattori individuali, relazionali e ambientali. È per questo che sono stati individuati alcuni indicatori di ben-Essere: tra questi troviamo funzionamento fisico, emotivo, sociale e scolastico (OMS, 2010).

L’OMS, pertanto, al fine di promuovere tali azioni, in vista di una condizione di ben-Essere e quindi di stili di vita corretti, sani e attivi, nei diversi contesti in prospettiva lifelong, ha individuato una gamma di abilità trasversali fondamentali (OMS,1993) di carattere cognitivo, emotivo e relazionale che dovrebbero essere promosse per consentire alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale. La salute e l’educazione sono infatti interconnesse: promuovendo la salute all’interno di agenzie educative, è possibile, sia raggiungere obiettivi educativi, sociali e professionali, sia favorire la salute dell’intera comunità, a partire dalla famiglia e dalla scuola (Di Maglie, 2017). Nei contesti educativi, le strategie di promozione della salute devono quindi riferirsi al modo in cui ciascuna persona sviluppa il suo potenziale, le abilità e le competenze, al fine di svolgere, in modo soddisfacente, le attività che la caratterizzano e che le vengono richieste nel corso della vita, mantenendo un grado elevato di partecipazione e coinvolgimento nella vita sociale e collettiva, secondo un’ottica bio-psico-sociale (Petrillo & Caso, 2008).

A tal proposito, seguendo il modello delle *Life Skills*, le organizzazioni internazionali per la salute da sempre identificano la scuola quale istituzione in grado di svolgere un ruolo determinante sugli stili di vita e sulla promozione degli stessi. La scuola è il luogo di apprendimento per eccellenza dotato di professionalità e struttura, quelle caratteristiche peculiari che creano un contesto ottimale per integrare conoscenze e capacità, attraverso l’inserimento di un curriculum della salute. La scuola è quindi un’agenzia sociale di prevenzione e di promozione del benessere attraverso stili di vita sani e corretti (Vitali, 2018). Sostenibilità, benessere, pedagogia, educazione come processi finalizzati a produrre azioni e stili di comportamento fecondi, attuali e attivi per l’ambiente e per le comunità umane, a partire dalla scuola. Urgenza e sfida educativa di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo, attraverso una relazione di sistemi di appartenenza, nei quali la scuola assume un posto e un ruolo fondamentale da microsistema fino a macrosistema e crono sistema, in una prospettiva educativa *lifelong*.

Il progetto “Scuola Attiva”

Il progetto nazionale “Scuola Attiva”, anno scolastico 2022/2023, promosso dalla società pubblica italiana “Sport&Salute”, si occupa di promuovere lo sviluppo dello sport in Italia, attraverso varie attività, partendo dallo sport di base e dall’avviamento allo sport.

Scuola Attiva è promosso anche dal Ministero dell’Istruzione, in collaborazione con le Federazioni Sportive Nazionali e con il Comitato Italiano Paralimpico. Scuola Attiva è volto a promuovere l’apprendimento delle capacità e degli schemi motori di base, l’orientamento allo sport e la cultura del benessere e del movimento per tutti.

Il progetto si struttura secondo due filoni: *Kids* (per la scuola primaria) e *Junior* (per la scuola secondaria di primo grado).

Le finalità del progetto Scuola Attiva Kids prevedono percorsi:

- educativi, didattici, sportivi;
- multisportivi (vari sport, varie attività);
- attenti agli schemi motori di base;
- attenti al primo orientamento allo sport;
- mirati alla valorizzazione dell’educazione fisica;
- mirati al miglioramento delle capacità motorie coordinative (coordinazione oculo-manuale-muscolare, di equilibrio, di orientamento, di ritmo, di differenziazione cinestetica); di capacità condizionali (forza, velocità, resistenza); di abilità psicomotorie;
- attenti alla corporeità /identità e non solo al corpo;
- attenti alla promozione dell’educazione alimentare e alla cultura del ben-Essere;
- mirati allo sviluppo delle capacità di socializzazione e di inclusione;
- mirati all’aumento del tempo attivo;
- mirati allo sviluppo di pause attive a scuola, mediante attività ludiche e di movimento.

Le finalità del progetto Scuola Attiva costituiscono il giusto raccordo tra mondo scolastico e realtà sportiva e sociale, oltre il corpo verso la corporeità e l’identità della persona:

“PIU’ SPORT, PIU’ SCUOLA, A SCUOLA” (Progetto Scuola Attiva).

Tale proposta sportivo-educativa e formativa, si svolge con le seguenti modalità: un Tutor per un’ora a settimana di orientamento motorio-sportivo di base, in affiancamento all’insegnante titolare su materia; più di 15 ore trasversali all’anno per ogni plesso scolastico, entro la fine dell’anno; più di 4 ore per uscite didattiche e socio-culturali, per un minimo di 10 classi, massimo 20, per un unico, massimo due, plessi scolastici. Una proposta sportiva ed educativa strutturata e coinvolgente, un’opportunità unica per le scuole per coniugare le conoscenze con il “fare” e il “saper fare”, consentendo un orientamento sportivo consapevole ed autonomo per gli alunni, in base alle loro attitudini motorie e permettendo la diffusione della cultura del benessere, del movimento, dell’educazione alimentare, dei corretti, sani e attivi stili di vita. Più sport, più scuola con al centro il bambino e le sue potenzialità, bisogni, aspettative e attese, capacità motorie, reti e sistemi di appartenenza, nel rispetto delle competenze *in action* dei soggetti-utenti, favorendo ed offrendo alle scuole un “*know-how*” e strumenti specifici per gli insegnanti di educazione fisica.

School in action: il vero raccordo tra il mondo scolastico e la realtà sportiva, per educare lo sport, allo sport e per lo sport, in un orizzonte educativo *lifelong*.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensionali di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 3(2), 55-72.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- De Natale, M.L. (2014). *Educazione degli adulti*. La Scuola.
- Di Maglie, A. (2017). *Sport, salute e benessere psicofisico*. Amaltea Edizioni.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. EDUCatt Università Cattolica.
- Malavasi, P. (2011). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano*. EDUCatt Università Cattolica.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15-56). Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Petrillo, G., Caso, D. (a cura di) (2008). *Promuovere la salute nei contesti educativi. Comportamenti salutari e benessere tra gli adolescenti*. FrancoAngeli.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (a cura di) (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.
- Vitali, F. (2018). Benefici delle attività motorie e sportive per lo sviluppo fisico e cognitivo dei bambini. In Colella, D. (a cura di), *Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva. Il Progetto "SBAM!" per la scuola primaria in Puglia. Risultati del monitoraggio nelle attività motorie*. Bari: Progedit.

Sitografia

- OMS (1986). La Carta di Ottawa per la Promozione della Salute 7-21 Novembre 1986. Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute. Disponibile in: www.who.int/hpr/archive/docs/ottawa.html
- OMS (1993). *Lifeskills education in schools*. Disponibile in: [Microsoft Word - 1993lifskill.rtf \(dors.it\)](#)
- OMS (2010). *Raccomandazioni globali dell'OMS sull'attività fisica per la salute*. Disponibile in: [\(Microsoft Word - Fact sheet feb 2014 - Attivit\340 fisica\) \(salute.gov.it\)](#)

ONU (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Disponibile in: [Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Agenzia per la coesione territoriale \(agenziacoesione.gov.it\)](#)

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Disponibile in: [Education for Sustainable Development Goals: learning objectives - UNESCO Digital Library](#).

Il *Green Education Lab* dell'Università degli Studi di Catania. Linee di azione e di intervento.

Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania.
Giambattista Bufalino, Università degli Studi di Catania.

Il tempo educativo della transizione ecologica

Nell'attuale temperie culturale una nuova configurazione del tempo, inteso in un'ottica sostenibile, ci obbliga a ripensare i processi formativi e dell'apprendere. Dobbiamo sfuggire all'azione semplificatrice di una concezione del tempo lineare in rapsodica accelerazione, orientato esclusivamente in senso cronologico, che divora il presente, senza avere in cura e in custodia il futuro. Il tempo educativo della transizione ecologica dovrebbe entrare nei *goal* dell'Agenda 2030, perché grazie ad una sua riconfigurazione è possibile agire e generare valore dentro una cornice di sostenibilità non solo ambientale, ma anche umana, in quella prospettiva di *continuum sperimentale*, di deweyana memoria (1938), in cui l'esperienza del passato fa da ponte e da traino per un'altra esperienza futura, la quale non è semplicemente successiva, ma è un'esperienza *ulteriore*. La direttrice temporale, entro cui promuovere qualsiasi cambiamento legato a un'educazione alla sostenibilità, non è quella della tirannia dell'urgenza, dell'immanente necessità, dell'emergenza, dello scorrere lineare-sequenziale del Krónos, ma è quella del Kairós, "tempo debito", punto di intersezione tra realtà esistenziale, relazione e progetto (D'Aprile, 2018). Il tempo della sostenibilità non "divora" l'esistenza, ma la abita con consapevolezza secondo un'etica del presente e del futuro, per educare le attuali generazioni e quelle future al rispetto e alla tutela del bene comune. Su queste premesse - e nell'ambito dei progetti di ricerca P.I.A.CE.RI "Tempo e tempi dell'educazione" e PON Ricerca e Innovazione - REACT EU - (GREEN) "Environmental leadership in education. Progettazione educativa, cultura della sostenibilità, responsabilità etico-sociale" - è stato istituito presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania il *Green Education Lab*. Il laboratorio si configura quale sede di ricerca teorico-applicativa e di sperimentazione per la promozione di una cultura formativa della sostenibilità ambientale e per la formazione green delle professionalità educative.

In particolare, il laboratorio prevede linee di intervento a significativo impatto sociale, con particolare riferimento ai temi della transizione e conversione ecologica e si propone di sviluppare e indirizzare modelli e prassi di progettazione dell'educazione ambientale in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), educativi, didattici e formativi, volti a conciliare la cura, la tutela e salvaguardia dell'ambiente (D'Aprile & Bufalino, 2022).

Autore per la Corrispondenza: Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Università degli Studi di Catania.
E-mail: gabriella.daprile@unict.it; gbufalino@unict.it

In tale direzione, la ricerca pedagogica contemporanea non può non accogliere il paradigma ecologico per promuovere una “alfabetizzazione ecologica”, per conciliare la cura, la tutela e la salvaguardia dell’ambiente e degli ecosistemi con la promozione del benessere individuale e sociale nei vari contesti territoriali locali e regionali. Per affrontare tali sfide è necessario porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della formazione quale motore di cambiamento culturale. In tale ottica, le attività e le iniziative istituzionali universitarie diventano fondamentali per guidare il progresso in modo sostenibile, attraverso la ricerca e la formazione, la creazione di conoscenza da porre al servizio dello sviluppo delle società, delle culture, dei territori. Alla luce di tali presupposti, il *Green Education Lab* si pone come obiettivi prioritari:

- promuovere la ricerca e la sperimentazione educativa per favorire l'apprendimento dei temi che muovono l’ecosostenibilità, puntando a creare un rapporto di condivisione dei saperi e delle azioni sul campo;

- progettare percorsi di ricerca e formazione in contesti formali e informali, che intercettino le molteplici dimensioni della sostenibilità, atte a promuovere tutela ambientale, coesione sociale e civica, cittadinanza attiva democratica, benessere sostenibile.

- promuovere iniziative di sensibilizzazione e di formazione finalizzate ad un ampio coinvolgimento di soggetti diversificati per diffondere conoscenze, competenze e buone prassi rispetto alle tematiche della sostenibilità ambientale e sociale.

- costituirsi come spazio di raccolta e conservazione di materiale documentario on line e cartaceo e bibliografico nel campo dell’educazione ambientale e della sostenibilità, al fine di contribuire alla memoria educativo-scolastica e alla crescita sociale e culturale dei territori;

- implementare interventi e buone prassi legate alla sostenibilità ambientale e all’innovazione educativo-metodologico-didattica, con particolare riferimento al territorio siciliano;

- contribuire a costituire una rete di scuole innovative siciliane e una *green community* tra Università e Scuola.

Il laboratorio, in sintesi, mira a promuovere una formazione ecologica ad ampio spettro di azione, per lo sviluppo di competenze green di tutti i professionisti coinvolti nei processi formativi. Il vivace dibattito sviluppatosi negli ultimi anni, del resto, assume una rilevanza e una significatività anche nell’ambito delle politiche scolastiche e d’istruzione, come testimoniato dall’Introduzione dell’insegnamento dell’educazione civica (Legge 92/2019), con un’attenzione ai temi della Costituzione, dello sviluppo sostenibile, della cittadinanza digitale, per ripensare profondamente il senso del fare educazione come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni.

Il *Green Education Lab*: linee di azione e di intervento

Entro tale cornice di riferimento in cui il tempo dell’educare diventa un tempo generativo e trasformativo in ottica sostenibile, si sviluppano alcune azioni di ricerca e di formazione progettate e realizzate nell’ambito del *Green Education Lab*. Gli interventi

proposti hanno l'obiettivo di promuovere attività laboratoriali, esperienziali e interattive nella direzione della sostenibilità, del rispetto per l'ambiente e del superamento del pensiero antropocentrico, al fine di stimolare processi rigenerativi, di pensiero non solo critico, ma anche sistemico e di lungo termine.

Una prima azione di ricerca nell'ambito della didattica universitaria ha previsto la realizzazione di un percorso progettuale di educazione alla sostenibilità ambientale e alla cittadinanza ecologica. Partendo dal presupposto che l'educazione alla sostenibilità non possa ridursi a un set di competenze da acquisire, predeterminate e prescritte altrove, l'obiettivo è stato quello di coinvolgere gli studenti universitari in domande fondative sulle sostenibilità e sulle diverse declinazioni del termine secondo prospettive fondate sul contesto e autonome (Bufalino, 2022). Richiamando i modelli di formazione che valorizzano il ruolo dello studente come ricercatore (Jenkins & Healey, 2009), il percorso realizzato ha visto come protagonisti trecento studenti e studentesse dell'insegnamento di "Pedagogia Generale e Sociale" (Corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania) negli anni accademici 2021/2022 e 2022/2023. I contenuti dell'insegnamento sono stati connotati alla luce dei principi dell'Agenda 2030 e gli studenti, divisi in gruppi di lavoro, hanno progettato un prodotto multimediale (*podcast*) sui temi dell'alfabetizzazione ecologica. Una giuria costituita da studenti e docenti ha selezionato i prodotti più originali, con maggior impatto comunicativo e scientifico, che sono stati registrati e saranno pubblicati grazie alla collaborazione con Radio *Zammù*, la radio dell'Ateneo di Catania. L'educazione alla sostenibilità è stata declinata in termini di ecologia umana, con riferimento al nesso mente, educazione ed ambiente; altri *podcast* hanno analizzato i mezzi e gli strumenti che possono essere adoperati per educare alla sostenibilità, come ad esempio i linguaggi espressivi e creativi, il cinema, i dispositivi digitali, i social media; altri hanno riguardato i temi dell'educazione in natura, dell'*outdoor education* e della formazione al pensiero ecologico.

Un'altra linea di azione sviluppata all'interno del *Green Education Lab* ha previsto l'organizzazione, nell'anno accademico 2022/2023, di visite didattiche guidate presso l'Orto Botanico dell'Università degli Studi di Catania coinvolgendo circa 350 studenti del "Laboratorio di Educazione interculturale nei contesti educativi" del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione. L'Orto si è configurato come uno spazio formativo in cui sviluppare curiosità, capacità di osservazione, intuizione, introspezione e creatività, tessendo relazioni e costruendo conoscenza attraverso la narrazione e il potere evocativo della dimensione iconica. Gli studenti hanno avuto modo di riflettere sul concetto "biodiversità", il suo significato in natura e sulla fitta rete di relazioni alla base di un "ecosistema", che potrebbe configurarsi come vero ecosistema interculturale (Tomarchio, D'Aprile, & La Rosa, 2019). In qualità di fotoreporter, gli studenti hanno selezionato e fotografato scorci, particolarità di piante, forme e colori e cercato di rispondere alla domanda generativa di ricerca "Cosa possiamo apprendere dalla natura?" Cosa possono insegnare le piante sulle relazioni umane?". Secondo i principi della pedagogia visuale (Farnè, 2021), la fotografia come strumento formativo offre molteplici opportunità per coinvolgere gli studenti in attività attive, per sviluppare competenze

interdisciplinari, per affinare le competenze visive e promuovere il pensiero critico e la comunicazione.

Un'ulteriore iniziativa del *Green Education Lab* ha inteso valorizzare la pratica della narrazione come dispositivo pedagogico e didattico, in prospettiva ecologica. Questa azione si configura come attività di Terza missione e presenta un impatto sul territorio siciliano e, in particolare, sulla città di Ragusa. Nel 2022, il Dipartimento di Scienze della Formazione ha stipulato un accordo di collaborazione con il Comune di Ragusa e con lo spazio *Soffia Sogno* della Biblioteca Civica di Ragusa, al fine di co-progettare azioni di formazione e di ricerca educativa che valorizzino il potenziale formativo della narrazione su tematiche di carattere pedagogico, sociale e culturale. Nell'ambito di questo accordo è stato ideato il percorso di Ricerca-Formazione "*Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*", rivolto a docenti della scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado della città di Ragusa che partirà a settembre 2023. Qui il termine ecologia è inteso nella sua accezione più ampia, nella ricerca di relazioni e di interconnessioni che danno luogo a una visione sistemica dei fenomeni e dei processi. Gli obiettivi del percorso sono quelli di far conoscere la complessità intrinseca e i molteplici linguaggi della narrazione per stimolare la scoperta della lettura e della narrazione; sviluppare competenze narrative al fine di mobilitare le competenze di cittadinanza e promuovere gli obiettivi dell'Agenda 2030 e la formazione ecologica; fornire competenze metodologiche per la progettazione di interventi educativo-didattico che valorizzino i diversi linguaggi della narrazione (albi illustrati, fiabe, i classici della letteratura per l'infanzia e per ragazzi); consentire spazi di elaborazione esperienziali basati sulla narrazione autobiografica, attraverso cui i docenti partecipanti possono rielaborare le esperienze didattiche vissute. Si tratta di un percorso formativo che si sviluppa con momenti di formazione teorica e formazione laboratoriale-esperienziale (*Atelier formativi*) con i docenti coinvolti che saranno impegnati nella realizzazione di un project work finale.

Il *Green education Lab* ha avviato una collaborazione con FIABA Onlus, un'associazione nazionale con sede a Roma che lavora dal 2000 per promuovere i valori dell'inclusione sociale. L'obiettivo di questa collaborazione è quello di raccontare l'unicità/diversità della Natura, di cui l'essere umano è parte integrante, attraverso un percorso narrativo e visuale e fotografico che si sviluppa a temi e a tappe. Si tratta di un percorso creativo che consente di esplorare i linguaggi dell'inclusione, attraverso le immagini della Natura. Questo percorso consentirà la realizzazione di un kit didattico che verrà messo a disposizione dei docenti. E proprio sul versante della formazione docenti si sviluppa l'ultima azione di ricerca finalizzata a mappare, analizzare e sistematizzare esperienze formative innovative sotto il profilo della qualità didattica, metodologica e del miglioramento dei processi di apprendimento-insegnamento progettate e realizzate nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità ambientale. Partendo dalla ricerca di esperienze innovative nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità ambientale già realizzate con successo, in corso e/o progettate, come indicato dal *Piano RiGenerazione scuola (2021)* dalle scuole del territorio siciliano, si propone la costituzione di una *green community* composta da dirigenti scolastici, docenti referenti delle scuole, rappresentanti del terzo settore, per analizzare e condividere modelli, processi ed esiti di apprendimento legati allo sviluppo delle

competenze green degli insegnanti. Il gruppo sarà chiamato anche a co-progettare un percorso di ricerca-formazione immersivo accreditato rivolto principalmente ai docenti delle scuole aderenti, con l'obiettivo di sperimentare il recente modello di riferimento elaborato dal *Joint Research Centre* della Commissione europea (2022) denominato *GreenComp*: quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità.

Nota degli autori

Il contributo è l'esito del lavoro di ricerca congiunto dei due autori. Nello specifico, Gabriella D'Aprile ha redatto il primo paragrafo; Giambattista Bufalino è autore del secondo paragrafo.

Bibliografia

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., GreenComp The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union,, ISBN 978-92-76-53201-9, doi:10.2760/821058, JRC128040.

Bufalino, G. (2022). (Ri)generare la scuola. Per una transizione green e culturale. *Studi sulla Formazione*, 25(2), 7-11.

D'Aprile, G., & Bufalino, G. (2022). Cultura della sostenibilità e formazione ecologica: il Green Education Lab. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 21, 73-85.

D'Aprile, G. (2018). Poetica del tempo educativo. *Pedagogia oggi*, 16(2), 355-368.

Dewey, J., (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Farné, R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Raffaello Cortina.

Jenkins, A., & Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in practice*, 2(1), 3-15.

Ministero dell'Istruzione (2021). *Piano RiGenerazione scuola* (<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.htm>).

Tomarchio, M., D'Aprile, G., & La Rosa, V. (2019). *Natura Cultura: Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. FrancoAngeli.

Formare le professionalità educative. Tra transizione ecologica e cultura della sostenibilità nell'educazione dei gemelli.

Teresa Giovanazzi, Libera Università di Bolzano.

Formazione, professionalità educative, transizione ecologica

Vivere in una società in costante transizione chiama in causa la ricerca pedagogica a porsi interrogativi, favorendo percorsi di pensiero e di analisi in relazione al legame che si instaura tra l'uomo e l'ambiente, ricorrendo al *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR, 2021) nella misura in cui esso saprà trasformarsi in alleanza per contribuire a costruire conoscenza utile per un nuovo modello di prosperità sostenibile, in dialogo con la società civile, per immaginare ed attuare inediti modi per abitare la Terra.

Affrontare le conseguenze dei cambiamenti climatici, invertire i processi di degrado ambientale e la perdita di biodiversità rappresentano questioni emblematiche che sollecitano a ripensare l'imprescindibilità di una formazione generativa della cultura della transizione ecologica, nell'ambito delle professionalità educative, nell'educazione delle nuove generazioni. Assumere consapevolezza dei rischi e delle iniquità che minacciano il presente e il futuro della pacifica convivenza sul pianeta richiede una formazione che si dispieghi lungo tutto l'arco dell'esistenza e in ogni contesto di vita, per contribuire all'edificazione della comunità umana.

Investire sulla formazione delle professionalità educative significa confrontarsi con la molteplicità degli stili di vita e dei modelli economici e politico-istituzionali odierni, con le competenze necessarie per esercitare la responsabilità nella direzione della transizione ecologica. Essa richiede di "apprendere uno spirito scientifico e di promuovere negli individui la disponibilità ad agire insieme in modo da produrre il più alto numero di benefici individuali e collettivi" (Malavasi, 2022, p. 67) attraverso una progettualità educativa orientata ad elaborare percorsi formativi per accrescere la prosperità del genere umano. Una progettualità impegnata a prefigurare la trasformazione della società nel tempo futuro e a diffondere quella sensibilità ecologica capace di alimentare comportamenti sostenibili e scelte consapevoli e responsabili. Un orientamento etico teso alla realizzazione di una vita comunitaria ispirata dall'ideale di solidarietà verso il prossimo e nel prendersi cura dell'ambiente in cui siamo immersi, con una formazione umana rivolta a conservare la ricchezza ecosistemica.

Progetto esistenziale al cui centro deve esserci l'uomo nelle sue molteplici dimensioni e possibilità di esplorazione e dicomprensione del mondo (Vischi, 2019, p. 134).

La formazione è intesa come terreno su cui favorire innanzitutto processi di conoscenza reciproca, a partire dai quali incoraggiare lo scambio dialogico e la condivisione di prospettive pedagogiche ed educative. Elaborare percorsi formativi per le professionalità educative, nell'orizzonte di un mondo ecologicamente sostenibile, implica l'impegno ad agire eticamente e a porre fiducia nelle possibilità dell'educazione come coscienza critica, invocazione e progetto.

Coscienza critica rispetto alla *banalità del male* e all'avidità dello sfruttamento delle risorse che sfocia nella distruzione; invocazione di un rinnovamento della terra, che rigeneri la fraternità umana; progetto come cura delle relazioni e promozione del dialogo a sostegno di un'ecologia della mente e dei comportamenti (Malavasi, 2020, p. 18).

Competenze di sostenibilità, valori educativi, comunità umana

Orientare la formazione verso la progettazione di percorsi educativi finalizzati all'acquisizione di competenze per formare la persona, quale soggetto attivo e responsabile dell'ambiente in cui vive e dell'intero pianeta, a contribuire alla crescita civile, culturale ed economica della società, potenzia il nesso tra educazione e sviluppo sostenibile attraverso la diffusione del valore della conoscenza. La competenza è connessa all'educazione dell'uomo, indica ciò che siamo in grado di "fare, pensare e agire nell'unità della nostra persona, dinanzi alla complessità dei problemi e delle situazioni che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto" (Birbes, 2012, p. 73).

La formazione costituisce una leva fondamentale per lo sviluppo professionale come proficuo accompagnamento ai processi formativi nella dimensione della sostenibilità, richiamando alla specificità dei contenuti e alle possibili interazioni che si possono stabilire in relazione alle questioni che si intendono affrontare attraverso un approccio olistico, reticolare e plurale. Secondo tale prospettiva, alle professionalità educative è richiesto lo sviluppo di un pensiero sistemico come capacità di riconoscere e comprendere le interconnessioni tra gli elementi che compongono l'ecosistema e di un pensiero critico inteso come riflessione sui propri valori, percezioni e azioni per interagire in modo costruttivo e responsabile con il mondo di oggi. È

dall'atto intenzionale dei soggetti che può generarsi una nuova consapevolezza, una prospettiva diversa o un sapere utile ad autodirigere il processo formativo (Melacarne, 2018, p. 159)

nel segno della riflessività, connessa con il saper essere e il divenire, con la capacità di riprogettarsi costantemente come professionisti dell'educazione. Il processo riflessivo consente di cogliere la particolarità del contesto nel quale si opera per mettere a punto soluzioni su misura, verificarle e modificare l'azione in base ai risultati raggiunti: diventa uno spazio di crescita per l'uomo quando è orientato a ridisegnare nuovi orizzonti, per dischiudere possibilità di nutrimento per la mente (Schön, 1993).

La pedagogia dell'ambiente è chiamata a contribuire a delineare

una cultura della ricerca educativa centrata sulla *sostenibilità lifelong*, sulla responsabilità intergenerazionale nell'avvalorare modelli educativi sostenibili e sulla disseminazione di buone pratiche di insegnamento e di apprendimento in una prospettiva di coscienza critica e di responsabilità planetaria (Giovanazzi, 2020, p. 141).

Esercitare ed affinare la capacità di pensare, immaginare e apprendere dipendono dall'integrazione del sapere, saper essere e saper fare quali aspetti della conoscenza, tenendo conto della peculiarità di ogni soggetto e del modo in cui ciascuno assimila le nuove conoscenze con le abilità, trasformandole nelle competenze necessarie per promuovere interventi educativi orientati ad un legame con l'ambiente come elemento del processo educativo.

Tra le azioni del *Green Deal europeo* si evidenzia l'elaborazione di un quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità come una delle azioni strategiche per la promozione dell'apprendimento per la sostenibilità ambientale nell'Unione europea. Secondo il documento *GreenComp (2022)*, emerge la necessità di compiere un cambio di passo per attuare un cambiamento profondo e sistemico nell'istruzione e nella formazione, e nello specifico delle professionalità educative, coltivando una *forma mentis di sostenibilità*, quale costruzione di relazioni competenti, di emozioni empatiche verso il mondo, inglobandolo nel proprio orizzonte di senso per coglierlo ed accoglierlo con atteggiamenti di adeguato equilibrio e reciprocità. Si tratta di sostenere ciascuno nel diventare *agenti di cambiamento* per contribuire, individualmente e collettivamente, a plasmare il futuro entro i limiti del pianeta, sviluppando conoscenze, competenze e atteggiamenti per vivere in sintonia con esso. Occorre *incorporare i valori della sostenibilità e abbracciarne la complessità*, al fine di intraprendere un'azione che ripristini e mantenga la salute dell'ecosistema e migliori la giustizia, generando *visioni per un futuro sostenibile* della comunità umana (Commissione europea, 2022).

Ambiente, gemelli, sviluppo umano

La complessità e l'interdipendenza delle sfide globali che caratterizzano la nostra epoca invitano le professionalità educative a divenire "capaci di accompagnare lo sviluppo di quegli schemi mentali che consentono di affrontare la vita quotidiana e professionale in una prospettiva di sostenibilità" (Del Gobbo, 2021, p. 53), a un nuovo modello di pensiero e di trasmissione delle conoscenze, riconoscendo un ruolo centrale all'educazione per favorire il processo di cambiamento che coinvolge l'interazione tra la persona e la realtà. Sviluppare una cultura orientata alla tutela dell'ambiente rivolta alla promozione di modi di fare, atteggiamenti rispettosi della vita della e sulla Terra e di pratiche sociali profondamente innovative per l'edificazione di una nuova civiltà umana implica recuperare il rapporto con l'ambiente come spazio di vita e con le risorse e le diversità, naturali e socio-culturali del territorio, quali elementi di prosperità e benessere, mediante l'azione e l'impegno comune per promuovere la transizione verso una società più sostenibile.

L'impegno nei confronti della sostenibilità, tra educazione e progettualità, richiama alla dimensione relazionale che "si incardina sull'incontro, in un rapporto di cura, di sostegno, di ascolto, di interrelazione" (Mariani, 2021, p. 23). Ciò configura l'esigenza di ricostruire un patto educativo con le nuove generazioni per generare una rete di relazioni umane aperte nelle dimensioni della solidarietà e della pace, ridefinendo orizzonti di pensiero e azione per la costruzione di una comunità umana sostenibile nella prospettiva del bene comune. In modo emblematico, nel presente contributo si pone il focus sull'educazione dei gemelli, al fine di progettare azioni significative per valorizzare la centralità della singola persona, con i propri bisogni e tracciati esistenziali.

Fra gli elementi rilevanti per la predisposizione di approcci educativi, peculiare della gemellarità fin dai primi mesi, è lo sviluppo positivo dell'"effetto coppia" in quanto i gemelli sono bambini che sperimentano la mediazione, la condivisione, la contrattazione dei ruoli e la flessibilità sin da piccoli, fra coetanei, in ogni contesto. Sviluppano prima di altri la capacità di saper aspettare, concepiscono l'alternanza dell'attenzione da parte degli adulti, si attivano nella simulazione per l'apprendimento fin dai primi giorni per la condivisione degli spazi nell'accudimento (Parricchi, 2018, p. 143).

I gemelli diventano protagonisti attivi nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i talenti trasformativi in rapporto allo scambio relazionale che intrattengono con l'altro da sé e il contesto di vita.

Far crescere una cultura della relazione e del dialogo nei gemelli, come principio guida di ogni azione educativa, implica la progettazione di ambienti educativi performanti per uno sviluppo umano integrale, avvalorando l'unicità di ciascun gemello nel proprio percorso di sviluppo e nella relazione con l'altro. Nello specifico, l'ambiente naturale è generativo di vissuti significativi determinanti per la crescita del soggetto: esso si contraddistingue secondo un'intenzionalità pedagogica e finalità progettuali, vivo e dinamico nei processi formativi. Spazio di significato dinamico, simbolico, relazionale, contesto di sperimentazione e manipolazione della conoscenza in una direzione ecologica ad ampio spettro, l'ambiente naturale diventa risorsa per l'apprendimento, al fine di promuovere la diffusione di una cultura del vivere sostenibile.

Nella relazione con la natura si viene a creare uno spazio che genera di per sé un'attitudine che si pone al di là del nostro vedere e sentire, è un'esperienza che arricchisce, fa crescere e consente di recuperare la parte più profonda di noi stessi. È il contatto stesso con la terra, il sentirsi appartenere a qualcosa di immenso e al contempo limitato, è rendersi conto che si è parte di un ecosistema al quale apparteniamo. Il contatto con la natura consente di realizzare pienamente la formazione dell'uomo, da un punto di vista cognitivo ed emotivo, e in modo particolare per i gemelli assume il significato dello stare presso di sé, di distanziarsi dal co-gemello come condizione fondamentale per acquisire autonomia e conoscenza di se stessi in relazione con il mondo, definendo inoltre il proprio stile relazionale e la propria individualità.

Essere riconosciuto nella propria alterità vuol dire guadagnare i propri tratti distintivi e concorrere all'altrui definizione personale" (Pati, 2016, p. 7),

intraprendono nuovi sentieri di crescita.

Formare le professionalità educative attraverso competenze di sostenibilità significa valorizzare la varietà e la diversificazione delle singole esperienze che si compiono in natura, intessendo attorno ad esse un ricco tessuto di connessioni multiple, motivando il singolo bambino a scoprire saperi inesplorati e carichi di alterità. Elaborare dispositivi generativi efficaci per un incontro denso e integrale con la natura implica innescare

fecondi processi interpretativi sui significati stesso dell'educare, inteso come processo di accompagnamento nella scoperta attiva del mondo e del posto che in esso si è chiamati ad occupare (Amadini, 2016, p. 13)

con responsabilità per un avvenire nel segno della transizione ecologica.

Bibliografia

- Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Junior.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-53201-9, doi:10.2760/821058, JRC128040.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.
- Del Gobbo, G. (2021). Professioni educative non-teaching per il Green skills development. In G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 49-96). Editpress.
- Giovanazzi, T. (2020). *Pedagogia, infanzia, sostenibilità. Scenari emblematici*. Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Mariani, A. (2021). Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Id. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp.13-28). Carocci.
- Melacarne, C. (2018). Prospettive teoriche per una pedagogia della formazione riflessiva. In M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche* (pp. 131-162). Morcelliana.
- Parricchi, M. (2018). I gemelli come sfida educativa: un approccio pedagogico. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 139-144). Pensa MultiMedia.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. La Scuola.
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved May 25, 2023, from <https://www.governo.it>
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. dall'inglese). Dedalo.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia.

Tirocinio e sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, outdoor education e formazione dei supervisori.

Cristian Righettini, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Pedagogia dell'ambiente, un'interpretazione emblematica

Il presente contributo mette a tema la possibilità di un fertile dialogo tra la pedagogia dell'ambiente e il percorso di tirocinio nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria. È necessario un generoso slancio di umanizzazione, un'intenzionale volontà di trasformazione dell'esistente in senso ecologico, una valorizzazione integrale della cultura della cura e della responsabilità intergenerazionale, consapevoli della radice umana della crisi ecologica ma allo stesso tempo fiduciosi che attraverso una visione e una progettualità eticamente e scientificamente fondate sia possibile riconoscere il creato come dono, pensare la sostenibilità come una *forma mentis* condivisa e agire coraggiosamente per la salvaguardia del pianeta e lo sviluppo umano integrale.

“È necessario generare processi educativi personali e collettivi che invertano questa tendenza allo spreco, attraverso azioni in grado di informare, incoraggiare, supportare, formare alla comunione del bene, al valore relazionale delle cose e alla sobrietà di un'esistenza condivisa. Vivere a spreco zero si gioca, dunque, fra due sostantivi che sono alla base dello stare nel mondo: sostenibilità e solidarietà, ovvero durare e rigenerare” (Sandrini, 2020, p. 119).

Il dibattito in parola merita ascolto, comprensione, interpretazione e la saggia capacità di prendere decisioni nel segno dell'ecologia integrale, per votarsi ad una sollecitudine diversa, affettiva e razionale insieme, nel segno di uno sviluppo equo e solidale. Si tratta di una serie di azioni di ricerca, formazione e terza missione che afferiscono tanto all'ambito accademico quanto a quello scolastico, per produrre cambiamenti virtuosi, per lo sviluppo della conoscenza scientifica ma altresì al servizio della comunità che apprende, una strategia per 'far fruttare i talenti' di ciascuno in maniera autentica, integrale, formativa, solidale.

L'idea di cittadinanza attiva [...] costituisce il contesto dinamico dell'impegno partecipativo e responsabile del *service-learning* per il bene comune. Le giovani generazioni devono essere accompagnate ad acquisire adeguati strumenti di conoscenza della realtà attraverso cui esprimere i propri interessi, valori, competenze ed intraprendere in tal modo un cammino emancipativo per conferire inedite direzioni di senso alle comunità in cui vivono. La prospettiva dell'apprendimento servizio è *una possibilità* per dare valore e incoraggiare la partecipazione dei giovani, per apprendere e sperimentare la convivenza democratica e la cittadinanza attiva (Bornatici, 2020, p. 13).

Le strategie di sostenibilità, che investono anche l'ambito scolastico, ben al di là di un mero *green washing*, necessitano di esperienza multidisciplinare, coscienza globale e radicamento locale, tra persona e ambiente, in una prospettiva di apprendimento che possa confrontarsi apertamente con le esigenze operative delle realtà territoriali per creare un percorso d'istruzione e di formazione sempre più personalizzato e all'avanguardia, senza rinunciare alla propria legittimità scientifica e alla coerenza dei valori che lo innervano.

L'università contemporanea catalizza saperi, talenti e risorse in una forma complessa e dinamica, come lo è la società odierna. La grande sfida dello sviluppo umano è sempre più strettamente legata alle competenze scientifico-culturali, al dialogo tra politiche partecipative ed economia civile, in vista della formazione al bene comune ovvero al servizio della vita delle persone (Malavasi, 2020, pp. 10-11).

In modo emblematico, diverse tipologie di professioni oggi necessitano di una formazione pensata ed erogata appositamente per arricchire il bagaglio del lavoratore e della lavoratrice in ottica *green*: anche gli insegnanti e tutti coloro che hanno ruoli educativi è auspicabile riconoscano il valore e l'efficacia di apprendere capacità per coniugare ecologia integrale e vitalità economica, orientamento assiologico e *best practices* solidali.

Complessità, diversità e comunicazione sono aspetti su cui abbiamo molto da riflettere e da sperimentare se auspichiamo un futuro in cui l'umanità non deturpi la sua casa comune (Birbes, 2019, p. 209).

Il rapporto tra ecologia integrale, giovani generazioni e mondo della scuola è quantomai attuale, all'insegna dell'innovazione, della creatività, di una volontà propositiva senza che si trasformi in una dinamica aggressiva verso le risorse e verso le persone; attraverso un percorso di crescita formativa e di collaborazione fattiva per la messa in comune dei talenti di tutti e ciascuno, è possibile che l'*impatto* sui contesti e sulle società sia passibile di una rivoluzione semantica, una risignificazione in chiave positiva e migliorativa delle situazioni socioambientali, dei processi produttivi e degli scambi relazionali.

Il tirocinio tra formazione e professione

Il tirocinio, anche e soprattutto quello afferente al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, si colloca coerentemente, come ciascun percorso di alta formazione, nell'alveo di una proposta educativa integrata e 'abilitante', di sperimentazione delle proprie potenzialità e capacità e acquisizione consapevole di competenze professionalizzanti. Diventare lavoratori consapevolmente *formati* è uno dei compiti tipici dell'età adulta, a maggior ragione nell'attuale temperie sociale ed economica, tra complessità e possibilità: solo attraversando i contesti esperienziali dell'adulto e le varie età della vita l'educazione della persona può dirsi davvero autentica e valevole. La formazione, quando non è schiacciata solamente su obiettivi produttivistici, è attività assolutamente caratterizzante il lavoro umano, stimola la comprensione delle realtà

fattuali, delle dinamiche interpersonali e dei processi culturali che soggiacciono a ogni professione. Uomini e donne in formazione prendono coscienza delle proprie condizioni lavorative, imparano a compiere scelte libere e creative, possono apprezzare il valore della collaborazione per il successo, la messa in pratica delle conoscenze e abilità apprese, nonché si abituano a riflettere sul proprio operato in maniera educativa per un miglioramento continuo delle proprie competenze. È il cosiddetto *'lifelong e lifewide learning'*, tanto nella vita privata quanto in quella pubblica e lavorativa, ove assume un significato strategico.

La qualificazione del personale e la formazione di abilità professionalizzanti sono a tutti gli effetti un valore aggiunto per l'azienda e un segno dell'accompagnamento, della cura e della promozione dei lavoratori e delle lavoratrici. La qualità del lavoro è correlata alla motivazione personale e al clima relazionale, elementi chiave della crescita personale e della vivacità aziendale, ben più delle risorse materiali e delle funzioni strumentali che appartengono ai contesti professionali, a tal punto che la formazione, oggi, non può ridursi a mero addestramento, ma deve promuovere libertà, fiducia e autostima, non come principi teorici, ma come condizioni in atto per realizzare un vero e duraturo vantaggio competitivo. Diventare esperti professionisti implica, dal punto di vista formativo, un processo di *empowerment* personale che però non deve essere considerato una dinamica solipsistica, avulsa dalle coordinate spazio-temporali e sociali, anzi va riconosciuto come solo attraverso un apprendimento realmente cooperativo e solidale le organizzazioni possano crescere, prosperare e affrontare le sfide della contemporaneità. La formazione, dunque, si configura come sensibilizzazione, accompagnamento, condivisione, tutoraggio; in ogni caso, è divenuta fondamentale nella vita di un'organizzazione e delle persone che vi lavorano.

La formazione adulta si pone come vera e propria *andragogia* (Knowles, 1989) se considera i processi di apprendimento dell'adulto, un apprendimento necessariamente *complesso* di 'oggetti' a loro volta complessi, ovvero soprattutto le conoscenze e le competenze professionali necessarie all'aggiornamento lavorativo.

Apprendere significa quindi per l'adulto non solo aggiungere al campo conoscitivo precedente, ma anche modificarlo: modificare le idee precedenti, i collegamenti e le connessioni logiche secondo cui aveva precedentemente organizzato le rappresentazioni mentali e le concezioni sulla base della propria esperienza, le tendenze emozionali e gli atteggiamenti strutturali nei confronti degli oggetti (Bruscaglioni, 2002, p. 42).

Nella sua forma ideale, poi, la formazione conduce la persona a sviluppare meta-apprendimenti, ovvero mature consapevolezza dei processi che guidano l'apprendimento personale, la progettualità professionale ed esistenziale e la possibilità di valutarsi da un punto di vista globale, tra desideri, bisogni e potenzialità, tra passato e futuro, memoria e progetto.

Outdoor education e competenze green dei supervisori

I tutor del tirocinio hanno la grande responsabilità di accompagnare gli studenti nel complesso processo di professionalizzazione, integrando le conoscenze apprese dalle lezioni teoriche e le abilità imparate durante i laboratori, traducendole in competenze *per insegnare*, in modo da avviare ed accompagnare i futuri maestri e maestre dalla formazione iniziale a quella continua durante tutta la loro carriera.

La professionalizzazione è una trasformazione strutturale che nessuno può padroneggiare da solo. Per questo non si decreta, anche se le leggi, gli statuti, le politiche educative possono favorire o frenare il processo. La qual cosa significa che la professionalizzazione di un mestiere è un'avventura collettiva, che però si gioca anche, in larga misura, attraverso le scelte personali degli insegnanti, i loro progetti, le loro strategie di formazione. Tale è la complessità dei cambiamenti sociali: essi non sono né la semplice somma d' iniziative individuali, né la semplice conseguenza d'una politica centralizzata (Perrenoud, 1999/2010, p. 207).

A tal proposito, pare necessario ideare e progettare un'integrazione teorico-pratica della pedagogia dell'ambiente nel tirocinio, a partire dalla formazione dei supervisori, fino alle proposte educative per gli studenti, soprattutto negli incontri del cosiddetto 'tirocinio indiretto'. Le ore dedicate alla cosiddetta 'aula decentrata', per esempio, offrono opportunità preziose di apprendimento in merito alla didattica dell'ambiente e alle prospettive dell'outdoor education, ai laboratori sensoriali, e alla progettazione educativa sostenibile. "Se nella formazione dei futuri insegnanti fosse necessario individuare un elemento realmente innovativo, capace di dare finalmente alla professione docente un nuovo slancio e una nuova dignità, questo elemento potrebbe essere proprio il territorio. Ma territorio è una parola ambigua, ricca di sfaccettature, percepita e intesa in modi molto diversi, qualche volta addirittura pittoreschi. Più avanti proveremo a definire le caratteristiche di questo concreto e sfuggente 'territorio'" (Vigo, 2004, p. 91). La recente formalizzazione e sistematizzazione dell'entrata dell'educazione alla sostenibilità nelle scuole, sia nei documenti, sia nelle pratiche - nel caso della scuola primaria, nella cosiddetta Educazione civica - pone la necessità di sostenere fattivamente gli insegnanti, per favorire un autentico scambio tra mondo accademico e mondo della scuola. Il particolare ruolo dei supervisori li pone in una situazione delicata ma fertile, aperta ad una vera e propria euristica dell'educazione sostenibile.

L'università, insieme alle realtà del territorio, - istituzioni, aziende, fondazioni, realtà no profit, imprese sociali, ecc. - ha la responsabilità di promuovere l'acquisizione di competenze per favorire l'incontro tra giovani e mondo del lavoro; tale incontro ha da divenire contesto educativo, *impatto generativo*, in cui le persone possano esprimere la propria creatività e iniziativa, attraverso idee, azioni, prodotti (Vischi, 2021, p. 22).

Arricchire il tirocinio di esperienze *outdoor* significa allora fare riferimento in modo convinto e non procrastinabile a una costellazione di significati pedagogici che dialogano con le competenze di sostenibilità più aggiornate, nell'insegnare ad abitare il mondo per investire autenticamente sul paradigma della sostenibilità (Birbes, 2018).

Bibliografia

- Birbes, C. (Ed.) (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. (2019). Postfazione. L'educazione come progetto. Crescere in umanità per curare il mondo. In Malavasi P. (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 201-212). Pensa MultiMedia.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*. Vita e Pensiero.
- Bruscaglioni, M. (2002). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. FrancoAngeli.
- Knowles, M. (1989). *The modern practice of adult education: from Pedagogy to Andragogy*. Cambridge book co.
- Malavasi, P. (2020). Premessa. Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità. In Bornatici S., Galeri, P., Gaspar Y., Malavasi P., Vacchelli O. (Eds.), *Laudato si'+5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge* (pp. IX-XVI). Pensa MultiMedia.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Montrouge: ESF éditeur (trad. ita. Dieci competenze per insegnare. Invito al viaggio, Anicia, 2010).
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Pensa MultiMedia.
- Vigo, A. (2004). Il rapporto con il territorio nel tirocinio degli studenti di Scienze della formazione primaria. Un'opportunità per lo sviluppo di una professione docente duttile, sociale, articolata. In L. Bartoli, A. G. Ravelli, A. Vigo, *Il tirocinio nel corso di laurea in scienze della formazione primaria. Ideazione di un percorso di qualificazione professionale, tra riflessione ed esperienza* (pp. 91- 105). ISU.
- Vischi, A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In Vischi A. (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-30). Pensa MultiMedia.

La pedagogia dell'ambiente in dialogo con il PNRR.

Pierluigi Malavasi, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Il carattere formativo che attraversa il PNRR è rivolto al coinvolgimento, all'attivazione delle potenzialità individuali e collettive, alla costruzione del futuro. Nell'ottica di un engagement intenzionale e consapevole, e quindi pedagogico, gli ambiti di operatività e ricerca non possono esaurirsi nell'immediato di quanto è finanziato ma hanno da essere prescelti tra quelli che aprono orizzonti e sono generativi. La pedagogia dell'ambiente

il cui oggetto è la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale (Malavasi, 2017, p. 17),

a questo proposito, rappresenta una prospettiva di ricerca emblematica per interpretare il dialogo con il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.

La pedagogia dell'ambiente per l'inclusione sociale

Il gruppo di ricerca della Società Italiana di Pedagogia dedicato a *Pedagogia dell'ambiente, Agenda 2030, Sostenibilità del Benessere. Next Generation EU, Giustizia, Resistenza Educativa* costituisce un'emblematica *koinè* tematica, tra settori scientifico disciplinari e ambiti euristici in dialogo. Tra le questioni emergenti di cui la riflessione pedagogica oggi è tenuta a occuparsi, è certo lo sforzo di rilancio dell'Italia delineato nel *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Esso si sviluppa intorno a tre assi strategici e priorità trasversali che animano le riforme e le missioni in cui si articola il programma approvato dall'Unione Europea. Centrali sono le dimensioni della transizione ecologica e della digitalizzazione. Nel presente saggio si fa riferimento, in forma assai sintetica, all'inclusione sociale che contrassegna analisi e progettualità pedagogica nella chiave di valorizzazione di persone, territori, generi e generazioni. Per essere efficace, e in linea con gli obiettivi del programma *Next Generation EU* rispetto ai diritti sociali, la ripresa dell'Italia è chiamata ad offrire pari opportunità a tutti i cittadini, soprattutto a coloro che non esprimono in modo adeguato il loro potenziale.

Per questo le sei missioni del PNRR condividono priorità trasversali, relative in modo particolare alle pari opportunità generazionali, territoriali e di genere (PNRR, 2021, p. 33).

Le riforme e le missioni, è utile sottolinearlo, saranno valutate sulla base dell'impatto che avranno in ordine sia al recupero del potenziale di giovani, donne e territori sia al dischiudersi di nuove opportunità fornite a tutti, senza discriminazioni di sorta.

Un'attenzione trasversale all'inclusione sociale, che si configura pertanto in ogni missione del PNRR, corrisponde anche alle raccomandazioni specifiche della Commissione Europea rivolte al nostro Paese nel 2019 e nel 2020 (https://ec.europa.eu/regional_policy/it/policy/themes/social-inclusion/).

Nel PNRR sono individuate, proprio per affrontare l'inclusione sociale, iniziative per l'infanzia e per i giovani, politiche per le donne e per ridurre il divario territoriale di cittadinanza. Vengono inoltre rimarcate misure per il sostegno agli anziani non autosufficienti e per le pari opportunità delle persone con disabilità. La questione giovanile è ampiamente considerata nel Piano. Richiamo, in modo emblematico, alcuni dati utilizzati nella scrittura del PNRR. Secondo Eurostat, l'ufficio statistico della Commissione Europea, nella fascia d'età 20-34 anni l'Italia annovera il più alto numero di NEET (Not in Education, Employment or Training) dell'Unione, il 27,8 per cento rispetto a una media del 16,4 per cento (<https://ec.eurostat.eu>).

Stando ai dati Istat del febbraio 2021, il tasso di disoccupazione tra i 15-25enni è aumentato di 14,7 punti percentuali nel 2020. [...] I 25-34enni hanno perso complessivamente 258 mila posti di lavoro su un totale di 945 mila. [...] Le azioni del Piano sono volte a recuperare il potenziale delle nuove generazioni e a costruire un ambiente istituzionale e di impresa in grado di favorire il loro sviluppo (PNRR, 2021, p. 33).

Gli obiettivi trasversali sui giovani sono perseguiti attraverso gli investimenti e le riforme per la transizione ecologica, gli interventi sulla digitalizzazione e più in generale sull'intero ciclo dell'istruzione e della ricerca, a partire dall'estensione e qualificazione dei servizi per l'infanzia all'aumento del numero dei dottorati di ricerca e alle nuove opportunità per i giovani ricercatori. Nella quinta missione del PNRR è assicurata un'integrazione efficace tra le politiche attive del mercato del lavoro e le politiche sociali, sia attraverso forti investimenti nelle politiche di istruzione e formazione (tra cui i percorsi di orientamento scuola-lavoro e di apprendistato) sia con le misure relative alle infrastrutture sociali, alle case popolari e al rafforzamento dei servizi nelle aree interne. La risposta del PNRR sul tema delle politiche per i giovani tiene in debita considerazione che essi costituiscono una tra le categorie più colpite dalle ricadute sociali ed economiche della pandemia. Ciò riguarda anche le donne. La mobilitazione delle energie femminili, in un'ottica di pari opportunità, è fondamentale per la ripresa dell'Italia (Braga, 2018).

Il Piano rileva che le molteplici forme di discriminazione e le disuguaglianze di genere con l'ingresso nel mondo professionale si consolidano.

Nel nostro Paese il tasso di partecipazione delle donne al mondo del lavoro è del 53,1 per cento, di molto inferiore al 67,4 per cento della media europea. Persiste anche un ampio divario di genere nel tasso di occupazione pari a circa 19,8 punti percentuali nel 2019 (PNRR, 2021, p. 35).

Il lavoro femminile risulta penalizzato inoltre per la condizione di maggiore precarietà, per la disparità salariale a parità di ruolo e di mansioni e lo scarso accesso alle posizioni apicali. È ben noto, inoltre, come la maternità e la responsabilità di assistenza ostacolino spesso l'avanzamento professionale, complice l'assenza di servizi di adeguati.

La pedagogia dell'ambiente per valorizzare le potenzialità generazionali, territoriali e di genere

Il PNRR sviluppa con le sue missioni le cinque priorità della Strategia nazionale per la parità di genere 2021-2026 dell'Unione Europea riguardanti le aree del lavoro, del reddito, delle competenze, del tempo e del potere (<https://sirm.org/2021/12/07/ministero-per-le-pari-opportunita-e-la-famiglia-strategia-nazionale-sulla-parita-di-genere-2021-2026/>). Alla luce dell'attuale, drammatico contesto demografico italiano (1,29 figli per donna) il Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza prospetta un percorso di riforma e investimenti – avviato col Family Act (<https://www.pmi.it/tag/family-act>) – per promuovere politiche in favore della natalità, potenziando il welfare per permettere una più equa distribuzione degli impegni legati alla genitorialità. La prima missione si pone l'obiettivo di garantire pari opportunità tanto nell'ambito della partecipazione al mercato del lavoro, quanto nelle progressioni di carriera. La quarta missione, tramite il Piano asili nido, mira ad innalzarne il tasso di presa in carico sul bilancio statale (attualmente al 14 per cento). È indicato inoltre il potenziamento dei servizi educativi per l'infanzia (3-6 anni) e l'estensione del tempo pieno a scuola.

Nella quinta missione è presente uno specifico investimento per sostenere l'imprenditorialità femminile, che ridisegna e migliora il sistema di sostegni attuale in una strategia integrata. Enfasi è data all'introduzione di un sistema nazionale di certificazione della parità di genere con cui accompagnare le imprese nella riduzione dei divari in tutte le aree più critiche per la crescita professionale delle donne e rafforzare la trasparenza salariale. Nella sesta missione il rafforzamento dei servizi di prossimità e di supporto all'assistenza domiciliare contribuisce a ridurre l'onere, che prevalentemente ricade sulle donne, delle attività di cura fornite in famiglia.

Tra le priorità trasversali del PNRR, relative in modo particolare alle pari opportunità generazionali, territoriali e di genere, un compito essenziale è accompagnare una nuova stagione di convergenza tra Sud e Centro-Nord, così come tra territori più sviluppati e aree più arretrate (interne) dell'Italia. Si tratta di affrontare in modo sistemico questioni essenziali per la ripresa del Paese, che generano un considerevole divario di cittadinanza.

Nel Mezzogiorno vive un terzo degli italiani, ma vi si produce soltanto un quarto del prodotto nazionale lordo. Ad oggi è il territorio arretrato più esteso e popoloso dell'area euro. Da ormai quattro decenni il divario, in termini di Pil pro capite, tra regioni del Centro Nord e del Sud è rimasto sostanzialmente inalterato. Occorre superare quella debolezza strutturale del sistema industriale del Mezzogiorno, che è segnato generalmente da inferiore produttività, qualità e quantità delle infrastrutture e dei servizi offerti dalla pubblica amministrazione nel CentroNord.

Tra il 2008 e il 2018, la spesa pubblica per investimenti nel Mezzogiorno si è più che dimezzata ed è passata da 21 a poco più di 10 miliardi. Dalla persistenza dei divari territoriali derivano scarse opportunità lavorative e la crescita dell'emigrazione, in particolare giovanile e qualificata, verso le aree più ricche del Paese e verso l'estero (PNRR, 2021, p. 37).

Ciò comporta un ulteriore impoverimento del capitale umano residente al Sud e riduce le possibilità di uno sviluppo autonomo dell'area. Il PNRR prevede investimenti cospicui,

non meno del 40 per cento delle risorse territorializzabili, nelle otto regioni del Mezzogiorno. Le riforme per migliorare la pubblica amministrazione e accelerare l'utilizzo dei fondi è auspicabile abbiano un impatto rilevante e contribuiscano ad una migliore efficacia nell'impiego degli stanziamenti già disponibili. Allocazione e impiego delle risorse non possono prescindere da misure di contrasto alla criminalità e dal coinvolgimento di tutti contro i tentativi di penetrazione malavita. Correlato, in proposito, e in evidenza nel PNRR, è un programma straordinario di interventi per valorizzare una parte dei beni confiscati alla mafia, al fine di potenziare l'edilizia residenziale pubblica, rigenerare le aree urbane, migliorare i servizi socioculturali e quelli di prossimità.

Assai rilevante è anche l'attenzione dedicata ad un Piano d'azione nazionale contro il lavoro sommerso. Sia pure in modo sintetico, è utile indicare alcune tra le misure più rappresentative per ridurre il divario di cittadinanza. Gli interventi della prima missione permettono di incidere sulla produttività delle piccole e medie imprese del Mezzogiorno e di migliorare la connettività nelle zone rurali e nelle aree interne. Nella componente Turismo e Cultura si segnala con enfasi il rilievo strategico da attribuire ai territori del Sud. Le misure previste in ordine alla transizione ecologica – nella seconda missione – sottolineano la priorità di investire sulle infrastrutture idriche del Sud e su quelle dirette alla gestione dei rifiuti, nonché sull'efficienza energetica e sulla riqualificazione degli edifici.

Nella terza missione, rilevante è l'impegno finanziario previsto per le strutture della mobilità sostenibile e in particolare per l'Alta velocità ferroviaria al Sud, mentre nella quarta importanti sono i progetti relativi al potenziamento del sistema formativo per l'infanzia, al contrasto dell'abbandono scolastico e della povertà educativa, al rafforzamento delle strutture di ricerca. A tal proposito, la promozione di nuovi centri di eccellenza integrati in ecosistemi dell'innovazione a livello locale può favorire il trasferimento tecnologico, l'impiego e l'attrazione di risorse qualificate. Nella quinta missione, la riforma e l'infrastrutturazione delle Zone Economiche Speciali dovrebbe potenziare l'attrazione di investimenti e la competitività globale delle realtà portuali meridionali. Occorre osservare inoltre che il contributo del PNRR alla *Strategia Nazionale per le Aree Interne* sarà complementare a un'azione più ampia e organica, che coinvolgerà le risorse del *Fondo per lo Sviluppo e la Coesione 2021-2027*.

La pedagogia dell'ambiente per la ripresa e la resilienza

Senza alcuna pretesa di esaustività, prospetto alcune sintetiche considerazioni, a conclusione del contributo dedicato alle misure che nel PNRR sono previste per assicurare l'inclusione sociale.

1. Interventi e misure di carattere politico, economico e formativo rivolti a giovani, donne e territori individuano un quadro definito nei processi istituzionali rivolti alla ripresa e alla resilienza del nostro Paese, rappresentando una prospettiva dinamica di sviluppo della società, in una congiuntura che permane per molti aspetti incerta. La scelta di ripartire muovendo dalle fragilità vissute, e in special modo dagli anziani non autosufficienti come dalle persone disabili, permette al Piano di non risultare estraneo

a una considerevole parte della popolazione italiana, la più vulnerabile, anche rispetto alle conseguenze della solitudine e dell'esclusione sociale. La progettazione pedagogica, negli ultimi decenni, ha assunto una crescente responsabilità di analisi e di indirizzo nel lavoro degli educatori e degli operatori nei servizi alla persona e sul territorio, "poiché è sempre storicamente contestualizzata e in situazione, è chiamata continuamente a ricostituirsi in relazione alla complessità e alle problematicità della società" (Giovanazzi, 2021, p. 132). Il rafforzamento della rete sociale territoriale e assistenziale apre spazi potenziali di ideazione, coordinamento, consulenza e gestione da parte di pedagogisti, formatori ed esperti nelle scienze dell'educazione e della formazione.

2. Lo sviluppo della conoscenza è uno tra gli elementi più profondi e sfuggenti della storia umana ed è strettamente correlato con lo studio di ciò che sappiamo dell'ambiente naturale e sociale e degli effetti di questa conoscenza sull'economia, sulla politica e sulla formazione. La redazione del PNRR attinge da fonti autorevoli analisi e dati, si propone di valorizzare il potenziale dell'infanzia, dei giovani, delle donne, dei territori attraverso un programma articolato di riforme e interventi, nel segno di una solida economia della conoscenza. Riflette quel grande impulso che il sapere tecnologico e scientifico ha avuto negli ultimi due secoli, assume quel complesso di fattori culturali, sociali e istituzionali che hanno consentito il progresso, in termini di benessere materiale e di longevità, di una considerevole parte dell'umanità. Riflessione pedagogica ed economia del capitale umano collaborano in modo fruttuoso in molti ambiti di ricerca e formazione (Cipollone, Sestito, 2010; Petretto, Pignataro 2008). Le missioni del PNRR costituiscono occasioni preziose di incontro e azione per costruire trame di coesione e sviluppo, tra digitalizzazione e inclusione sociale, economia e pedagogia, alla luce di nuove opportunità di dialogo inter e transdisciplinari, progettuali e operative.
3. Una tra le caratteristiche essenziali del Piano è che contribuisce a dare organicità e a condividere molte cose collettivamente, in una fase della nostra storia in cui ogni aspetto dell'esistenza materiale è stato modificato. Abbiamo bisogno di formare a nuove conoscenze. "Ma chi siamo noi? Cosa significa che una società conosce qualcosa e quale tipo di conoscenza è quella che veramente fa la differenza?" (Mokyr, 2002, p. 14). Il fulcro del Piano, a mio parere, concerne la nozione di conoscenza utile – la sua organizzazione, implementazione e monitoraggio – come sorgente della ripresa e della resilienza. L'evoluzione delle scienze, le rivoluzioni tecnologiche e industriali chiamano in causa modi e forme di apprendimento e selezione di nuove conoscenze e competenze.

La formazione lungo tutto l'arco della vita può essere interpretata come il tessuto connettivo degli interventi che il piano prevede per valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori (Alberici, 2002; De La Fuente, Ciccone, 2002); la progettazione pedagogica ha, nella sua tensione euristica, l'obiettivo dell'inclusione sociale. Ciò a partire dalla primissima infanzia e dalla cura delle relazioni familiari, toccando i servizi educativi e le scuole di ogni ordine e grado, attraverso quella conoscenza utile relativa allo sviluppo di

imprese, associazioni e territori per accrescere la prosperità del genere umano (Malavasi, 2022).

Bibliografia

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

Braga, C. (2018). *Donne, ambiente salute*. EDUCatt.

Cipollone, P., Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Il Mulino

De La Fuente, A., Ciccone, A. (2002). *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*. European Commission DG-ESA.

Giovanazzi, T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Pensa MultiMedia.

Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Pensa MultiMedia.

Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.

Mokyr, J. (2002). *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza* (trad. dall'inglese). Il Mulino.

Petretto, A., Pignataro G. (Eds.) (2008). *Economia del Capitale Umano. Istituzioni, incentivi e valutazione*. FrancoAngeli.

PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved May 30, 2023, from <https://www.governo.it>

Sitografia

https://ec.europa.eu/regional_policy/it/policy/themes/social-inclusion/

<https://ec.eurostat.eu>

<https://sirm.org/2021/12/07/ministero-per-le-pari-opportunita-e-la-famiglia-strategia-nazionale-sulla-parita-di-genere-2021-2026/>

Family act <https://www.pmi.it/tag/family-act>

L'impegno pedagogico per i giovani tra PNRR, territori e transizione ecologica.

Valentina Meneghel, Università Cattolica del Sacro Cuore.

PNRR, istanze formative territoriali

Nell'attuale congiuntura storico-culturale ha preso corpo una risposta istituzionale ispirata al paradigma della sostenibilità che nel solco programmatico e finanziario delineato dall'*EU Green Deal* e dal *Next Generation EU* (Malavasi, 2022) apre a possibili vie di risanamento delle crisi in atto in ciascun paese dell'Unione Europea mediante la redazione di un Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Come desumibile dalla denominazione "*Next Generation EU*", le nuove generazioni rappresentano una priorità per le politiche europee in quanto su di esse si scaglia il forte impatto economico e sociale della pandemia da Sars-CoV-2 con il rischio che "vi possano essere danni permanenti o di lungo termine sulla prossima generazione di europei" (Ministero dell'Economia e delle Finanze, 2022, p. 31). Nella sua declinazione italiana, il PNRR (Governo Italiano, 2020) costituirà lo strumento principale per ricostruire il patto fra generazioni nella misura in cui afferirà alla *capacità creativa e progettuale* di affermare il principio democratico della giustizia intergenerazionale sulla scia del rapporto Brundtland (ONU, 1987). Una capacità figlia di un'emergenza non soltanto biologica e sanitaria ma altresì politica, economica e sociale, intrisa di una nuova coscienza ecologica sempre esposta ai limiti di un percepito comune che considera la pandemia come l'eccezionalità di un evento e misconosce ancora l'impatto del cambiamento climatico sulla salute umana, procrastinando così il coraggio degli adulti di oggi a non depauperare le risorse dei figli del domani. Si consideri che secondo il *The Global Risks Report 2022* del *World Economic Forum* (2022) nei prossimi dieci anni i cinque rischi più gravi su scala globale vedranno al primo posto i cambiamenti climatici, seguiti da eventi meteorologici, perdita di biodiversità, erosione della coesione sociale e crisi di sussistenza (p. 14). Pertanto, "Abbiamo bisogno di un discorso veritativo" poiché non è una strada qualunque quella che ci permetterà di affrontare il cambiamento climatico (Battiston, 2023, p. 29). È necessario superare la tendenza al *greenwashing* e alla "sovradeterminazione ideologica dell'economia" (Sequeri, 2002, p. 43) affinché la struttura di coordinamento centrale delle risorse finanziarie del PNRR, al di là delle opportunità che possano offrire, non comporti un ulteriore accentramento delle risorse che rischierebbe di "restringere gli spazi di azione di quelle realtà culturali e socio-economiche che sperimentano e promuovono stili di vita alternativi ai cliché dominanti coltivando relazioni di reciprocità e rispetto nei confronti di tutti gli esseri viventi e della natura in

generale” (Martinelli, 2022, p. 61). *Mobilizzare la transizione ecologica rappresenta una sfida che si dispiega sui territori*. Ciò è posto in evidenza anche dal PNRR che mira alla riduzione dei divari territoriali, con particolare attenzione allo sviluppo del Mezzogiorno, aspirando alla *“coesione socio-economica”*, con un piano volto a superare le differenze strutturali tra i sistemi economico-produttivi territoriali e le annesse ripercussioni sull’assetto sociodemografico; nonché ai *“diritti di cittadinanza”*, con un piano mirato alla qualificazione delle infrastrutture e dei principali servizi educativi e socio-sanitari (ISTAT, 2023). In particolare, la realizzazione delle opere pubbliche vede l’attribuzione di un ruolo prioritario agli enti locali che si misura con le capacità effettive delle amministrazioni locali di riprogettare le comunità. La mancanza di competenze specifiche degli enti territoriali potrebbe dunque porsi in antitesi alla riduzione dei divari territoriali vedendo, da un lato, *“avvantaggiare”* le regioni maggiormente efficienti e, dall’altro, *“centralizzare”* la gestione delle opere con l’intervento diretto del governo nei casi in cui, secondo l’articolo 12 del Decreto legge 77/2021, gli enti locali presentino difformità nella realizzazione dei progetti oppure non riescano a rispettare le tempistiche previste con il rischio di perdere i finanziamenti europei. Alla cruciale questione della carenza delle competenze della Pubblica Amministrazione il PNRR risponde delineando un necessario percorso di riforma e di innovazione organizzativa al fine di *“realizzare in maniera efficace ed efficiente i progetti di riforma e di investimento previsti dal Piano”* e *“fornire strutturalmente beni e servizi pubblici adeguati alle esigenze di cittadini e imprese”* (Governo italiano, 2020, p. 48). Ciò pone in evidenza il grande bisogno delle organizzazioni pubbliche di apprendere stabilmente e non in senso funzionalistico affinché siano capaci di interagire flessibilmente con l’ambiente (Costa, 2011). Emerge infatti non soltanto una mancata risposta ai deficit strutturali dei singoli territori, ma altresì una mancata connessione con i bisogni specifici di cui ciascun territorio è portatore. Ne deriva che ad una carenza di formazione corrisponda una mancata opportunità di emancipazione comunitaria con un impatto diretto sulle nuove generazioni, sempre più inclini ad emigrare, nelle forme extra-regionali o estere, con il risultato di un depauperamento demografico dei territori. Per lo sviluppo di progetti innovativi e sostenibili dall’alta valenza sociale urgono sinergie che avvalorino *“la conoscenza della specificità dei luoghi e della cultura locale, quale espressione dell’interazione sociale svoltasi nel tempo, in un processo trasformativo continuo tra passato, presente e futuro”* (Vischi, 2021, p. 80). Per riequilibrare i *gap* territoriali è allora necessaria la *“tessitura di solidi rapporti interistituzionali”* (Malavasi, 2022, p. 120), che interpelli la corresponsabilità di enti locali, scuole, università e organizzazioni *profit, no profit* e *benefit* per trovare forme nuove di collaborazione capaci di realizzare quel *“tra”* della transizione ecologica che è *“spazio di necessaria sperimentazione dell’innovazione [...] per promuovere ciò che è altro: nuovi criteri, categorie e linguaggi”* (Stara, 2022, p. 69), ove la formazione esprima una *“vettorialità generativa”* (Costa, 2011, p. 111) propedeutica allo sviluppo sostenibile dei territori.

Sviluppo sostenibile, mobilitare traiettorie di senso con e per i giovani

Il quadro sopramenzionato evidenzia le difficoltà annesse alla fattibilità del PNRR in ordine ad una mancata formazione senza la quale la via per la transizione allo sviluppo sostenibile non potrà esperire in autenticità, venendo meno al senso stesso di tale sviluppo che è *in primis* etico e si iscrive nel principio di giustizia intergenerazionale come richiamato da Giovannini (2019). È lo stesso Direttore scientifico dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile a ritenere che non sia possibile disegnare il domani senza il dialogo con coloro che questo domani lo vivranno o rischieranno di subirlo, considerando dunque fondamentale la partecipazione giovanile in ordine al dibattito politico in atto tra PNRR e transizione ecologica. È a partire da questa consapevolezza che dal 2019 l'ASviS avvalora la parola dei giovani coinvolgendo diverse organizzazioni giovanili ad un gruppo di lavoro trasversale inerente agli Obiettivi dell'Agenda 2030. Nel 2020 anche il Segretario Generale delle Nazioni Unite António Guterres costituirà lo *Youth Advisory Group* un gruppo di giovani consiglieri attivisti che siedono al tavolo delle Nazioni Unite per il cambiamento climatico (UN, 2020). Un segnale teso a rimarcare la necessità di coinvolgere e responsabilizzare i giovani nei processi decisionali e di pianificazione. Secondo un'analisi condotta dall'ISTAT, le preoccupazioni legate al clima delle persone, dai 14 anni in poi, registrano un aumento decisivo dell'attenzione dei cittadini per la crisi ambientale del 2019, "anno caratterizzato dal diffondersi in tutto il mondo dei movimenti di protesta studenteschi ispirati ai 'Fridays For Future' di Greta Thunberg" (ISTAT, 2023, p. 2). La risonanza globale della voce della giovane travalica i tentativi di strumentalizzazione delle sue parole che "pongono con forza una questione educativa di fondo, riguardo alla nostra relazione con la conoscenza" (Lorenzoni, 2023, p. 342). Greta Thunberg interroga la coscienza della compagine politica e pedagogica, nonché l'attenzione dei coetanei richiamando il senso dell'impegno giovanile: "Che senso ha studiare se non riusciamo a trasformare e orientare le abitudini e i comportamenti distruttivi della maggioranza di noi abitanti della terra?" (Lorenzoni, 2023, p. 339). Lo sviluppo sostenibile può allora costituire il terreno sul quale ricostruire il legame fra generazioni perché intriso di una progettualità che riconosce il futuro non come un rimedio al presente, ma come *dono di significanza sociale dei giovani* che superi i diversi limiti

nel dare alle nuove generazioni l'occasione di contribuire in modo qualificato ai processi di crescita e di realizzare in modo pieno i propri progetti di vita. Dopo la recessione economica, che ha condizionato il decennio scorso, risulta ancora difficile aprire nuovi spazi e opportunità per i giovani, il cui ruolo appare spesso marginalizzato, come confermato dalla marcata persistenza del fenomeno dei cd. NEET (Ministero per l'Economia e le Finanze, 2022, p. 24).

In Italia i NEET, *Neither in employment nor in education and training*, i giovani che non studiano e non lavorano rappresentano il 75% in più nella fascia di età scolare (15-19 anni) e il 70% in più nella fascia di età universitaria (20-24 anni) rispetto alla media europea (Ministero per le Politiche Giovanili, 2022, p. 4). Preme inoltre riconoscere l'eterogeneità connotante la composizione dei NEET che, specifica Rosina (2017), include non soltanto chi cerca attivamente un lavoro (neolaureati in cerca di un'occupazione in linea con le proprie aspettative) ma anche gli "inattivi", considerando che tale gruppo è costituito sia

dagli “scoraggiati”, sia da “coloro che non sono interessati al lavoro” (p. 16). È a questi ultimi che si rivolge il recente *Piano di emersione e orientamento giovani inattivi* presentato dal Ministro per le Politiche Giovanili e il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali indicando strumenti e possibili sinergie funzionali volti a ridurre l’inattività dei NEET. Il documento evidenzia inoltre un aumento del 27% degli italiani con età 15-34 anni senza titolo di studio o diplomati, correlando così i NEET alla dispersione scolastica, un “fenomeno complesso e multifattoriale” la cui causa è riassumibile nel concetto di “povertà educativa” da intendersi come una deprivazione economica, sociale e culturale, non soltanto familiare ma altresì territoriale. Per affrontare fenomeni radicati in modo differente nei territori è necessario un *approccio ecosistemico* che “assuma una prospettiva realmente educativa capace di mettere al centro l’esigibilità del diritto all’educazione della persona [...] e la sua riuscita in termini di sviluppo umano e di cittadinanza” (Autorità garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2022, p. 13). In questo quadro a fare la differenza sarà una *governance* strategica (Malavasi, 2020) sui territori che riconosca “le professioni del pedagogico come figure di accompagnamento” e coordinamento (Sandrini, 2022, p. 30) capaci di armonizzare le energie che nascono dal basso e nutrire le relazioni inclusive a favore della partecipazione dei giovani (Bornatici, 2020).

Bibliografia

- Autorità garante per l’Infanzia e l’Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Retrieved June 6, 2023, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Barca, F., Giovannini E. (2020). *Quel mondo diverso. Da immaginare, per cui battersi, che si può realizzare*. Laterza.
- Battiston, R. (2023). Le sfide etiche e sociali del cambiamento climatico. In M. Faroni, F. Perrini (Eds.), *Le sfide della sostenibilità. Cultura, etiche e tecnologie* (pp. 17-40). Scholé.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*. Vita e Pensiero.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. FrancoAngeli.
- Giovannini, E. (2018). *L’utopia sostenibile*. Laterza.
- Governo Italiano. (2020). *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved June 6, 2023, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2023, 23 gennaio). *I divari territoriali nel PNRR: dieci obiettivi per il mezzogiorno*. Retrieved June 6, 2023, from https://www.istat.it/it/files//2023/01/FOCUS_Divari_PNRR.pdf
- Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Sellerio.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l’umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Martinelli, C. (2022). Danzare con la Natura: ri-conoscere il Vivente per una transizione ecologica. In TiLT (Ed.), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie* (pp. 51–64). Castelvechi.

Ministero per l'Economia e le Finanze. (2022). *La condizione dei giovani in Italia e il potenziale contributo del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per migliorarla*. Retrieved June 6, 2023, from https://www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-

Ministero per le Politiche Giovanili, Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). *Neet working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi*. Retrieved June 6, 2023, from https://www.politichegiovanili.gov.it/media/fodnvowp/piano_neet-2022_rev-gab.pdf

ONU. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oxford University Press. 5987our-common-future.pdf

Rosina, A. (2017). Generazione Neet. *Munera*, 2, 15-23.

Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Tracce. Pensa MultiMedia.

Sequeri, P. (2002). *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*. Vita e Pensiero.

Stara, F. (2022). Letture della realtà. "Emergenze" di consapevolezza. In M. Stramaglia (Ed.), *Abitare il futuro* (pp. 63-70). Pensa MultiMedia.

UN (2020). *Giovani leader impegnati nel rafforzamento dei piani d'azione delle Nazioni Unite per il clima e per chiedere ai leader mondiali di rendere conto del loro operato*. Retrieved June 6, 2023, from <https://unric.org/it/il-segretario-generale-annuncia-la-creazione-del-gruppo-di-giovani-consiglieri>

Vischi, A. (2021). Ecologia integrale e formazione per un impatto generativo, tra Next generation EU e fraternità. In Id. (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 67-83). Pensa MultiMedia.

World Economic Forum. (2022). *The Global Risks Report* (17th ed.). Retrieved June 6, 2023, from https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf

Innovazione organizzativa e competenze formative per le transizioni.

Serena Mazzoli, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Premessa

Nell'attualità del dibattito su *lavoro, innovazione organizzativa, competenze per le transizioni* investire sul valore delle persone si configura quale traguardo improcrastinabile per armonizzare le ragioni del competere con il rispetto dei diritti umani e sollecita le imprese ad agire secondo la prospettiva della sostenibilità intesa quale sintesi virtuosa tra benessere umano, tutela ambientale, produttività economica. Tale approccio al lavoro richiede la promozione di una "mentalità imprenditoriale" che, come messo in evidenza nell'ambito del quadro europeo delle competenze imprenditoriali, *Entrepreneurship Competence Framework* (2018), deve essere indirizzata a creare un impatto positivo a livello finanziario, culturale e sociale, nel segno di una rinnovata armonia tra compimento umano e bene comune (Malavasi, 2017).

Nella letteratura pedagogica contemporanea è cresciuta gradualmente la consapevolezza del valore educativo che può assumere un'impresa, *latu sensu*, quale spazio idoneo alla promozione dell'*humanum* e alla costruzione del senso civico e comunitario (Vischi, 2022). Ciò implica una spinta significativa all'innovazione organizzativa da realizzarsi non solo mediante l'impiego di ingenti investimenti in tecnologie avanzate, ma anche attraverso l'assunzione di responsabilità verso ciascuna persona per far fruttare conoscenze e competenze, riconoscendo le condizioni entro cui può manifestarsi la qualità dell'impegno professionale, legate in buona parte ad istanze di equità, formazione, sostenibilità (Malavasi, 2022). Sebbene si sia soliti pensare che

ogni acquisto di potenza sia semplicemente progresso, accrescimento di sicurezza, di utilità, di benessere, di forza vitale (Guardini, 1987, p. 80),

in realtà i processi di innovazione necessitano, prima di tutto, di un incremento

di consapevolezza rispetto alla responsabilità, ai valori, ai fini delle scoperte tecnologiche, che non sono mai neutrali (Vischi, 2019, p. 75).

Al riguardo, il *piano per la ripresa dell'Europa* (2020), che prevede riforme per accelerare le transizioni ecologica e digitale, tocca tutti i temi legati alla rigenerazione delle organizzazioni, dall'introduzione di misure dedicate alla trasformazione delle piccole e medie imprese, con *focus* specifico su quelle più innovative e sostenibili, all'inclusione di

importanti interventi legati alla copertura del territorio con reti a banda ultra-larga, fino all'urgenza di disporre di professionisti dotati di nuove risorse e rinnovata consapevolezza.

In continuità con gli obiettivi prefissati a livello europeo, il *piano per la Transizione 4.0* (<https://www.mimit.gov.it/it/transizione40>) rafforza il tasso d'innovazione del tessuto industriale e imprenditoriale del nostro Paese e incentiva gli investimenti in tecnologie all'avanguardia, in ricerca e sviluppo, senza tralasciare la necessità di favorire una formazione in linea con la crescente richiesta di nuove competenze professionali e *manageriali*.

In questa cornice di traguardi ritenuti essenziali per stimolare la ripresa e ricostruire un'Europa più sostenibile, moderna e inclusiva, risulta evidente come

l'innovazione risponde all'istanza di oltrepassare la tecnica e gli incentivi per aiutare a scoprire il futuro avvalendosi dell'*inventio*, dell'analisi e della sintesi nella forza creativa dell'incontro tra formazione, ricerca e impresa (Malavasi, 2022, p. 239).

Formazione, tecnologia, professionalità

Non si possono interpretare in modo adeguato le trasformazioni in atto e la pervasività del cambiamento senza disporre di risorse utili ad apprendere in modo costante e nei diversi luoghi di esperienza in cui si svolge la trama esistenziale di ciascun individuo (Vischi, 2021). La consapevolezza circa la necessità di dover pensare la formazione in termini *long life* e *long wide* ha condotto a dare risalto al tema della progettazione educativa integrata che vede il lavoro quale possibile ambito idoneo alla realizzazione professionale, personale e sociale, verso il bene comune. In modo peculiare, è a partire dagli anni Settanta che iniziano a emergere nuove esigenze professionali, tra cui il bisogno, attraverso il lavoro, di dare valore alla propria soggettività, di esercitare il pensiero esplorativo e critico, contro ogni forma di degrado della persona. Con il superamento del modello del lavoro industriale, si fanno strada inediti mestieri rispetto ai quali lo sviluppo del potenziale umano e la formazione permanente costituiscono i presupposti basilari per elevare i lavoratori da beni strumentali a *risorse umane*, ovvero persone dotate di valori, aspettative, competenze. Considerare le persone come fattore decisivo per il successo dei processi di miglioramento e di innovazione organizzativa, si riverbera sulle modalità di intendere l'impresa che da insieme di prestatori di manodopera diviene comunità di persone in crescita, nel segno della formazione continua. Al proposito, Malavasi (2003) mette in luce come da tempo le analisi di studiosi, di diverso orientamento ideologico e varia appartenenza disciplinare, ritengano superato il "modello di formazione lineare" affermatosi nell'epoca moderna: le ripercussioni generate dall'attuale crisi ambientale e la non linearità degli scenari sociopolitici, economici, culturali e tecnologici hanno richiamato la necessità di una formazione profonda, in grado di favorire la costante acquisizione di conoscenze e competenze. Si tratta di una formazione capace di mettere la persona nella condizione di rispondere adeguatamente ai rilevanti rivolgimenti personali e professionali, non solo tecnologico-industriali, derivanti dalle transizioni in atto: si pensi, da un lato, alla crescente domanda di nuove competenze in tutti gli ambiti della vita e,

dall'altro, all'acuirsi di fenomeni come l'esclusione sociale e lavorativa (Malavasi, 2019). Con riferimento al contesto nazionale, lo spreco del potenziale giovanile, che si manifesta attraverso il fenomeno dei Neet (*Not in Education, Employment or Training*), giovani che non lavorano e non sono iscritti a nessun corso di studio o di formazione, nonché mediante l'elevato tasso di emigrazione giovanile e i ritardi nelle competenze degli studenti italiani rispetto agli altri paesi europei, esige di essere affrontato a partire da un ripensamento circa la formazione che rivolgiamo alle giovani generazioni (Istat, 2022). Al proposito, nel pianificare e concretizzare le transizioni, il Governo intende assicurarsi che queste avvengano in modo equo e inclusivo, aspetto che richiede la messa in campo di rilevanti sforzi volti a innovare le politiche formative (Governo italiano, 2022).

In tale quadro si inserisce l'attuale dibattito circa la possibilità di sperimentare nuove metodologie per la formazione giovanile, nella direzione di progettare strategie e interventi mirati, capaci di favorire un più efficace adeguamento dei percorsi formativi alle esigenze del mercato del lavoro, in linea con le sfide imposte dalla duplice transizione. Per rispondere in modo pertinente ai fabbisogni dettati dai cambiamenti del sistema produttivo è importante, dunque, avviare processi di adeguamento dell'offerta formativa che si delineano necessariamente come lunghi e complessi, con tempi di analisi, sviluppo e aggiornamento costanti e che richiedono il coinvolgimento di una pluralità di *stakeholder* (Anpal, 2022).

Nella consapevolezza che

i cicli della formazione professionale e dell'alta qualificazione sono ben più lunghi rispetto alle richieste occupazionali e ai bisogni emergenti dall'accelerazione tecnologica e dalla competizione globale (Malavasi, 2019, p.122),

occorre far sì che il "fattore umano" divenga ancor più centrale nei processi di innovazione organizzativa "se intendiamo davvero costruire un futuro migliore e non solo tecnicamente avanzato" (p. 120).

Nuove competenze per generare futuro

Le transizioni digitale e verde stanno generando un impatto sul mercato del lavoro e sul *business* delle imprese con rilevanti conseguenze sull'evoluzione delle professioni e delle risorse richieste alle persone. Al riguardo, cresce la domanda di *digital skills* che, come messo in evidenza dal recente quadro europeo *DigComp* (2022a), si riferiscono a molteplici aree di competenza:

- alfabetizzazione su informazioni e dati;
- comunicazione e collaborazione tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale;
- creazione di contenuti digitali;
- sicurezza al fine di proteggere i dispositivi, i contenuti, i dati personali e la *privacy* negli ambienti digitali;
- risoluzione di problemi in ambienti digitali.

Parimenti, è cresciuta in modo considerevole la domanda di *green skills* in associazione alle professioni per la sostenibilità e, conseguentemente, la richiesta di lavoro qualificato in specifici settori legati all'ambiente che sono diretti a tutelare gli ecosistemi e la biodiversità, a limitare il consumo di energia, di materiali e di acqua attraverso strategie di efficientamento, a ridurre al minimo o a eliminare la produzione di ogni forma di rifiuto e di inquinamento (<https://www.symbola.net/approfondimento/green-jobs-le-nuove-professioni-verdi/>).

In una cornice di competenze specifiche che le persone saranno chiamate a possedere per inserirsi e permanere con successo in un mercato occupazionale estremamente dinamico, è sempre più evidente come il lavoro, se inteso quale spazio idoneo alla realizzazione personale, professionale e sociale, chiami in causa la responsabilità di ciascuno a contribuire in modo fattivo allo sviluppo planetario, aspetto che richiede certamente un incremento del numero di tecnici ma esige ancor di più professionisti capaci di pensare in modo critico e sistemico, di adottare approcci transdisciplinari al lavoro, di trovare soluzioni inedite per immaginare e costruire futuri alternativi sostenibili. Nicoli (2018), nel mettere in evidenza i fattori di rischio che si riferiscono al percorso di carriera, rintraccia i pericoli insiti nell'“iperspecializzazione” che

riduce il campo d'azione del lavoro entro un orizzonte limitato, così da provocare una perdita della prospettiva e quindi di possibilità di immaginazione e di esplorazione del possibile (p. 197).

Per tale ragione, la complessità delle sfide che ci attendono impone maggiori investimenti nell'ambito della formazione trasversale per dotare le persone di *soft skills* idonee a lavorare con gli altri in modo armonico, a prendere decisioni anche in assenza di informazioni complete, ad assumersi il rischio di percorrere nuove strade, interpretando le procedure e non solo eseguendole in modo rigido.

L'importanza attribuita alla formazione trasversale dei *professionisti del futuro* mette in luce come le considerazioni sopraesposte possano essere applicate anche all'ambito delle “competenze per le transizioni” che si presentano sia come *skills* specifiche, sia come sistemi di risorse più ampi, riconducibili alla capacità della persona di comprendere, agire e risolvere insieme agli altri le crisi del nostro tempo (European Commission's Joint Research Centre, 2022b). È in questa prospettiva che le competenze digitali, se pensate a supporto dello sviluppo, possono contribuire a innescare e preservare le relazioni, generare confronti proficui tra molteplici attori coinvolti, dare vita a comunità virtuali di scambio (*digital soft skills*); in egual modo, le *green skills* possono essere ricondotte, secondo un'accezione semantica più ampia, alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo, generando nuove visioni di futuri sostenibili (Mazzoli, 2021).

Per trasformare i sistemi economici nella direzione della sostenibilità dello sviluppo, accanto a competenze tecniche, sono necessarie competenze a supporto delle transizioni che si configurano quale esito di un processo di arricchimento *long life* e *long wide*, a partire dai contesti professionali che possono divenire luoghi emblematici per l'educabilità dell'umano (Malavasi, 2022).

Bibliografia

- Anpal. (2022). *Fondo nuove competenze*. Retrieved June 20, 2023, from <https://www.anpal.gov.it/fondo-nuove-competenze>.
- European Commission. (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 20, 2023, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>.
- European Commission. (2020). *Recovery plan for Europe*. Retrieved June 20, 2023, from https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe_en.
- European Commission's Joint Research Centre. (2022a). *DigComp 2.2. The digital competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Retrieved June 20, 2023, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>.
- European Commission's Joint Research Centre. (2022b). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Retrieved June 20, 2023, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
- Governo italiano. (2022). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Gli obiettivi di giugno 2022*.
- Guardini, R. (1987). *La fine dell'epoca moderna*. La Scuola.
- Istat. (2022). *Istruzione e lavoro*. Retrieved June 20, 2023, from <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=5&dove=ITALIA>.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2017). L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa. In P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente* (pp. 7-14). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot. Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Vita e Pensiero.
- Mazzoli, S. (2021). *Riflessione pedagogica, pratiche lavorative, generazioni. Questioni emblematiche*. Pensa MultiMedia.
- Ministero delle Imprese e del Made in Italy. (2020). *Piano per la Transizione 4.0*. Retrieved June 20, 2023, from <https://www.mimit.gov.it/it/transizione40>.
- Nicoli, D. (2018). *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Symbola. (2023). *Green jobs: le nuove professioni "verdi"*. Retrieved June 20, 2023, from <https://www.symbola.net/approfondimento/green-jobs-le-nuove-professioni-verdi/>.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (Ed.). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2022). Introduzione. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (pp. 7-13). Pensa MultiMedia.

Prospettive di formazione al rischio climatico. Un emblematico progetto di ricerca.

Sara Scioli, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Adattamento al rischio climatico, imprese e formazione

Alla luce dell'attuale complessa situazione ambientale, in linea con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (United Nations, 2015), con il Green Deal europeo (Commissione europea, 2019) e con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Governo italiano, 2021), è fondamentale riconoscere quanto i cambiamenti climatici, in particolare, costituiscano una sfida globale che richiede una risposta sistemica e significativa.

Lo stesso regolamento del Next Generation Eu (2020) prevede che un minimo del 37% degli investimenti e delle riforme programmate nei PNRR sia destinato al raggiungimento degli obiettivi climatici.

Come si evince anche dall'ultimo rapporto dell'IPCC (2023) è sempre più necessaria ed improcrastinabile un'azione immediata per colmare il *gap* tra l'attuale modello di adattamento ai cambiamenti climatici con quello necessario; se si vuole contenere il riscaldamento entro 1,5°C, le emissioni di gas dovrebbero diminuire, fin da subito, di quasi la metà entro il 2030.

Pertanto, insieme alle politiche di mitigazione per diminuire le cause del cambiamento climatico, si rendono sempre più necessarie politiche di adattamento, per ridurre le conseguenze.

L'adattamento ai cambiamenti climatici può rappresentare uno strumento che permette di rafforzare la resilienza dei territori, delle loro comunità ed imprese di fronte agli eventi naturali cui sono esposte; l'adattamento infatti cerca di limitare gli effetti negativi del cambiamento climatico e di sfruttarne le opportunità.

Secondo la Task Force on Climate-related Financial Disclosures (TCFD, 2017) il cambiamento climatico, nello specifico, comporta due categorie di rischi per le aziende: i *rischi fisici*, ovvero i rischi derivanti dagli effetti fisici dei cambiamenti climatici, quali eventi meteorologici estremi, incendi o ondate di calore, che possono arrecare danni agli impianti di produzione e interrompere quindi le catene del valore; i *rischi di transizione* ossia la perdita finanziaria a seguito del processo di aggiustamento verso un'economia a basse emissioni di carbonio. La conoscenza e la prevenzione dei rischi climatici possono dunque costituire una strategia adattiva per le imprese, in particolare attraverso proposte formative adeguate e dedicate.

I disastri naturali e le loro conseguenze

diventeranno una costante che le comunità dovranno affrontare preparandosi. Occorreranno: conoscenze nuove e diverse, che attingano da più discipline e tipi di produzione di conoscenza [...], comprese nuove competenze (Sandrini, 2022, p. 72).

Università e imprese. Tra formazione e competenze nell'epoca della transizione ecologica

Dinnanzi alle attuali questioni ambientali risulta oggi strategico quanto necessario essere formati e competenti, specialmente in ambito *green*.

L'incertezza e la scarsa prevedibilità degli impatti derivanti dai rischi dei cambiamenti climatici possono oggi guardare alla formazione quale

luogo privilegiato per acquisire gli strumenti idonei per fronteggiare le situazioni di rischio e di insicurezza, le contraddizioni e i timori derivanti dalla perdita delle abituali certezze (Vischi, 2019, p. 134).

Le stesse organizzazioni, nel loro essere e fare "impresa", sono oggi interpellate ad agire verso una radicale "conversione ecologica", attraverso la promozione di politiche, di scelte e di azioni *green*, finalizzate al raggiungimento di benefici non solo ambientali, ma anche sociali ed economici.

A tal riguardo, il XIII Rapporto GreenItaly 2022, elaborato da Fondazione Symbola e Unioncamere, attesta che le imprese che hanno effettuato investimenti *green* nel periodo 2017-2021 sono risultate più competitive.

Il valore strategico e trasformativo, tanto per le imprese, quanto per le realtà accademiche, delle *green skills* e delle professioni "verdi", invitano dunque a promuovere opportunità formative che possano essere viatici di orientamento nell'acquisizione di competenze di sostenibilità per "navigare orientati" (Boffo, Iavarone & Nuzzaci, 2022).

La transizione ecologica vuole e deve essere la via del cambiamento, la strada per promuovere stili di vita sostenibili e nuove figure professionali, per consentire alle imprese di dirigersi verso politiche orientate alla sostenibilità.

Nell'ambito di un circolo virtuoso tra apprendimento e cambiamento, le organizzazioni che cambiano sono anche quelle in grado di apprendere e le realtà che apprendono sono finalizzate allo sviluppo (Piccardo & Colombo, 2007).

Per il mondo accademico, così come per le imprese volte alla transizione ecologica e orientate alla neutralità climatica, diviene pertanto determinante, oltre alla promozione delle *soft skills*, indispensabili per muoversi in un contesto complesso ed imprevedibile (ISTAT, 2022), sviluppare profili professionali coerenti con le nuove *green skills*.

A tal proposito interessante sottolineare che le competenze di sostenibilità,

secondo un'accezione semantica ampia (esse) si riferiscono alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo, in linea con l'avvento di una trasformazione culturale che le posiziona sempre

più a ridosso delle soft skills tradizionali, anziché associarle a profili professionali di natura esclusivamente tecnica (Mazzoli, 2021, pp. 10-11).

Nell'ambito del presente quadro interpretativo, il percorso di ricerca – di cui al successivo paragrafo – che sto conducendo in qualità di dottoranda, vuole, in prospettiva pedagogica, porre al centro l'importanza di percorsi formativi integrati tra mondo accademico ed imprenditoriale, quali risorsa chiave per lo sviluppo della persona, delle organizzazioni e dell'intero sistema socio-economico.

Sebbene sia indubbia la necessità di formare ed essere formati nell'ambito della sostenibilità, tuttavia è oggi altrettanto importante la proposta di una formazione progettata e adeguata per promuovere la riduzione dello *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, così come auspicato dallo stesso PNRR (Governo italiano, 2021).

La formazione può dunque divenire l'anello di congiunzione tra università, impresa e territorio, vettore per favorire l'incontro tra le domande e le offerte di lavoro, in particolare in ambito *green*, promotrice di alleanze generative orientate a coniugare bisogni individuali e beni comuni, con la consapevolezza che

un'impresa, una città o una istituzione formativa sarà fertile [...] se riuscirà a vincere e a prosperare (Malavasi, 2019, p. 196).

Da PMI RISK ADAPT a PMI T-Lab

Nell'ambito del percorso di dottorato che sto svolgendo, dal titolo "Formazione al rischio climatico, imprese e adattamento. *Soft e green skills*", rilevante ed emblematico è il progetto di ricerca interdisciplinare realizzato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore "PMI RISK ADAPT - ADATtarsi al RISchio climatico nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile".

Attraverso il coinvolgimento di imprese virtuose nel contrasto al cambiamento climatico e in percorsi di sostenibilità, la finalità principale a cui ha ambito il progetto è stata analizzare e definire indicazioni operative per le piccole e medie imprese (PMI), di diversi settori economici, per l'inclusione del rischio climatico nelle proprie scelte di pianificazione e programmazione, attraverso l'indagine di cinque dimensioni di rischio-prevenzione.

Tra le aree analizzate, il progetto ha inteso approfondire il ruolo della formazione delle risorse umane per l'elaborazione di un prototipo di percorso formativo in grado di coinvolgere le persone che operano nelle organizzazioni (PMI) nell'apprendimento di competenze utili a far fronte al rischio climatico, anche in chiave adattiva.

Le 7 PMI coinvolte sono state individuate nel territorio lombardo, differenti tra loro per tipologia di servizi/prodotti offerti e già sensibili alle tematiche della sostenibilità.

L'indagine, per facilitare il confronto tra le PMI coinvolte, è stata svolta attraverso 4 *focus group online*, ai quali hanno partecipato dirigenti (2 focus group) e figure operative (2 focus group), per un totale di 14 professionisti.

Al fine di uniformare conoscenze e linguaggi tra le diverse organizzazioni presenti, in ordine alle tematiche affrontate, è stato introdotto il tema relativo ai rischi dei cambiamenti climatici, e successivamente, nell'ambito dei *focus group*, sono state proposte le domande di analisi inerenti:

- all'osservazione di rischi fisici e di transizione connessi al cambiamento climatico nelle realtà lavorative;
- alla percezione delle opportunità connesse a strategie di adattamento dinanzi a tali rischi;
- ai limiti e opportunità della formazione come strategia adattiva ai rischi del cambiamento climatico, nell'epoca della transizione ecologica.

Senza alcuna pretesa di esaustività, ma emblematici per l'avvio di una nuova proposta progettuale (PMI T-Lab), si espongono di seguito alcuni tra i risultati emersi dalla ricerca condotta.

I partecipanti conoscono i potenziali *rischi fisici* dei cambiamenti climatici, sia acuti che cronici, tuttavia sono stati percepiti come difficilmente prevedibili e quindi non ancora del tutto contemplati nella pianificazione aziendale.

Rispetto ai *rischi di transizione*, sebbene siano noti, sono emerse le preoccupazioni che le realtà imprenditoriali stanno vivendo sia per le scelte di transizione compiute, specialmente per quanto concerne l'entità dei costi che comportano, sia per l'impossibilità, talvolta, di poter compiere alcune scelte di transizione in un contesto non ancora del tutto facilitante.

Tuttavia, nonostante le preoccupazioni riferite, sono emerse le opportunità di adattamento ai rischi correlati al cambiamento climatico. Sono infatti state condivise, all'interno dei *focus group*, scelte ed azioni imprenditoriali in tal senso (ad es. sinergie progettuali tra aziende e filiere, reti energetiche, investimento nell'economia circolare, investimento nei territori di appartenenza, ricerca e innovazione).

Il tema della *formazione delle risorse umane* come strategia adattiva, sebbene sia stato riconosciuto come elemento chiave per la transizione ecologica e nella lotta ai cambiamenti climatici, tuttavia i partecipanti hanno posto in evidenza l'importanza e l'esigenza di una formazione adeguata, che sia attiva ed esperienziale, multidisciplinare ed intergenerazionale.

I temi formativi attenzionati sono stati differenti ed attinenti a diverse dimensioni di apprendimento (Delors, 1997): *sapere* (ad es. smaltimento e recupero materiali, normative di riferimento, certificazioni ambientali e di qualità, politiche assicurative, etc.), *saper fare* (ad es. *problem solving*, capacità decisionale e di governo del cambiamento, lavoro in *team*, narrazione al cliente, comunicazione con i fornitori e interna all'organizzazione, valorizzazione dei talenti e delle risorse umane, collaborazione e appartenenza al territorio, etc.) e *saper essere* (ad es. cultura del rischio, valori della sostenibilità, partecipazione alla cultura e alle politiche aziendali di sostenibilità, etc.).

In una prospettiva di alleanza generativa tra imprese e università, dal progetto d'Ateneo PMI RISK ADAPT nasce PMI T-Lab, un *hub* progettuale orientato alla ricerca e alla formazione (*Training*) nelle PMI per far fronte alla sfida della transizione ecologica.

Il prototipo di percorso formativo emerso, intende proporre, attraverso metodologie orientate all'azione ed al confronto (*Action Learning e Joint Development Activities*), in un dialogo ricorsivo tra ricerca e formazione, tre viatici formativi che, in ordine al tema del cambiamento climatico, favoriscano *consapevolezza* (saper essere), *conoscenza* (sapere) e *azione* (saper fare): i tre descrittori necessari allo sviluppo delle competenze (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020).

PMI T-Lab, in linea con i risultati di PMI RISK ADAPT, nel quadro di una profonda crisi ecologica, sottolinea la necessità di una costante ed attenta capacità di analisi delle relazioni tra mondo accademico ed imprenditoriale per una rinnovata progettazione di percorsi formativi "generatori" di *soft* e *green skills*, verso un linguaggio comune in termini di sostenibilità e di competenze.

Bibliografia

Boffo, V., Iavarone, M. L., Nuzzaci, A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal Per la Formazione in Rete*, 22 (3), 1–8.

Commissione Europea (2019). 11 dicembre 2019, COM n. 640 – *Il Green Deal europeo*. Retrieved June 19, 2023, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI Secolo*. Armando.

Fondazione Symbola, Unioncamere (2022). *GreenItaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved June 19, 2023, from <https://www.symbola.net/ricerca/green-italy-2022/>

Governo Italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved June 19, 2023, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf

IPCC (2023). *Climate Change 2023 – Rapporto di Sintesi. Un'azione urgente per il clima può garantire un futuro vivibile per tutti*. Retrieved June 19, 2023, from <https://ipccitalia.cmcc.it/climate-change-2023-ar6-rapporto-di-sintesi/>

ISTAT (2022). *La formazione nelle imprese in Italia*. Retrieved June 23, 2023, from <https://www.istat.it/it/archivio/279433>

Malavasi, P. (2019). Postfazione. In A. Vischi (Ed.), *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione* (pp. 195-203). Pensa MultiMedia.

Mazzoli, S. (2021). *Riflessione pedagogica, pratiche lavorative, generazioni. Questioni emblematiche*. Pensa MultiMedia.

Piccardo, C., Colombo, L. (2007). *Governare il cambiamento*. Raffaello Cortina.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union.

Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Pensa MultiMedia.

TCFD (2017). *Final report: Recommendations of the task force on climate-related financial disclosures*. Retrieved June 19, 2023, from <https://assets.bbhub.io/company/sites/60/2020/10/FINAL-2017-TCFD-Report-11052018.pdf>

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved June 19, 2023, from <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Pensa MultiMedia.

Analisi delle transizioni assiologiche negli scenari di cambiamento dei modelli di sviluppo economici contemporanei.

Stefano Mazza, Libera Università di Bolzano.

Ci siamo proposti di indagare sul campo le strutture assiologiche dei lavoratori particolarmente vicini alla transizione ecologica, verso un modello di sviluppo circolare, per capire se i valori acquisiti ed elaborati personalmente dagli individui, che lavorano nei comparti all'avanguardia, avessero influenza sul modo di partecipare al cambiamento previsto e se e come potessero modificarsi, prima o lungo il percorso, con azioni di formazione. Il campo, per quanto piccolo, ha offerto un mondo ben diverso da quello immaginato e proposto dalle teorie sulla transizione e di seguito cercheremo di spiegare perché, congiuntamente ad una breve esposizione del concetto di valore, per come lo intendiamo e per come abbiamo inteso indagarlo.

L'importanza del campo

Questo lavoro deriva da un periodo di osservazione etnografica di circa 6 mesi, che abbiamo effettuato in una azienda bergamasca (1) che da 60 anni, con una notevole intuizione per l'epoca, sulle vicende dell'innovazione e della sostenibilità ambientale, si occupa della raccolta/riciclo/riuso/recupero di quelli che nel linguaggio comune definiamo rifiuti, trattando materiali provenienti dal mondo dell'industria.

È evidente che una esperienza etnografica in una moderna impresa di produzione, al primo impatto, ha un sapore tutt'altro che etnografico, per come potremmo immaginarlo. Perché l'ambiente, fondamentalmente, è strutturato e abitato secondo le logiche e le prassi della tecnica (2) che lo pervade e determina. In questo senso la presenza dell'uomo non sembrerebbe più, o almeno non soltanto, quella di gestire la tecnica, ma apparentemente di esserne gestito, inserito come è in una catena di processi (mentali) già previsti, che non sono da governare, ma da "assistere" nel caso in cui qualcosa non funzionasse secondo le procedure attivate.

Questo universo appare poi molto diverso nella sua modalità di esistenza da quello che si è soliti modellizzare nella pratica delle analisi teoriche dove, i modelli visti dal luogo descritto, immersi nel campo, appaiono stilizzazioni, molto approssimative, di ciò che sembra accadere effettivamente nei processi osservati. Le astrazioni, spesso semplificazioni, dell'analisi scientifica rispetto alle pratiche concrete, pur assolutamente necessarie, per non assumere la disfunzionalità delle mappe del territorio grandi come lo stesso territorio, di borghesiana memoria (3), rischiano di individuare e di indagare, in settori lontani dalle proprie consuetudini, nodi dei processi non essenziali per una descrizione efficace dei fenomeni. Spesso le teorie si portano dietro serie di visioni semplificate e inefficienti, rispetto allo "stato delle cose", accentuando forme di strabismo. Perso il referente prendono la strada della autoreferenzialità rischiando di smarrire o confondere quello che si immaginerebbe essere l'obiettivo primario della ricerca.

È questo l'elemento che determina l'importanza dello studio sul campo, anche se, proprio la configurazione "teorica" di partenza del ricercatore, impedisce un orientamento rapido ed adeguato fra processi di cui non è compito facile né immediato, distillare il senso e la complessità.

E non mi riferisco alle pratiche tecnologiche, cioè al lavoro degli alambicchi, come ce le immaginiamo, metafora del know how che presiede parzialmente al lavoro industriale, ma alla messa in opera del complesso produttivo, all'interazione/interdipendenza macchina uomo e alla presupposizione che l'organizzazione in toto instaura con l'apparato sociale del consumo, in una catena consequenziale, ma dall'aspetto pluridimensionale (Baudrillard, 2010), (Codeluppi, Paltrinieri, 2008).

Oltre questo riscontro sul deficit di comparabilità fra modelli e referenti, a sottolineare la necessità di un cambio di passo nei procedimenti della conoscenza in questi settori di confine, c'è una presenza importante, sul tema della transizione, ed è quella della letteratura professionale più che di quella accademica. Questo ancor più evidenzia la necessità di un incontro fra saperi, con differenti statuti, che sappiano co-costruire il proprio dialogo (L'Astorina, Mangia 2022), (Acanfora, Ruggieri 2021).

2. Lo scopo dell'osservazione e le gerarchie di "valori"

A livello scientifico mondiale (IPCC (4), ma non solo) e istituzionale della Unione Europea, è descritto uno scenario climatico assolutamente compromesso. La stessa situazione del pianeta risulta, anno dopo anno, sempre più precaria nella sua funzione di servizio ecosistemico naturale e culturale. Ne consegue che la maggior parte degli studi inerenti al modello industriale passato ed attuale, definito lineare, alla ricerca di soluzioni alle due problematiche indicate, quella climatica e quella delle risorse, abbiano definito la transizione energetica (ecologica) e il modello circolare come un percorso necessario per un futuro sostenibile. Chiaramente nella sua accezione demistificata dal diffuso utilizzo in modalità *green washing* dei concetti. Questa posizione, popolare nelle varie discipline e fra i professionisti dei modelli di sviluppo, necessita di essere verificata, non tanto sulla carta, ma nel vivo della sua realizzazione, nelle pratiche produttive e di consumo. Ecco il motivo per cui diventa fondamentale comprendere se questa trasformazione epocale del modello di sviluppo (ecologica e circolare in senso pieno) può avere successo e se ha veramente l'importanza futura che gli viene attribuita.

Ci è parsa rilevante l'ipotesi di indagare il modo di intendere e valutare i processi in atto in una azienda campione, per la sua storia, e di cercare di intercettare le strutture valoriali fra gli operatori, dagli operai ai tecnici fino ai manager, che complessivamente, data l'attività, sono in prima linea nella transizione e contemporaneamente cittadini testimoni degli accadimenti in atto, come spia potenziale delle reali condizioni del cambiamento.

Abbiamo una idea scolastica e un po' catechistica del concetto di valore, idea per la quale i valori sarebbero quelli di una superiore perfezione etica, quelli che indicano le condizioni della tensione verso utopici ideali. Per poter operare una distinzione e chiarire reputiamo importante attribuire a questo aspetto, ovviamente importante del concetto di valore, il senso di elemento sur o sovra determinante della gerarchia valoriale. Risultato e frutto delle civiltà di riferimento, quelle citate in frasi come "le nostre radici giudaico

cristiane". A prescindere dalla immediata adesione a specifiche ideologie noi ne siamo ampiamente condizionati. Sono riferimenti forti, li identifichiamo come "grandi valori" e pensiamo contribuiscano alla nostra identità. Elementi più statici, ma che ognuno di noi necessariamente rielabora di continuo in base alle informazioni e agli influssi cui permettiamo di entrare nella nostra struttura gerarchica e di ristrutturarla. Magari negli anni o dopo aver effettuato riti di passaggio personali o sociali. Hanno una certa persistenza anche quando si collocano in palese antinomia con le nostre visioni. Quello che ci interessa in particolare però sono i valori frutto delle valorizzazioni che ognuno di noi effettua nelle proprie scelte che a loro volta determinano i nostri comportamenti (Greimas, Courtes, 1979). Sempre più difficile la loro intercettazione dato il carattere più di nebulosa cangiante che di struttura minimamente ordinata di quello che è il sistema gerarchico dei valori che ognuno determina e vive. Non solo perché sottoposto alle influenze dell'infosfera, che produce una quantità inarrivabile di documenti orali, video, scritti etc. attraverso old e new media, rendendo il loro filtraggio una attività assolutamente complessa, ma perché, riferendoci all'idea di società liquida di Bauman (2011), possiamo assistere a movimenti spesso ampi e non immediatamente percepibili anche nelle visioni dei cittadini, che sono disorientati dalla rapidità di informazioni e cambiamenti. A questo si accompagna poi il classico concetto di desiderabilità sociale che rende ancora più difficilmente decifrabile la rappresentazione del mondo e delle sue configurazioni nella ricerca, a fronte del tentativo degli interlocutori di comprendere e assecondare la risposta "favorita" da parte dei ricercatori.

Rispetto alla transizione i media rappresentano i processi in termini polarizzati, in chiave aziendalista o ambientalista, ma in termini approssimativi e semplicistici. E questo delinea un quadro problematico. Il conflitto occultato fra complessità dei sistemi industriali/economici/finanziari e complessità ambientale, al di là di un periodo iniziale di consensi, anche attraverso la prassi *green washing*, e determinati dalle decisioni *top down* e da rilevanti finanziamenti pubblici erogati, evidenzia posizioni antagoniste che lentamente si fanno strada. Emergono in settori dell'economia contrarietà all'effettiva implementazione di un nuovo modello di sviluppo, in difesa dello *status quo* e prospettando viceversa un futuro distopico fatto di gravi perdite di posti di lavoro, contrazioni produttive e carenza di risorse economiche. Ma anche dal punto di vista teorico si presenta una incertezza operativa potendo contare, nell'analisi della letteratura di riferimento, su 114 differenti ipotesi di circolarità rispetto al modello che si vorrebbe implementare (Kirchherr, Reike, Hekkert 2017).

3. Quale transizione?

Transizione, che etimologicamente sta per "passaggio", da sola è insignificante, il passaggio può essere in qualunque direzione. Quella che viene proposta come transizione ecologica (5). È stata declinata in varie forme solo parzialmente sovrapponibili, perché è proprio nella differenza che sta la sua specificità. Nelle rappresentazioni dei media è stata ridotta alla sua definizione più semplice, quella che potremmo definire come cambio di carburante, dal fossile all'elettrico, probabilmente presentata da vari agenti come processo troppo semplice. L'economia lineare, improntata al ciclo estrazione – produzione -

consumo - obsolescenza – rifiuto e l'economia circolare, anche solo nella canonica e diffusa versione delle 5 R: ridurre, riutilizzare, riciclare, recuperare, rigenerare, sviluppano sequenze incompatibili. Dalla produzione dell'energia, al modo di concepire la scelta di cosa produrre e come, dalla durata dei prodotti, alla condivisione, sia a livello industriale (il *know how per esempio*), sia a livello di consumo (sempre, per esempio, la prevalenza dello *sharing* sulla proprietà individuale), al recupero effettivo dei materiali, tema molto più complesso di come viene rappresentato dal concetto di raccolta differenziata. C'è infatti una abissale differenza fra quella che per i cittadini è la raccolta differenziata e quello che è il fenomeno visto dalla parte dell'industria. I CER cioè i codici dell'Unione europea identificativi dei differenti materiali da differenziare contano 944 diversi prodotti e ognuno va separato dagli altri. Nella esperienza quotidiana dei cittadini sono 4/5. E questi differenti modi di intendere il concetto di raccolta e recupero già sono significativo della differenza fra una visione semplificata e una complessa, che rende conto realmente del modello sistemico che la produzione rappresenta. Questa discrepanza fra i modelli lineare e circolare (concetti comunque eccessivamente stilizzati e approssimativi nell'individuazione dei processi reali), quando viene esplicitata con chiarezza, apre ad una dimensione fortemente polemica fra le parti presupposta dai differenti valori chiave che la circolarità si propone di implementare nella futura vita industriale. Pensiamo alla contrapposizione fra alcuni valori fondanti l'una e l'altra modalità: cooperazione vs individualismo, condivisione vs competitività, trasparenza vs segretezza, produttività vs profitto, etica vs interesse. E sono alcuni dei valori indagati in varia forma. In riferimento alla transizione circolare, la prima domanda è se questa sia realizzabile, considerando la gamma dei possibili fraintendimenti, contrarietà, avversioni, paure, resistenze e rimozioni presenti fra imprenditori, forza lavoro e cittadini. Perché la transizione proposta come semplice differenziazione delle fonti energetiche a livello micro, delle persone, in realtà impatta e trasforma modelli e stili di vita e a livello macro, estrattori, produttori di energia, stati e varie forme di potere, modifica nettamente gli attuali equilibri mondiali. Non a caso i gruppi detentori del carbon fossile hanno negato e ostacolato la premessa alla transizione, che era l'avvento e l'impatto dei cambiamenti climatici e ora si vanno estendendo forme differenziate di boicottaggio, spesso sotterranee, quasi un passaparola, ma molto ben organizzato, della transizione, negando lo stato delle cose o attraverso mistificazioni difficili da smontare senza adeguati strumenti di filtraggio dell'infosfera.

Il progetto lavora sulla individuazione della percezione e ricostruzione di questi scenari polemici attraverso un lavoro di identificazione dei modi di trasmettere valori nella forma di valorizzazioni di oggetti e concetti e come questo agisca sulla costruzione delle assiologie, cioè su rappresentazioni, mappe e gerarchie di valori. In particolare, il nostro lavoro che viene svolto fra i diversi addetti dei comparti industriali, indaga la possibilità di individuare e proporre filtri e strumenti in prototipi di formazione che possano demistificare stereotipi e pregiudizi che sedimentano sulla scia delle manipolazioni in atto e riportare le mappe mentali e digitali a corrispondere più correttamente agli stati di fatto inerenti alle forme della transizione.

Oltre ad essere un periodo di cambiamenti potenzialmente drammatici per quanto sta accadendo e per la trasformazione del modello di sviluppo, siamo in presenza di un campo di osservazione incredibile per l'analisi, date le dinamiche estremamente significative che questo periodo offrirà alla ricerca.

Note

- (1) ROBI Ambiente, vedi <https://www.robiambiente.it/>
- (2) Il riferimento è al concetto di tecnica come struttura mentale e operativa e non a tecnologia che ne è il mero prodotto deriva da Heidegger.
- (3) Jorge Luis Borges, *Del rigore della scienza*, Storia universale dell'infamia.
- (4) www.ipcc.ch
- (5) Denominazione di vari ministeri fra i quali quelli francese spagnolo e italiano, rispettivamente istituiti nel 2017, 2018, 2021 (voce Transizione ecologica - Treccani vocabolario online)

Bibliografia

- Acanfora M., Ruggieri G., (2021). *Che cos'è la transizione ecologica. Clima, ambiente, disuguaglianze sociali. Per un cambiamento autentico e radicale*. Altreconomia, Roma
- Baudrillard J. (2010). *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture*. Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z., (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Borges J. L., (1997). *Del rigore della scienza*, Storia universale dell'infamia. Adelphi, Milano.
- Codeluppi V., Paltrinieri R., eds. (2008). *Il consumo come produzione*. In Sociologia del lavoro n.108. FrancoAngeli. Milano.
- Greimas A. J., Courtes J., (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette, Parigi.
- Heidegger M. (2017). *La questione della tecnica*. GoWare, Firenze.
- Kirchherr, J., Reike, D., & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy. An analysis of 114 definitions. *Resources, Conservation and Recycling*, Volume 127, Pgs 221-232.
- L'Astorina A., Mangia C., (2022). *Perché sono necessari nuovi approcci di indagine al confine tra scienza e politica?* CNR edizioni, Milano.
- Treccani vocabolario online - https://www.treccani.it/vocabolario/transizione-ecologica_%28Neologismi%29/.

Imprese sostenibili per uno sviluppo umano integrale.

Claudia Salvi, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Ambiente, imprese, sviluppo umano integrale

Abitiamo un'epoca storico-culturale caratterizzata da un'erronea concezione del concetto di 'sviluppo' e, al contempo, dalla consapevolezza del legame intrinseco che esiste tra società e natura. Lo sviluppo con e per l'ambiente, negli anni caratterizzati dalla pandemia di Covid-19 e dalla guerra alle porte dell'Europa, richiama una rinnovata centralità di quest'ultimo intendendolo quale spazio di relazioni che investe ogni sfera della vita: personale, sociale e del lavoro, sollecitando la responsabilità di tutti e ciascuno. La pandemia ha posto in evidenza

un mondo malato non solo a causa del virus, ma anche nell'ambiente, nei processi economici e politici, e più ancora nei rapporti umani (Francesco, 2021).

Istituzioni e imprese sono chiamate a promuovere azioni volte a promuovere modelli di sviluppo sostenibile a beneficio del territorio e dell'altro ripensando l'economia e fondandola sul

principio di fraternità, [che] permette di rendere sostenibile le società, valorizzando le persone e le relazioni, prendendosi cura dell'ambiente e del territorio (Vischi, 2021, p. 22).

Crisi ecologica e antropologica sono strettamente collegate e la pedagogia, quale scienza teorico-pratica, è chiamata a riflettere e a proporre processi e modalità per un cambiamento a beneficio dell'intera società e dell'ambiente. Ognuno è investito di tale responsabilità poiché

la collaborazione tra le realtà del territorio [aziende, imprese sociali, istituzioni e società civile] può avere un impatto capace di far 'progredire' scienza e tecnica, formazione e cura dell'altro attraverso processi di riflessione e di nuova progettualità sociale ed economica, politica e culturale (Vischi, 2019, p. 20).

Si rimanda ad un nuovo concetto di sviluppo che orienti nuovi stili di vita, favorisca attenzioni e azioni dove

è in gioco non soltanto il rapporto costi/benefici delle azioni compiute dagli individui sui contesti sociali e naturali, [...] è in discussione la responsabilità morale a un'educazione integrale nel cerchio della creazione, di fronte alla possibilità della catastrofe (Malavasi, 2017, p. 19).

L'aumento dell'incertezza e del senso di precarietà ha mosso talune imprese a ripensare e riprogettare la gestione delle stesse, dove l'umano è posto al centro e diventa il volano per la piena realizzazione non solo dell'impresa ma anche della persona stessa poiché

sviluppo e ambiente, valori umani e governance sono congiunti in modo inestricabile (Malavasi, 2020, p. 105).

Nell'era della globalizzazione, porre al centro l'*humanum* rappresenta un elemento essenziale per realizzare una crescita economica che vada di pari passo con la promozione del benessere sociale assumendo scelte sempre più orientate a promuovere un lavoro dignitoso, in linea con quanto suggerito da *Corporate Social Responsibility* (Committee for Economic Development, 1971; Freeman, 1984; Vischi, 2011).

Tra le imprese, che meglio rappresentano questo cambiamento, troviamo le società benefit. Tali realtà nascono con lo scopo di perseguire uno o più benefici comuni operando in modo sostenibile, responsabile e trasparente nei confronti di tutti gli *stakeholder* (art. 208, comma 376). All'interno della strategia d'impresa si intersecano il perseguimento di un beneficio socio-ambientale con il beneficio economico: l'uno è fondamentale per la buona riuscita dell'altro. In questo orizzonte di senso, la sostenibilità diviene un asse strategico per la gestione delle risorse tangibili e intangibili, per la creazione di imprese innovative, creative e competitive che attraggono talenti (Margiotta, 2017). La pedagogia, scienza ermeneutica e progettuale, è chiamata a costruire nuovi scenari, in dialogo con le altre discipline, e che

non dimentichi di custodire la bellezza del creato, come è scritto nel libro della Genesi. La cura della bellezza è, infatti, aspetto sostanziale che caratterizza la responsabilità dei cristiani di rendere conto della speranza che è in noi (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2021, p. 22).

Si richiede uno sforzo progettuale che dialoghi con il territorio per

evitare la facile tendenza ad applicare procedure operative standardizzate [...] per cercare, invece, una comprensione quanto più possibile larga e profonda del fenomeno educativo (Mortari, 2018, p. 18).

Obiettivi

Con il progetto di ricerca 'Pedagogia dell'impresa, sostenibilità, *engagement*' si intende assumere categorie quali la sostenibilità, l'impatto, la responsabilità e lo sviluppo umano integrale quali valori fondanti per favorire il 'coinvolgimento' di tutti gli *stakeholders* e, al contempo, promuovere un miglioramento costante del contesto organizzativo stesso. Il progetto si propone di:

- avviare un approfondimento relativo a una tipologia di *governance* dell'impresa che legghi il valore sociale d'impresa alla sostenibilità ambientale, secondo una prospettiva pedagogica. Questa prima istanza risulta essere fondativa poiché chiama in causa la Responsabilità Sociale d'Impresa con la quale si intende una prospettiva che verte a

soddisfare le tensioni economiche, ambientali e sociali andando oltre agli obblighi di legge (Molteni, 2007) poiché fare impresa non può essere disgiunto dagli aspetti etici, sociali e ambientali.

- Orientare una riflessione pedagogica al perseguimento del beneficio sociale e ambientale nelle imprese benefit e sui benefici che ne traggono le persone, le organizzazioni e i territori nelle quali sono inserite. Il beneficio comune deve essere dichiarato all'interno dell'oggetto sociale,

e sono perseguite mediante una gestione volta al bilanciamento con l'interesse dei soci e con l'interesse di coloro sui quali l'attività sociale possa avere un impatto (art. 208, comma 377),

dando rilevanza a concetti quali l'impatto, la valutazione, la *governance* e gli *stakeholder* dell'impresa stessa.

La ricchezza semantica del termine *impatto* non si esaurisce nel significato di misura, di indicatore. La parola *impatto* ne richiama un'altra, *patto*. Tali nozioni indicano una sfida per la pedagogia, chiamata a riflettere e a prospettare progettualità che mettano al centro la persona e la sua ontologica dimensione relazionale (Vischi, 2021 pp. 20-21).

- Avviare uno studio di alcuni casi emblematici al fine di delineare scelte virtuose che generino un impatto positivo nei confronti di tutti i portatori d'interesse.

- Delineare un modello formativo che ponga in dialogo le diverse realtà virtuose con territorio e istituzioni, quale volano per nuove progettualità pedagogiche per favorire l'*engagement* di tutti gli attori coinvolti, pubblici, privati e '*for benefit*' a favore della persona, del territorio, delle comunità e dell'ambiente.

I primi risultati e i risultati attesi

Il progetto di ricerca ha preso l'avvio nell'anno accademico 2021/2022 con un'analisi bibliografica inerente al contributo della pedagogia dell'impresa, ponendo l'attenzione al tema della sostenibilità sul piano sia nazionale sia internazionale e sull'individuazione di taluni casi virtuosi.

La documentazione, l'analisi intenzionale e la diffusione di repertori di buone pratiche pongono questioni formative di notevole importanza. Al riguardo, occorre sottolineare che l'intento di valorizzare le pratiche dimostrate localmente positive deve accompagnarsi alla necessità di evitare il diffondersi di approcci omologanti, irrispettosi del patrimonio di differenze da tutelare e promuovere (Malavasi, 2017, p. 32).

Parimenti rivestono ruolo fondamentale gli investimenti per una rinnovata crescita economica; ne è chiaro esempio il PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – programma che affonda le sue radici nel NGEU (Next Generation EU) promosso dall'Unione Europea, un programma di

portata e ambizione inedite, che prevede investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori; e conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale (Governo Italiano, 2021).

Attraverso le attività di ricerca realizzate durante l'anno accademico, tra le quali ha avuto notevole rilevanza l'approfondimento nell'ambito della ricerca di particolare interesse dell'ateneo, PMI RISK ADAPT dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stato possibile approfondire alcune tematiche legate al progetto di ricerca, accostando approcci euristici multidisciplinari. Ne emerge l'importanza di una cultura d'impresa condivisa e di una *governance* consapevole; la formazione è strategica per acquisire le competenze oggi richieste, come le *soft* e le *green skill*, e favorire modalità di *engagement* per promuovere progettualità organizzative nel segno di una conversione ecologica solidale e durevole.

La progettualità stimola *l'engagement*, l'impegno, ed essendo oggi le risorse umane riconosciute come il fattore di innovazione forse più performante delle organizzazioni, il loro coinvolgimento in, con e per i progetti risulta assoggettato sia ad una tensione etica o socio-emozionale di coinvolgimento, sia a stime di successo, di risultato e di utilità (Sandrini, 2020, p. 119).

Il progetto di ricerca intende dimostrare che l'impresa non solo può ma deve rappresentare un luogo emblematico nel quale far fiorire il capitale umano e promuovere uno sviluppo equo e sostenibile all'interno della società con e per l'ambiente per dar vita futuro di fratellanza (Francesco, 2021). Il disegno euristico si dispiega attraverso una tensione fenomenologico-ermeneutica e si costruisce in due parti complementari, volte a dare un'interpretazione critico-riflessiva della documentazione nazionale e internazionale e dei casi emblematici e delle loro pratiche volte a promuovere una sostenibilità umana e ambientale, dando rilievo a tematiche quali la responsabilità sociale e l'impegno di tutti e ciascuno nella promozione di uno sviluppo umano integrale.

L'impresa deve essere considerata un ambiente emblematico dove porre al centro *l'humanum* per la promozione di comunità responsabili, impegnate per una società che colga l'alterità quale valore aggiunto per un futuro giusto con e per l'altro in istituzioni giuste.

Ci troviamo dinnanzi ad un cambiamento organizzativo di grande portata che richiede la collaborazione a più livelli: tra mondo pubblico e privato, tra istituzioni e società civile, tra università e imprese e richiede inoltre una forte spinta all'innovazione e alla competitività, alla valorizzazione delle risorse umane, alle competenze *soft* e tecniche per rispondere in modo adeguato alle sfide del presente, e alla tutela della nostra casa comune (Francesco, 2015).

La pluralità delle esperienze di imprese sostenibili invita il sapere pedagogico a generare un cambiamento di paradigma dei comportamenti professionali e organizzativi, individuali e sociali, per concretare uno sviluppo umano integrale. Chiamano in causa la responsabilità sociale, che può essere intesa come progetto imprenditoriale, può essere considerata 'un'unità significativa', un orizzonte per orientare le scelte organizzative e l'agire pratico, nelle sue diverse direzioni di senso. Essa può essere perseguita in un incessante lavoro di interpretazione che si ispiri a regole costitutive, in grado di volgere all'eccellenza attraverso la saggezza deliberativa (Vischi, 2020, p. 83).

La pedagogia è chiamata a favorire lo sviluppo di nuovi stili di vita nel segno di una nuova cittadinanza solidale e universale, realtà imprenditoriali sensibili alla fioritura del capitale umano e a promuovere modelli di sviluppo sostenibili connotati da logiche di responsabilità condivisa per avviare una transizione ecologica.

La via della transizione ecologica [...] suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di avere cura delle relazioni, nella consapevolezza della fragilità umana; implica imparare in ogni contesto di vita e attività lavorativa, la cittadinanza planetaria per rispettare e condividere le risorse della Terra (Malavasi, 2022, p. 6).

Bibliografia

- Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2021). *Il pianeta che speriamo. Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso. Instrumentum Laboris*. Retrieved June 25, 2022, from https://www.settimanesociali.it/wpcontent/blogs.dir/57/files/sites/61/2020/11/Inst_Lab_completo_2020-2-1.pdf
- Committee for Economic Development (1971). *Social Responsibilities of Business Corporations*. Author.
- D.Lgs. 28 dicembre 2015, n. 208. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016).
- Francesco. (2015). *Lettera enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.
- Francesco. (2020). *Lettera enciclica Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*.
- Francesco. (2021). *Discorso ai membri del corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede*.
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman.
- Governo Italiano. (2021). *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #NextGenerationItalia*. Retrieved June 25, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp.15-56). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). FrancoAngeli.
- Molteni, M. (2007). Vivere la Responsabilità Sociale d'Impresa. In P. Malavasi, *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. 25-43). Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 1, 17-18.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento Pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2011). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*. Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Pensa MultiMedia.

Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Pensa MultiMedia.

Vischi, A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In A. Vischi (Ed.) *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-29). Pensa MultiMedia.

PMI RISK ADAPT: un'interpretazione pedagogica.

Caterina Braga, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Formare ai rischi climatici: tra adattamento e resilienza

Il *climate change* è una delle sfide più importanti che l'umanità deve affrontare guardando al futuro. Sfida anche educativa, caratterizzata da gravità, urgenza e speranza, così come sottolinea l'IPCC nel suo sesto studio di valutazione delle informazioni scientifiche e socio-economiche sul cambiamento climatico (IPCC, 2023). Il riscaldamento globale è indiscutibile (IPCC, 2018) e porterà ad un aumento dei rischi sia per il sistema naturale sia per quello umano, con ripercussioni non solo sui sistemi fisici e biologici, ma anche sulle dinamiche sociali ed economiche.

Se le emissioni di gas climalteranti dovessero arrestarsi immediatamente, le temperature rimarrebbero comunque elevate per secoli a causa dell'effetto dei gas serra già presenti in atmosfera e prodotti nel passato (IPCC, 2018). Per questo accanto alle politiche globali di mitigazione, al fine di ridurre le emissioni in atmosfera e quindi ridurre le cause del cambiamento climatico, sono necessarie politiche complementari di adattamento, per limitare localmente le conseguenze derivanti dal cambiamento climatico e sfruttare le opportunità favorevoli derivanti da esso. L'adattamento, in un'ottica pedagogica, chiama in causa l'assunzione di responsabilità in contrasto alla delega, la partecipazione e l'impegno,

è per costituzione un processo che non può prescindere da un'azione locale, da uno sviluppo *bottom-up* e da un impegno capillare dell'intera popolazione (Regione Lombardia, 2016).

Adattarsi al cambiamento climatico passa per la conoscenza e per il riconoscimento dell'importanza del rapporto uomo-ambiente, della relazione tra identità e appartenenze. È necessario

promuovere la riscoperta del valore della solidarietà interumana, nella convinzione pedagogica che soltanto esso può addurre l'avvento di un assetto comunitario. La comunità locale, per diventare educante, implica la ferma decisione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale ispirato da precisi valori (Pati, 1996, p. 6)

richiama la sostenibilità ma anche la responsabilità educativa, l'impegno.

Il termine adattamento è spesso affiancato a quello di resilienza, considerata oggi dalle scienze umane non solo come una predisposizione o una proprietà di cui gli uomini sono dotati, ma come una competenza che è possibile acquisire o rafforzare, è una strategia che permette non solo di farci superare una crisi, ma utile anche per prevenirla (D'Onghia, 2020).

Con il termine resilienza negli ultimi anni si intende la capacità di superare avversità e ostilità trasformandole in occasioni di opportunità e di rinascita, trovando in ambito economico, istituzionale e sociale, nuovi scenari di crescita, che tendono verso la possibilità di portare il sistema in avanti e non alla situazione precedente allo *shock*. L'accelerazione e l'incertezza con cui le società si evolvono e impongono risposte di emergenza ai cambiamenti in atto, motivano l'estrema attualità e il successo del concetto di resilienza intesa quale capacità di accettare il cambiamento, di reagire, di adattarsi a una nuova situazione, di non rinunciare a trovare una soluzione e di cogliere l'occasione per imparare dalle sfide.

Se consideriamo che l'adattamento cerca di limitare gli effetti negativi del cambiamento climatico e di sfruttare le opportunità favorevoli derivanti da esso, è possibile affermare che la prevenzione dei rischi climatici è una forma di adattamento, in particolare per il mondo delle piccole e medie imprese. L'adattamento ai cambiamenti climatici è uno strumento che richiede alle PMI competenze formative e investimenti per rafforzare la loro resilienza e quella dei territori e delle comunità in cui sono inserite, di fronte al peso degli eventi naturali cui sono esposte. Il cambiamento climatico, nello specifico, comporta due grandi categorie di rischi per le imprese: rischi relativi agli impatti fisici dei cambiamenti climatici (eventi meteorologici estremi, incendi o ondate di calore, ...) e rischi legati alla transizione verso un'economia a basse emissioni di carbonio (TCFD, 2017). Come sostiene il Green Deal europeo (Commissione Europea, 2019) è indispensabile rendere sostenibile l'economia dell'UE, questo obiettivo sarà realizzabile solo trasformando le problematiche climatiche e le sfide ambientali in opportunità in tutti i settori e rendendo la transizione equa e inclusiva per tutti. È quindi fondamentale, anche per le imprese, essere messe nelle condizioni di poter analizzare attentamente i rischi cui possono essere sottoposte, prevenirli e di poterli convertire in opportunità.

La pedagogia è sollecitata a considerare criticamente la prevenzione e l'adattamento ai rischi del cambiamento climatico nell'ambito delle imprese, intese non solo come soggetto orientato al profitto economico e un contratto sociale ma anche come comunità di persone e ambiente di educazione e di crescita. Le persone, che non sono risorse umane per fini meramente esecutivi, se supportate da una cultura d'impresa motivante, operando, apprendono e collaborano nella ridefinizione delle logiche imprenditive all'interno del mercato globale, dove la qualità e l'aver cura divengono principi imprescindibili.

In questo quadro si pone il progetto "PMI RISK ADAPT - ADATtarsi al RISchio climatico nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile" condotto dall'Università Cattolica del Sacro Cuore. La ricerca/azione si è posta l'obiettivo di fornire alle PMI italiane indicazioni operative replicabili per l'inclusione del rischio climatico nelle proprie scelte di pianificazione e programmazione, con particolare attenzione al ruolo generativo

delle risorse umane nelle aziende, per l'attivazione di percorsi formativi di adattamento e resilienza che tengano in considerazione il *climate change*, e i rischi ad esso legati, nelle scelte di azione.

PMI RISK ADAPT: tra analisi di scenario e formazione delle risorse umane

L'adattamento ai cambiamenti climatici rappresenta una questione ineludibile per la transizione ecologica e

chiama in causa tutte le scienze, impegna al dialogo tra *humanities* e *hard sciences* sui crinali della formazione, della ricerca e della Terza Missione. Il percorso verso la sostenibilità dello sviluppo, nelle sue diverse componenti, [...] non avrà successo senza la combinazione della ricerca tecnico-scientifica con quella pedagogico-educativa, ovvero senza l'educazione della coscienza individuale e collettiva e la formazione ad adottare scelte responsabili, comportamenti intenzionali realmente sostenibili (Malavasi, 2022, pp. 53-54).

Per questo la ricerca/azione PMI RISK ADAPT si è basata sul presupposto che sia necessaria una coscienza formata e responsabile per poter ideare e realizzare progetti di medio e lungo periodo efficaci.

L'analisi condotta all'interno dell'attività euristica è stata caratterizzata da una spiccata transdisciplinarietà, che ha visto operare in sinergia studiosi di diverse facoltà (Scienze della formazione, Scienze agrarie, alimentari e ambientali, Scienze matematiche, fisiche e naturali, Scienze bancarie finanziarie e assicurative) e imprese, impegnati nell'indagare 5 aree di rischio/prevenzione per le PMI: 1) Simulazione di scenari critici di impatto climatico e ambientale; 2) Indicazioni operative sull'inclusione del rischio climatico per la filiera agroalimentare del pomodoro da industria; 3) Valutazione e comunicazione agli stakeholder del rischio climatico d'impresa; 4) Copertura e gestione assicurativa del rischio climatico; 5) Formazione delle risorse umane al rischio climatico. Dalle diverse attività di ricerca condotte sono emersi numerosi e rilevanti output/risultati di progetto, si presentano di seguito, senza pretesa di esaustività, alcuni di essi.

In un tema così complesso come i cambiamenti climatici la modellizzazione numerica, al fine di studiare i possibili scenari presenti e futuri per capire a quali rischi si può andare incontro, permette di simulare e costruire modelli per affrontare rischi e minacce gravi per gli ecosistemi e per le imprese. Tali simulazioni rivestono un ruolo fondamentale perché l'agire responsabile in determinate direzioni deriva anche dalla conoscenza e dalla comprensione del problema stesso. Tale conoscenza permette di individuare i temi cruciali e emergenti rispetto alle esigenze di adattamento e alle strategie per gestire la transizione verso un sistema più sostenibile.

Il *climate change* e i conseguenti rischi chiama in causa il settore finanziario ed assicurativo. Esso può svolgere un ruolo fondamentale in una transizione verso una economia a zero emissioni, allocando il capitale in nuove attività e tecnologie green e disinvestendo da asset che producono gas serra, "educando" gli investitori a questo, attraverso anche nuovi prodotti assicurativi con valenza ambientale e sociale.

Di particolare rilevanza è stata l'individuazione dell'alleanza tra imprese e mondo accademico quale nozione guida dell'intero percorso, intesa come patto e *agreement*,

acceleratore dello scambio di informazioni, della formazione di competenze, come ricerca e condivisione di investimenti. Alleanza intesa in una prospettiva di *ricerca e formazione*, quali driver fondamentali per processi innovativi, una co-progettazione tra mondo del lavoro e accademia e fra le diverse imprese, che deve essere valorizzata attraverso iniziative permanenti di collaborazione sul piano della ricerca, della formazione, ma anche delle prassi, nell'individuazione di buone pratiche e di esperienze particolarmente significative, in modo da consolidarsi nel tempo grazie a un lavoro comune, realizzato in modo sistematico e partecipato (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020). L'alleanza tra formazione, ricerca e imprese può produrre idee originali e costituire un'apertura per definire e strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze (Malavasi, 2022) e per gestire la complessità del presente e anticipare le sfide future, tutte le istituzioni educative e in particolare modo le università devono creare un ponte con la società e il mondo produttivo, luoghi di incontro, dialogo e confronto per conoscere realmente le trasformazioni oggi in atto, essere generatrici di relazioni ed alleanze con il territorio e promuovere percorsi di studio e di ricerca innovativi, perché comprendere il cambiamento significa saper decidere bene insieme. E allora l'ascolto di imprenditori e manager diventa fondamentale al fine di intendere le voci delle filiere produttive e dei servizi, per interpretare le complesse relazioni tra cambiamento climatico e attività delle imprese, tenendo conto delle ricadute dirette e indirette sull'attività economica.

In tema di rischi legati al cambiamento climatico, e in generale in una prospettiva di transizione ecologica, prende forma con forza la valorizzazione e la formazione delle risorse umane per sostenere una "crescita" continua, di qualità e basata sui fabbisogni del mondo produttivo. Questo si concretizza in termini di conoscenze per l'approfondimento sui rischi fisici e di transizione già fortemente sentiti e l'approfondimento tecnico-scientifico specifico necessario a far fronte al cambiamento climatico e alla transizione ecologica; in termini di azioni per governare il cambiamento e rispondere in modo attivo e proattivo alle sfide poste dall'agenda europea per la transizione verde; in termini di consapevolezza, per sensibilizzare sull'importanza di una cultura di impresa che consideri gli scenari climatici e i rischi del *climate change*, andando quindi a coinvolgere l'intera struttura organizzativa, in particolar modo i dipendenti, affinché condividano il percorso intrapreso dall'impresa. Per fare questo è necessario che i professionisti possano esprimere le proprie capacità e attese, e, attraverso il lavoro, possano contribuire al proprio sviluppo personale e a quello aziendale (Vischi, 2019).

È importante poter mettere a fuoco le condizioni di stabilità finanziaria e i rischi assicurabili connessi con il cambiamento climatico e parallelamente è fondamentale sostenere culture organizzative che sappiano coinvolgere e motivare i professionisti nelle sfide che si apprestano ad affrontare, investendo sulle risorse umane, sulla formazione e lo sviluppo di competenze necessarie per svolgere adeguatamente i propri compiti, valorizzando attitudini e coltivando virtù civili. In questa prospettiva si rende opportuna una cultura di impresa consapevole e condivisa che includa i rischi climatici, una formazione etica e valoriale che coinvolga tutti i soggetti della filiera, una formazione tecnica volta all'innovazione, non solo tecnologica e una comunicazione educativa rivolta a tutti gli *stakeholders*. L'impresa, dal punto di vista pedagogico, nel suo essere una

comunità e un ambiente di educazione e di crescita, può diventare luogo emblematico di adattamento al rischio climatico nel momento in cui le persone, supportate da una cultura d'impresa motivante possano, operando, apprendere e collaborare nella ridefinizione delle strategie imprenditive.

Bibliografia

Antonacci, F., Palma, M., Schiavone, G. (2020). *Formazione Post Laurea come strumento di raccordo tra università e mondo del lavoro. Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 15, 2, 111-126.

Commissione Europea (2019). 11 dicembre 2019, COM n. 640 - *Il Green Deal europeo*.

D'Onghia, M.V. (2020). *Resilienza, una parola alla moda. Dagli usi tecnici agli editti del Comune di Bugliano*. Retrieved June 20, 2023, from https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Resilienza.html

IPCC (2018), *Special report Global Warming of 1.5 °C - Summary for Policymakers*, <https://www.ipcc.ch/sr15/>.

IPCC (2023). *Climate Change 2023 – Rapporto di Sintesi. Un'azione urgente per il clima può garantire un futuro vivibile per tutti*. Retrieved June 20, 2023, from <https://ipccitalia.cmcc.it/climate-change-2023-ar6-rapporto-di-sintesi/>

Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.

Pati, L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. La Scuola.

Regione Lombardia (2016). *Documento di Azione Regionale sull'adattamento al cambiamento climatico*. Retrieved June 20, 2023, from https://www.regione.lombardia.it/wps/wcm/connect/946249ce-87c4-4c39-88f9-5eab3a264f14/Documento+Azione+Adattamento+RL_9dic.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=946249ce-87c4-4c39-

TCFD (2017). *Recommendations of the Task Force on Climate-related Financial Disclosures – Final Report*. Retrieved June 20, 2023, from <https://assets.bbhub.io/company/sites/60/2020/10/FINAL-2017-TCFD-Report-11052018.pdf>

Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia.

Comunità Energetiche Rinnovabili, ecologia integrale, cura dei territori.

Antonio Molinari, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Ecologia integrale, cura della casa comune

L'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta; la convinzione che tutto nel mondo è intimamente connesso; la critica al nuovo paradigma e alle forme di potere che derivano dalla tecnologia; l'invito a cercare altri modi di intendere l'economia e il progresso; il valore proprio di ogni creatura; il senso umano dell'ecologia; la necessità di dibattiti sinceri e onesti; la grave responsabilità della politica internazionale e locale; la cultura dello scarto e la proposta di un nuovo stile di vita. Questi temi non vengono mai chiusi o abbandonati, ma anzi costantemente ripresi e arricchiti (Francesco, 2015, n.16).

La Lettera enciclica *Laudato si'* di papa Francesco (2015) fa appello ad abitare l'ecologia integrale nel porre attenzione ai luoghi frequentati quali contesti educativi. Ciò rimanda ad un necessario ripensamento della progettazione delle città affinché concorrano ad educare, unire ed accogliere. Questo impegno richiede un processo educativo capace di generare una cittadinanza ecologica che possa contribuire al bene comune 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" (Francesco, 2015, n. 156).

Nella prospettiva di un'ecologia integrale esplicitamente indicata nella Lettera enciclica *Laudato si'* la riflessione pedagogica si interroga in ordine ad una progettazione educativa da rivolgere a tutti gli abitanti della Terra mediante un'analisi interdisciplinare delle questioni. La pedagogia, nella prospettiva della formazione alla persona, ha da promuovere un approccio integrale sulla possibilità di educare a comportamenti che sostengano la transizione da "un'etica antropocentrica, che riduce la natura ad un insieme di enti dal mero valore strumentale, ad un'etica ecocentrica che riconosce alle varie forme viventi un valore intrinseco" (Mortari, 2003, p. 79). Riconoscere il valore intrinseco della natura richiama l'impegno di ciascuno a contribuire per la formazione della cittadinanza globale.

La conversione ecologica che si richiede per creare un dinamismo di cambiamento duraturo è anche una conversione comunitaria (Francesco, 2015, n. 219).

In particolare, per attivare un circolo virtuoso di produzione energetica sostenibile e alternativa è necessario puntare sul ruolo attivo dei consumatori. La creazione di *human grids* (Vischi, 2014) può favorire pratiche di autoproduzione e scambio di energia su piccola scala attraverso la scelta di dar vita a Comunità Energetiche Rinnovabili (Vischi, 2022).

Il dialogo trasparente e inclusivo tra nazioni e nazioni, tra territori e territori, verso un'ecologia integrale si caratterizza attraverso processi decisionali locali e internazionali capaci di considerare il nostro pianeta come *casa comune*, per progettare azioni responsabili presenti e future.

Povertà energetica, povertà dei territori

Se tutto è connesso, data l'ampiezza dei cambiamenti, non è più possibile trovare una risposta specifica e indipendente per ogni singola parte del problema. È fondamentale cercare soluzioni integrali, che considerino le interazioni dei sistemi naturali tra loro e con i sistemi sociali. Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale (Francesco, 2015, n. 139).

Il paradigma dell'ecologia integrale proposto da papa Francesco aiuta a considerare la realtà delle cose integrando sistemi sociali e sistemi naturali. Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura.

La povertà energetica è un fenomeno articolato e originato da diversi fattori. Il reddito familiare o pro capite è certamente il primo elemento che determina la possibilità di acquisire un bene energetico, ma non è il solo. Connesse al reddito, vi sono poi tutte le dimensioni di una persona quali la disoccupazione, la stabilità lavorativa, la salute, la casa.

Più concretamente, una famiglia si identifica *energy poor* se non riesce a usufruire con regolarità dell'energia domestica quali, ad esempio, l'impianto di riscaldamento d'inverno o quello di raffrescamento d'estate, la mancanza o il sottoutilizzo di elettrodomestici a elevato consumo lavastoviglie, lavatrice, asciugatrice, aspirapolvere, micro onde, forno elettrico, etc.) a causa delle precarie condizioni economiche.

L'Osservatorio Italiano sulla Povertà Energetica – OIPE (2021) traccia un profilo della famiglia vulnerabile sotto l'aspetto energetico, portando all'attenzione in particolare l'emergenza abitativa.

Il cattivo stato di conservazione riscontrabile in alcune case si lega strettamente al tema della povertà energetica: le famiglie che non sono in grado di provvedere alla cura della propria abitazione e disporre di un efficiente sistema energetico domestico ricadono in problemi di salute e sociali.

Secondo l'ENEA (2022) il settore edilizio, nei prossimi dieci anni, richiederà una importante riqualificazione edilizia e urbana che coinvolgerà comuni e città non solo dal punto di vista energetico, ma anche di innovazione e rigenerazione sociale.

Ancora oggi, in diverse grandi città italiane ma anche in territori più interni d'Italia, si trovano quartieri e centri storici sempre di più abbandonati e che talora versano in situazioni di degrado, in cui si registrano plurali e complesse questioni socio-economiche.

In tale scenario una importante opera di ricostruzione energetica e sociale è svolta dagli Enti del Terzo Settore (ETS). Cooperative, associazioni, parrocchie ed istituti religiosi attraverso i loro servizi di prossimità (es. sportelli energia, assistenza legale e sanitaria, donazioni, ecc.) intercettano molte di quelle famiglie e persone che versano in uno stato di povertà, spesso assoluta e non solo energetica. La presa in carico di queste situazioni di vulnerabilità integrale umana, si traduce in una vera e propria “politica della cura e della prossimità” che ridisegna il tessuto urbano e sociale.

Il Terzo Settore possiede una straordinaria potenzialità per stringere alleanze contro la povertà energetica. Tra queste realtà, le Comunità energetiche Rinnovabili possono rappresentare anche uno strumento efficace per coinvolgere cittadini di quartieri marginali oppure persone con problemi economici o socio-sanitari attraverso una rete di condivisione di energia che diventa relazione umana.

Le Comunità Energetiche Rinnovabili, energie per i territori

La scelta di dar vita a Comunità Energetiche Rinnovabili permette di transitare verso un’economia a basso contenuto di carbonio, capace di sviluppare tecnologie pulite, sia con grandi impianti in grado di rispondere alle esigenze di flessibilità e sicurezza della rete globale sia attraverso tantissimi impianti diffusi in grado di soddisfare le esigenze locali di energia (Vischi, 2022, p. 11).

Le CER - Comunità Energetiche Rinnovabili attive oggi in Italia sono principalmente progetti sperimentali, che hanno l’obiettivo di individuare le *best practices* per condurre questi progetti a massimizzare i benefici. Le installazioni che si osservano risultano essere per lo più di taglia compresa tra i 20 e i 50 kWp e si caratterizzano per l’elevata flessibilità in termini di soggetti coinvolti e di configurazione (MASE, 2023).

Le principali fonti energetiche utilizzate nelle Comunità Energetiche Rinnovabili sono l’energia solare o idroelettrica, ma è chiaro che si rende necessaria la partecipazione di intermediari con determinate competenze tecniche per permettere la sperimentazione di altre fonti come il biogas o le biomasse.

Altro aspetto tecnico da considerare nell’analisi di sviluppo delle CER è la potenza massima degli impianti ancora limitata; è necessario agire per aumentare sempre più l’efficienza degli impianti e il numero di attori coinvolti, così da poter attivare un numero di cittadini ed imprese sempre maggiore.

Le comunità energetiche configurano una possibilità di riduzione delle spese per i consumi e al tempo stesso una progettualità emblematica secondo un approccio *bottom up*; esse costituiscono esempi di democrazia partecipativa, capaci di far dialogare sviluppo umano e produzione economica (Bornatici, 2022, p. 39).

L’istanza locale può fare la differenza sviluppando un forte senso comunitario, una speciale capacità di cura (Francesco, 2015, n. 179).

Il rapporto con il territorio e l’appello al protagonismo della Pubblica Amministrazione sono elementi fondamentali da approfondire per determinare il successo di una CER.

Incentivare ed entusiasmare la comunità è un fattore fondamentale per garantire la sopravvivenza di una CER. Promuovere la creazione di piccoli progetti al servizio di Comunità Energetiche Rinnovabili, anche grazie al contributo di storiche esperienze potrebbe costituire un'importante strategia di riduzione dei rischi e al contempo agevolare una maggiore partecipazione dei soci alla vita della cooperativa. La territorialità diviene un valore cardine di questo coinvolgimento di diversi attori che da una parte crea uno scambio di beni e conoscenze, dall'altro sviluppa animi di fiducia, collaborazione, condivisione che si traducono nel capitale sociale della comunità. Queste nuove forme organizzative vengono introdotte per aumentare la partecipazione nei processi di produzione e consumo di energia delle famiglie oltre che innescare un vero e proprio percorso educativo per nuovi stili di vita (Parricchi, 2015).

Le CER possono aiutare a ridurre le spese energetiche dei consumatori più bisognosi, fornire alle famiglie un supporto per gestire in maniera più efficiente l'utilizzo energetico nella vita domestica, attraverso l'autoconsumo e favorendo l'uso di fonti energetiche rinnovabili secondo un modello diverso da quello del sussidio.

Inoltre, oltre a favorire l'uso di fonti rinnovabili, le CER possono giocare un ruolo attivo anche per interventi di recupero e riqualificazione attraverso la riconversione dell'efficientamento energetico di impianti e strutture già esistenti, evitando ulteriore consumo di territorio.

Le Comunità Energetiche Rinnovabili, come si evince, portano con sé una serie di benefici per le comunità locali e l'intera nazione. Tuttavia, è da rilevare che in Italia le direttive non prevedono ancora un chiaro sistema di misurazione dell'impatto sociale prodotto dalle CER.

Un patto per l'ecologia integrale

Per dare attuazione alla piena realizzazione delle Comunità Energetiche Rinnovabili nell'interpretazione dell'ecologia integrale è necessario riscrivere un patto per e con le generazioni future. "Ricostruire il patto educativo globale" è l'appello che Papa Francesco (2019) rivolge al mondo intero, della cultura, dell'educazione, della finanza. Si tratta di un incontro volto a ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione.

Ricomporre un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa la sfera educativa, ovvero quell'insieme di esperienze propriamente umane che definiscono e plasmano la cura per le persone, la ricerca e la coltivazione del bene comune, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà (Malavasi, 2017, pp. 115-128).

Al centro è un patto educativo, un'alleanza che fa perno sulle relazioni, sulla formazione di persone che sappiano con passione attingere ai valori spirituali e porsi al servizio della comunità e del bene comune, nei servizi socioeducativi nella consulenza educativa, nelle imprese e nel mondo associativo, edificando una cultura dell'incontro per l'ecologia integrale.

Nella prospettiva di un patto per l'ecologia integrale e per contrastare la povertà energetica l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha avviato un progetto strategico coinvolgendo sei facoltà – Economia e Giurisprudenza; Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali; Scienze della formazione; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; Scienze Bancarie, Finanziarie e Assicurative; Scienze Politiche e Sociali – tra ricerca e Terza Missione con l'intento di indagare in chiave multidisciplinare processi formativi e strumenti partecipativi, forme organizzative e best practice, indicazioni normative e di policy, al fine di creare e diffondere una cultura della transizione ecologica giusta solidale e integrale attraverso le Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali (Vischi, 2022, p. 12).

Mai come ora, c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia *alleanza educativa* per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna (Francesco, 2019).

Bibliografia

- Bornatici, S. (2022). Verso comunità energetiche e solidali. Il contributo del Service-Learning. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 35-48). Pensa MultiMedia.
- Francesco. (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune.*
- Francesco. (2019). *Messaggio per il lancio del Patto Educativo.*
- Malavasi, P. (2011) (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano.* Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (Ed.). (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile.* I.S.U. Università Cattolica.
- Parricchi, M. (2015). *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere.* FrancoAngeli.
- Vischi, A. (2022). Prefazione. Impatti generativi, comunità energetiche rinnovabili per uno sviluppo solidale e sostenibile. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. IX-XIII). Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (Ed.). (2014). *Learning City, Human grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione.* Pensa MultiMedia.