

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero I
Giugno 2016

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

www.mimesisedizioni.it

mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857537818

Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi

Editorial.

Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7

Editoriale.

Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

SYMPOSIUM

Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri

Introduction 17

Introduzione 21

Paolo Vittoria

Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro... e una proposta per Napoli 25

Giuseppe Annacontini

Ripensare i margini 'senza scarti' 43

Alessandro Tolomelli

Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

Carolina Silva Sousa

La educación para la Resiliencia en el alumnado
de la periferia de la Europa del Sur 83

Anita Gramigna

Ai confini del mondo.

Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

Cristina Allemann-Ghionda

Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:
tendenze e nuovi compiti 117

Giuseppe Burgio
Alla periferia dei gagé.
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas
Minority Languages in Greece:
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages
between Politics and School Education Legislation 149

Juan J. Leiva Olivencia
La odisea de los refugiados sirios en Europa.
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

ESSAYS – SAGGI

Amelia Broccoli
Ethics and Complexity of Educational Action 191

Valerio Ferro Allodola
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

Maria Grazia Lombardi
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

Maria Rosaria Strollo
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.
Dalla teoria alla prassi 235

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valentina Paola Cesarano
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze
all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

Mariarosaria De Simone
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

L'educativo ambientale tra pedagogia verde, pedagogia ecologica ed ecologia relazionale

Maria Grazia Lombardi*

Abstract

This work, starting from some declinations of the ecological paradigm, from the ecology of mind by Gregory Bateson to the media ecology by Neil Postman, to the ecology of human development by Urie Bronfenbrenner, to the ecological contraction by Langer, to the relational ecology in the pedagogical perspective by Laura Clarizia, to the more recent interpretations of the ecological education by Luigina Mortari and green pedagogy by Pierluigi Malavasi, tries to define an assumption of environmental education.

Starting from the idea that the different declinations of the ecological paradigm have in common the awareness and the belief that more than the single process, the individual or the environment is the interrelationship and the system of the relationships the significant element of any educational activity in which individual responsibility is increasingly social and collective responsibility, the educational environment is proposed as a specific meta-theoretical look is able to reference a critical perspective specification.

In this interpretation the educational environment is something more and different of environmental education, in the sense that does not end in environmental or political-institutional projects of environmental sustainability but, supported by epistemological issues related to ecological Pedagogy, the Pedagogy as a relational ecology and the Green Pedagogy, can justify a specific pedagogical ambit of educational theories and practices.

Keywords: *pedagogy, environmental education, responsibility.*

Riassunto

Il presente lavoro, partendo da alcune declinazioni del paradigma ecologico, dall'ecologia della mente di Gregory Bateson all'ecologia dei media di Neil Postman, all'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner, alla contrazione ecologica di Langer, all'ecologia relazionale nella prospettiva pedagogica di Laura Clarizia, fino alle più recenti interpretazioni di

* Università degli Studi di Salerno (Italia).

pedagogia ecologica di Luigina Mortari e di pedagogia verde di Pierluigi Malavasi, tenta di definire una ipotesi di educativo ambientale.

Partendo dall'idea che le diverse declinazioni del paradigma ecologico hanno in comune la consapevolezza e la convinzione che più che il singolo processo, l'individuo o l'ambiente è l'interrelazione e il sistema di relazioni l'elemento significativo di qualunque azione educativa – nella quale la responsabilità individuale è sempre più responsabilità sociale e collettiva – l'educativo ambientale è proposto come uno sguardo metateorico specifico in grado di referenziare una prospettiva critica specifica.

In questo senso l'educativo ambientale è qualcosa di più e di diverso dall'educazione ambientale, nel senso che non si esaurisce nell'educazione ambientale o nei progetti politico-istituzionali di sostenibilità ambientale ma, sostenuto da questioni epistemologiche legate alla Pedagogia ecologica, alla Pedagogia come ecologia relazionale e alla Pedagogia verde, può legittimare uno specifico ambito pedagogico di teorie e pratiche educative.

L'elaborazione di un pensiero ecologico complesso può così contribuire ad un agire educativo ecologicamente orientato che declina la sua progettualità pedagogica nell'ambiente come contesto educativo-formativo, come responsabilità politico-territoriale, nonché come dimensione di senso.

Parole-chiave: pedagogia, educativo ambientale, responsabilità.

I. LA PEDAGOGIA IN PROSPETTIVA ECOLOGICO-AMBIENTALE

Rivolgere oggi lo sguardo pedagogico all'ambiente rinvia ad una emergenza educativa internazionale, oltre che ad una responsabilità professionale – che è insieme etica-personale-deontologica – dell'educatore e del pedagogista.

Da un punto di vista internazionale, il riferimento è alla la XXI Conferenza delle Parti dell'UNFCCC, ossia alla *Conferenza di Parigi sui cambiamenti climatici* (COP 21) che, tra il 30 novembre ed il 12 dicembre 2015, ha riunito, a Parigi, 196 paesi in nuovo accordo finalizzato a ridurre le emissioni e rallentare il riscaldamento globale.

Il documento che scaturisce dall'accordo di Parigi andrà in vigore a partire dal 2020 e testimonia la evidente sensibilità economico-politico-sociale ai temi ecologici e la forte preoccupazione per il futuro dell'umanità espressa anche dal World Bank Group.

Nel Rapporto *Shock waves: managing the impacts of climate change on poverty*, infatti, la Banca Mondiale conferma il legame deleterio tra disordine climatico e povertà: se il riscaldamento sarà superiore ai 2 gradi, entro il 2030, altri 100 milioni di persone saranno a rischio di estrema povertà, evidenziandosi, per il futuro, la prospettiva di un nuovo dramma umano e sociale: i rifugiati climatici.

Da un punto di vista nazionale, invece, è stato avviato di recente l'iter normativo che prevede il riconoscimento delle professioni di educatore e di pedagogista – attraverso la proposta di legge n.2656 del 7 ottobre 2014 – ora in Prima lettura alla Camera, che individua tra gli ambiti di attività professionale dell'educatore e del pedagogista proprio quello ambientale.

Non si tratta pertanto di riflettere esclusivamente sulla dimensione teorico-pedagogica ma di aprirsi alle nuove frontiere educative, al centro oggi di un rinnovamento politico-istituzionale, che si declinano in nuove professionalità educativo-pedagogiche.

Ecco allora che la “svolta ecologica è connessa con la significanza delle scelte pedagogico-educative e chiama in causa l'umanizzazione del progresso tecnologico, l'equità nei rapporti di produzione e la dignità del lavoro” (Malavasi, 2008: 8), oltre che delle scelte politico-istituzionali.

È chiaro che la specificità delle professioni, siano esse educative o non, passa sempre attraverso la dimensione teorica che struttura e qualifica la dimensione pratica.

In questo senso nessuna pratica professionale può essere agita se non attraverso una struttura teorica che ne orienta e ne specifica le azioni e

la teoria che deve stare alla base dell'educazione non può e non deve essere solamente una elaborazione soggettiva; a ogni servizio educativo, a ogni processo pedagogico, occorre affiancare la specifica teoria, che analizzi la logica specifica dell'oggetto specifico (Mantegazza, 2006: 100-101).

In questa dimensione la *logica specifica* dell'*oggetto specifico* se, da una parte, riguarda le attività professionali dell'educatore e del pedagogista, dall'altra non può non aprire ad una riflessione epistemica che possa legittimare una pedagogia in prospettiva ecologico-ambientale.

La proposta dell'*educativo ambientale* si struttura così in una progettualità pedagogica che, tenendo conto delle emergenze educativo-ecologiche internazionali, può declinare l'ambiente sia come *contesto educativo-formativo* sia come luogo di *responsabilità politico-territoriale* e di dimensione di *senso*. Del resto la pedagogia deve poter affrontare le emergenze educative attraverso una progettualità condivisa e il dramma umano dei possibili *rifugiati climatici* chiama in causa certamente la dimensione educativa e formativa, così come quella istituzionale-politico-territoriale, nonché quella *umana* sul *senso dell'essere al mondo-nel mondo*.

Il tentativo, è quello di favorire l'elaborazione di un pensiero ecologico complesso in grado di guidare l'agire educativo per educare all'*etica ecocentrica* attraverso una *ecologia relazionale* finalizzata a produrre una *cultura della sostenibilità educativa* (Malavasi, 2008).

È chiaro che le riflessioni sul rapporto tra pedagogia e ambiente hanno radici storiche piuttosto lontane che si sono strutturate, a seconda dello sguardo teorico di riferimento, attraverso interpretazioni di natura filosofica, sociale o specificatamente pedagogica.

Mario Gennari, ad esempio, nell'analizzare la *Pedagogia degli ambienti educativi*, fa riferimento ad una pedagogia ecologica che, partendo dagli studi del francese Pierre Giolitto, “trae le proprie nobili origini dal pensiero di Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi” (Gennari, 1997: 65).

Già altrove abbiamo analizzato l'ecologia come “scienza dell'ambiente, quella parte della biologia che si occupa di studiare le relazioni tra gli organismi viventi ed il loro ambiente di vita” (Lombardi, 2015: 242).

In quelle riflessioni abbiamo utilizzato l'indicazione semantica coniata dal biologo tedesco Ernst Haeckel dell'ecologia come *scienza della vita* (Haeckel, 1866) che rinvia inevitabilmente *anche* a considerazioni di natura pedagogica.

La prospettiva ecologica è infatti stata declinata, in diversi studi, attraverso varie narrazioni, basti ricordare “l'*ecologia della mente* di Gregory Bateson, l'*ecologia dei media* di Neil Postman, l'*ecologia dello sviluppo umano* di Urie Bronfenbrenner, la *contrazione ecologica* di Alexander Langer, l'*ecologia relazionale* nella prospettiva pedagogica di Laura Clarizia” (Lombardi, 2015: 242), fino alle più recenti interpretazioni di *pedagogia ecologica* (Mortari, 2001) di Luigina Mortari e di *pedagogia verde* (Malavasi, 2008) di Pierluigi Malavasi.

Nel caso dell'*ecologia della mente*, la prospettiva ecologica di Gregory Bateson struttura una nuova epistemologia basata sul rapporto uomo-ambiente che, fondandosi sulla cibernetica, prende il nome di *ecologia delle idee*.

Si tratta di un approccio ecologico della mente di cui, in questa sede, ci preme evidenziare l'interpretazione della *crisi ecologica* rinvenibile nell'interazione combinata di tre ordini di fattori: “a) progresso tecnico, b) aumento della popolazione, c) idee tradizionali (ma sbagliate) sulla natura dell'uomo e sui suoi rapporti con l'ambiente” (Bateson, 1976: 532).

Le idee sbagliate, per Bateson, sono:

- a) noi contro l'ambiente; b) noi contro altri uomini; c) è il singolo (o la singola compagnia o la singola nazione) che conta; d) *possiamo* avere un controllo unilaterale sull'ambiente e dobbiamo sforzarci di raggiungerlo; e) viviamo all'interno di una frontiera che si espande all'infinito; f) il determinismo economico è cosa ovvia e sensata; g) la tecnica ci permetterà di farlo (Bateson, 1976: 536-537).

Rispetto a queste dimensioni combinate che causano la crisi ecologica, la dimensione culturale determinata da quelle idee sbagliate fa scaturire dei valori sbagliati a cui, secondo lo studioso, bisogna porre rimedio.

Ecco allora che se, come scrive Baldacci, il fattore “culturale è il solo sul quale si possa intervenire in maniera diretta e immediata” (Baldacci, 2011: 7) emerge sempre più nitida la necessità di un nuovo paradigma di riferimento, che, a partire dal concetto di Bateson di *civiltà umana elevata*, ci faccia riappropriare di quella unità tra uomo e ambiente, che è integrità tra le parti, ossia *mentalità ecologica*. “Una mentalità ecologica è carat-

terizzata dalla propensione a cogliere la interazione tra le parti, e le loro interconnessioni sistemiche, superando una visione basata su una casualità meramente lineare” (Baldacci, 2011: 7).

Una ulteriore narrazione che ha declinato la dimensione ecologica, seppur attraverso una diversa angolazione, legata cioè alla formazione, è l'*ecologia dei media* che, a partire da Neil Postman (1981), propone una visione sistemica nella quale i media non si pongono solo come strumenti ma rappresentano dei veri e propri ambienti in cui l'uomo vive; è infatti nell'ambiente dei media, considerato come *ecosistema*, che l'uomo agisce la sua relazionalità.

Il paradigma ecologico di Postman è presente in vari scritti; non ci riferiamo, infatti, esclusivamente all'*Ecologia dei media* (1981) ma anche allo scritto *L'insegnamento come attività sovversiva* (1973) o ancora al testo *La scomparsa dell'infanzia* (1984).

Il riferimento all'ecologia arriva dalla lettura di Norbert Wiener e di altri autori che chiariscono il concetto di cibernetica. Proprio partendo dalle constatazioni di Wiener – per il quale in *The Human Use of Human Beings*, essendo radicalmente cambiato l'ambiente in cui vive, l'uomo ha adesso l'esigenza di modificare se stesso per vivere una “nuova realtà” – Postman e Weingartner già in *L'insegnamento come attività sovversiva* anticipano i concetti di omeostasi e di ecologia (Di Bari, 2012: 135).

I media, come ambienti in cui l'uomo vive, hanno dunque introdotto notevoli cambiamenti richiedendo l'adattamento continuo dell'uomo e delle sue capacità di apprendimento; per questo motivo una ecologia della formazione più che ignorare o rifiutare questi nuovi ambienti deve essere in grado di guidarli.

La scuola, in queste riflessioni, resta l'unico ambiente in grado di farlo poiché, come scrive Postman,

nessuno ha inventato un modo migliore per presentare ai giovani il mondo dell'apprendimento; la scuola pubblica resisterà poiché nessuno ha inventato un modo migliore per creare un pubblico; e l'infanzia sopravviverà perché senza di essa dovremmo perdere anche il senso di ciò che significa essere adulti (Postman, 1984: 170).

Il paradigma dell'*ecologia dello sviluppo umano* di Urie Bronfenbrenner analizza l'interazione individuo-ambiente nella dimensione dell'adattamento tra un organismo umano che cresce e l'ambiente umano circostante.

Si tratta di una prospettiva che pone al centro della sua riflessione la dinamicità dell'individuo che, nel suo percorso di sviluppo, non solo vive il suo ambiente ma lo modifica e lo ristruttura continuamente.

L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le

proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 2002: 54-55).

La reciprocità uomo-sviluppo-ambiente è caratterizzata, dunque, da una interconnessione tra più situazioni ambientali e da influenze esterne che derivano da condizioni ambientali di carattere più generale. L'ambiente è infatti costituito da una serie di *strutture concentriche incluse l'una nell'altra*: Microsistema, Mesosistema, Ecosistema e Macrosistema (Bronfenbrenner, 2002) delle quali è necessario comprendere non solo la dimensione oggettiva ma anche la dimensione soggettiva, ovvero la percezione individuale di esperienza che ciascun individuo ne fa.

Il processo di adattamento tra l'uomo e l'ambiente si realizza attraverso la transizione ecologica che si verifica "ogniqualevolta la posizione di un individuo nell'ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi" (Bronfenbrenner, 2002: 61).

Su un versante differente si colloca il pensiero ecologico di Alexander Langer.

Pensatore, giornalista e uomo politico della seconda metà del Novecento, il suo pensiero, mai squisitamente di natura pedagogica, si struttura però intorno a tematiche di ampio respiro educativo: dalla pace alla convivenza interetnica fino alla sostenibilità ambientale.

In particolare, proveremo in questa sede ad affrontare il tema della *contrazione ecologica*, che lo studioso ha definito una "svolta oggi quanto mai necessaria e urgente che occorre per prevenire il suicidio dell'umanità e per assicurare l'ulteriore abitabilità del nostro pianeta e la convivenza tra i suoi esseri viventi" (Langer, 2005: 115).

Il pensiero di Langer mette in evidenza il debito che l'uomo, nel corso della storia, ha acquisito nei confronti della natura; per questo motivo è giunto il momento di ripagare quel debito attraverso una politica di rispetto e di integrità dell'ambiente e dei territori. In questa direzione muove la proposta di istituzione di una *Carta dei diritti ecologici*, di una *Costituente ecologica* e di un *Tribunale per l'ambiente* al fine di ripristinare e conservare l'equilibrio ecologico inteso come valore sociale e umano (Langer 1996).

Ecco allora che all'ipotesi politica, dominante dagli inizi del 900, di una sostenibilità ambientale, Langer oppone una idea di *contrazione ecologica* per la quale

se si guarda più a fondo a quanto emerge dai dati relativi alla crisi ecologica, la cosa più importante da fare è probabilmente il non-fare, cioè passare complessivamente da un modello di espansione verso uno di contrazione (Langer, 2005: 133).

La dimensione pedagogica della *contrazione ecologica* (o conversione) si struttura nella percezione soggettiva personale ed esistenziale, per la quale

ciascun individuo, sulla base del principio di *autolimitazione*, che è dunque consapevolezza responsabile ed etica del cittadino rispetto ad un nuovo stile di vita, punti a sviluppare, a partire dalle singole realtà locali, una logica di cooperazione a breve e a lungo termine.

In conclusione tutte queste declinazioni del paradigma ecologico, seppur da impostazioni differenti, hanno in comune la consapevolezza e la convinzione che più che il singolo processo, l'individuo o l'ambiente è l'interrelazione e il sistema di relazioni l'elemento significativo di qualunque azione educativa nella quale la responsabilità individuale è sempre

più sociale e collettiva. Impegna gli esseri umani nel presente e si proietta nel futuro; riguarda gli uomini di oggi ma si preoccupa dei diritti di quelli di domani; esige equità e riconoscimento delle aspettative di tutti [...] e pertanto propone progettualità comuni cui l'umanità è chiamata ad adeguarsi nell'interesse di tutte le generazioni: di oggi e di domani. Se da un lato mira alla continuità della vita e in particolare di quella umana, dall'altro si adopera a superare le contraddizioni sociali e gli squilibri territoriali del pianeta. Di qui la necessità di linee progettuali comuni, coese e coerenti, che si muovono nell'interesse dell'umanità e dell'ambiente superando antiche e ormai anacronistiche dicotomie, ideologiche e pratiche tra tecnologia e natura, tra diritti e poteri degli uomini, tra sfruttamento delle risorse e limiti delle potenzialità naturali (Persi, 2011: 76).

2. L'EDUCATIVO AMBIENTALE

La dimensione dell'educativo, inteso come declinazione specifica della pedagogia, sguardo metateorico, questione di senso e di significato delle “*qualità* che devono possedere le azioni inerenti al processo educativo” (Baldacci, 2012: 81), è stata analizzata da chi scrive sia come educativo scolastico che come educativo politico.

Nel primo caso si è trattato di declinare l'educativo scolastico come qualcosa di più e di diverso dalla scuola, esso è stato definito, infatti, come: “luogo, ambiente e struttura fisica, ma è anche la scuola come contesto di relazioni umane e professionali, è anche la scuola come luogo giuridico-istituzionale, è anche la scuola come luogo di scelte politiche nazionali ed europee” (Lombardi, 2014: 84).

Nel secondo caso, invece, l'educativo politico è stato analizzato nei termini di un nuovo modo

di intendere il rapporto tra pedagogia e politica, una sorta di criterio regolativo di questo rapporto, insomma uno sguardo metateorico che dà vita ad una ipotesi di pedagogia politica vera e propria che presuppone una ontologia, una epistemologia e una deontologia politico-educativa. Esso, infatti, nella sua dimensione simbolica, si declina sul versante etico rappresentato

dalla responsabilità e dalla cura interpersonale, intergenerazionale, sociale (Lombardi, 2015: 15).

Si è trattato, in entrambi i casi di evidenziare uno sguardo metateorico specifico, che ponendosi nel solco della pedagogia generale, fosse in grado di referenziare “una prospettiva critica in ordine all’esperienza educativa” (Malavasi, 2008: 52) specifica.

In questa prospettiva si collocano anche le riflessioni sull’ipotesi dell’*educativo ambientale* che, in quanto sguardo metateorico, è qualcosa di più e di diverso dall’educazione ambientale, nel senso che non si esaurisce nell’educazione ambientale o nei progetti politico-istituzionali di sostenibilità ambientale ma, sostenuto da questioni epistemologiche legate alla *Pedagogia ecologica* (Mortari, 2001), alla *Pedagogia come ecologia relazionale* (Clarizia, 2002) e alla *Pedagogia verde* (Malavasi, 2008), tenta di legittimare uno specifico ambito pedagogico di teorie e pratiche educative.

I significati di educazione ambientale e di sostenibilità ambientale rappresentano, infatti, nella nostra prospettiva uno sguardo parziale all’ipotesi pedagogica dell’*educativo ambientale* poiché circoscrivono la loro azione esclusivamente intorno ad una unica dimensione.

Nel caso dell’educazione ambientale, utilizzando la prima definizione elaborata nel 1970 dalla Conferenza dell’Unione Internazionale per la Conservazione della Natura (IUCN), essa è stata definita come “quel processo di riconoscimento dei valori e dei concetti utili a chiarire e a sviluppare quelle attitudini e tecniche necessarie alla comprensione e all’apprezzamento delle interrelazioni esistenti tra l’uomo, la sua cultura e l’ambiente biofisico circostante” (Persi, 2011: 65). A partire da questa definizione, fino ai nostri giorni, l’educazione ambientale si è orientata prevalentemente su una dimensione didattica.

Verso la fine degli anni Ottanta, poi, si assiste al diffondersi della cultura della *sostenibilità ambientale* che, ponendo l’accento sulla complessità della tematica ambientale, mette in evidenza la correlazione tra azioni a livello locale e a livello globale (Cogliati Dezza, 1993).

Si tratta però anche in questa accezione di una idea priva di una *sostenibilità educativa*, l’unica in grado di “definire un luogo ermeneutico per provocare la *consapevolezza critica* della pedagogia” (Malavasi, 2008: 56).

Proveremo dunque a definire l’ipotesi dell’*educativo ambientale* a partire da alcune riflessioni teoreticamente ed empiricamente fondate intorno alla *pedagogia ecologica* (Mortari, 2001).

Nello specifico la studiosa, partendo dagli studi di Bateson, evidenzia la necessità di ridefinire lo scenario epistemologico della pedagogia sostituendo al paradigma cartesiano-baconiano quello ecologico, attraverso una prospettiva sistemico-relazionale che, utilizzando una visione evolutiva delle cose, fonda la conoscenza scientifica sulla *qualità* degli oggetti studiati in modo che essi possano essere anche interpretati empaticamente.

Il compito di costruire una pedagogia ecologica obbliga dunque a misurarsi con la questione del superamento del paradigma di matrice cartesiana, che non solo ha elaborato una visione meccanicistica della natura ma ha sancito un radicale dualismo ontologico tra mondo umano e mondo naturale (Mortari, 2003: 79).

È su questo dualismo che si è costruita una mentalità anti-ecologica che ha ridotto il mondo naturale ad una dimensione priva di valore poiché assoggettata al volere umano in cui domina un'*etica antropocentrica*. La pedagogia ecologica intende sostituire quest'ultima con un'*etica ecocentrica*, in grado di riconoscere pari dignità e valore a tutte le forme di vita (Mortari, 2003). In questa prospettiva

se si accetta di considerare l'educazione ecologica come quella pratica culturale capace di contribuire all'emergenza di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo ad un agire ispirato dal principio di *abitare con saggezza la terra*, e se si considera il pensare ecologico come strutturato da una nuova rete di presupposti di tipo ontologico, etico, epistemologico, allora non si può non riconoscere in ambito pedagogico la primarietà dell'interrogazione critica dei presupposti sulla base dei quali pensiamo (Mortari, 2003: 79-80).

In conclusione i fondamenti della *pedagogia ecologica* di Luigina Mortari sono quattro: *educare al conoscere* attraverso un approccio sistemico-relazionale che aiuti alla consapevolezza dell'esistenza sia del sistema sociale che dell'ecosistema biologico; *educare a pensare* attraverso un atteggiamento metacognitivo sia in una dimensione decostruttiva, rispetto all'etica consumistica, che in una costruttiva, ossia in direzione di una mentalità ecologica; *educare al sentire* che è insieme prendersi cura di sé, dell'ambiente e delle relazioni sociali; *educare ai valori etici* facendo riferimento al passaggio da un'etica antropocentrica che si fonda sui diritti dell'uomo ad un'etica ecocentrica intesa come etica della responsabilità e della cura capace di riconoscere e difendere qualunque forma di vita e per la quale "al prevalere di una visione utilitaristica, che legittima una relazione strumentale col mondo circostante, va sostituita un'etica della cura, impegnata a promuovere una buona qualità della vita" (Mortari, 2003: 81).

La prospettiva di una pedagogia come *ecologia relazionale* di Laura Clarizia si struttura intorno all'ipotesi della società come narrazione pedagogica nella quale

uno spostamento, nella riflessività pedagogica, dalla comunicazione alla relazione, dall'interazione comunicativa alla relazione interpersonale riporterebbe in primo piano il soggetto (soggetto-persona) e l'atteggiamento etico di responsabilità interpersonale quale vettore di senso della società che, pedagogicamente, si autocomprende (Clarizia, 2002).

Si tratta di una prospettiva sistemico-relazionale che ritrova nella dimensione etica di responsabilità, interpersonale ed intergenerazionale, la realizzazione di una ecologia relazionale alla quale concorrono, attraverso una complessa dimensione interrelazionale, i vari sistemi sociali.

La pedagogia come ecologia relazionale si pone dunque come ipotesi di progetto educativo in grado di strutturare una finalità preventiva che coglie “nell’autonarrazione sociale delle teorizzazioni contemporanee l’utopia (ecologica) della struttura (relazionale) e umana” (Clarizia, 2002: 57); è dunque la relazione interpersonale intergenerazionale a fondare un contesto *ecologico*, inteso come ambiente sano, nel quale è la responsabilità, dimensione di senso, di una società pedagogicamente fondata, a guidare i processi educativi e formativi.

La prospettiva di una pedagogia come *ecologia relazionale* è dunque

educazione-formazione-prevenzione *per* un ambiente/contexto relazionale *ecologico*, cioè fondato sull’atteggiamento etico-sociale di responsabilità interpersonale/integenerazionale, contesto *ecologico* cui concorrono i vari sistemi sociali (familiare, scolastico-universitario, politico-economico-giuridico, giudiziario, assistenziale, sanitario, mass-mediologico, informativo-comunicativo), tutti, a vario titolo e secondo proprie metodologie-strumentazioni e (sub)funzioni, educativi e/o formativi (Clarizia, 2002: 39).

La prospettiva di una *pedagogia verde* elaborata da Malavasi (2008) si inserisce nella pedagogia dell’ambiente, ossia in quelle *pedagogie del genitivo* che, analizzando il rapporto tra *formazione umana e ambiente*, “si costituisce come disamina intenzionale e rigorosa su finalità e valori, procedure e metodologie [...] ponendo l’enfasi su uno specifico ambito di teorie e pratiche educative” (Malavasi, 2008: 52).

La metafora del colore *verde*, oltre a rappresentare la dimensione ecologico-ambientale, associata al termine pedagogia, pone l’accento sulla *coltivazione del capitale umano* e sull’interdipendenza tra ecologia ambientale e umana come condizione necessaria per una rinnovata cultura educativa che ha come fondamento la *sostenibilità educativa*.

Si tratta di una ipotesi di ricerca pedagogica che evidenzia la centralità della dimensione etico-educativa e della legalità come condizione per lo sviluppo di *individualità critiche* grazie alle quali è possibile elaborare scelte che richiamano la dimensione della cittadinanza; in questo senso l’obiettivo della pedagogia dell’ambiente è proprio quello di *produrre una cultura della sostenibilità educativa* nella quale “gli elementi imprescindibili per disegnare l’ipotesi euristica della sostenibilità educativa” (Malavasi, 2008: 58) restano la *coscienza ecologica*, il *discorso pedagogico* e la *responsabilità educativa*.

La pedagogia verde dunque si occupa in maniera intenzionale e progettuale di diffondere la cultura della *sostenibilità educativa* che deve poter divenire, nel discorso pedagogico, progettualità educativa sostenibile.

La progettualità educativa sostenibile richiama alla ricerca della misura nell'esercizio del diritto dell'uomo all'ambiente in cui vive [...] essa si costruisce come un'ecologia della mente, una possibilità di rifondazione della razionalità pedagogica. Si configura come un dialogo *aperto* e *costruttivo* con le scienze contemporanee (Malavasi, 2008: 62-63).

Giungiamo così a delineare la nostra ipotesi di un *educativo ambientale* quale sguardo metateorico specifico che, ponendosi nel solco della pedagogia generale, dopo aver declinato le diverse prospettive ecologiche, ritrova la sua legittimazione epistemologica in uno sguardo multidimensionale tra pedagogia ecologica, pedagogia come ecologia relazionale e pedagogia verde.

L'educativo ambientale, infatti, superando il paradigma cartesiano necessita di una nuova etica, quella che Luigina Mortari ha definito *etica ecocentrica* (Mortari, 2003), l'unica in grado di riconoscere pari dignità e valore a tutte le forme di vita.

Essa deve essere agganciata all'ipotesi di una pedagogia come *ecologia relazionale* (Clarizia, 2002) in cui la dimensione della responsabilità, struttura di senso di una società pedagogicamente fondata, possa essere declinata nella cura educativa che è insieme cura di sé, delle relazioni, della comunicazione e dell'ambiente per poter *produrre una cultura della sostenibilità educativa* (Malavasi, 2008) in grado di sostenere la teoria pedagogica, da una parte, e la pratica educativa delle nuove emergenze e delle nuove professionalità, dall'altra.

La *rilevanza pubblica* e la *credibilità scientifica* della pedagogia oggi "passano" per l'ambiente ovvero si configurano dipendenti anche dalla capacità del discorso pedagogico di elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, di offrire contributi progettuali *sostenibili* per formare ad una *cittadinanza competente e responsabile*. Un'articolata comprensione del rapporto d'interdipendenza tra il mondo naturale e le società umane è la condizione essenziale per intravedere la possibilità di un nuovo fondamento per la civiltà planetaria (Malavasi, 2008: 8).

È dunque nell'*educativo ambientale* quale luogo pedagogico significante, sguardo metateorico, salto emancipativo critico dall'*etica antropocentrica* all'*etica ecocentrica* che si può legittimare una pedagogia dell'ambiente in grado di fornire risposte concrete alle attuali emergenze educative chiamando in causa, nella ricorsività teorico-pratica della ricerca pedagogica, la *coscienza ecologica*, il *discorso pedagogico* e la *responsabilità educativa*.

In questo senso il focus pedagogico dell'*educativo ambientale* oltre che strutturarsi teoreticamente deve poter agire operativamente, ossia favorire l'elaborazione di un pensiero ecologico complesso in grado di guidare le azioni umane.

Educare all'*etica ecocentrica* attraverso una *ecologia relazionale* finalizzata a produrre quella *cultura della sostenibilità educativa* (Malavasi,

2008) devono poter divenire principi educativi che ispirano il bene comune, che è anche fine comune (San Tommaso D'Aquino).

L'educativo ambientale, dunque, declina la sua progettualità pedagogica nell'ambiente *come contesto educativo-formativo*, come *responsabilità politico-territoriale*, nonché come dimensione di *senso*.

Nel primo caso – l'ambiente come contesto educativo-formativo – l'educazione ambientale, *anche* nella sua accezione didattica, non si limita a tracciare e definire percorsi curricolari, ma tenta di incrementare una sensibilità ecologica intesa come *valore educativo*, in cui non si tratta tanto di sviluppare le singole abilità o competenze, quanto piuttosto di attivare quei processi che mobilitano le risorse personali ed individuali finalizzate a sviluppare una *coscienza ecologica*.

Nel secondo caso – l'ambiente come responsabilità politico-territoriale – fa riferimento ad una pedagogia del welfare in cui la responsabilità si configura quale *luogo emblematico* per pensare il rapporto tra la praticità e l'operatività legislativa della *governance politico-territoriale* e la teoreticità e l'operatività educativa della ricerca pedagogica in una sintesi, o meglio, in un dialogo possibile, tra il mondo educativo e le scelte politiche nazionali ed internazionali.

Nel terzo caso – l'ambiente come dimensione di *senso* – la progettualità pedagogica si declina in una dimensione che “sollecita la comprensione della domanda di senso che proviene dall'esperienza personale di essere nel mondo” (Malavasi, 2008: 46) in cui nell'incontro con l'altro, nel proprio ambiente di vita, le azioni che ciascun individuo sceglie di mettere in atto ridefiniscono un nuovo modo di intendere la responsabilità: l'ambiente come *responsabilità umana* (Malavasi, 1995).

L'educativo ambientale come *bene-fine comune* non può dunque esaurire la sua azione pedagogica nell'educazione ambientale, ma deve poter attivare una cultura di tipo ecologico e forme di apprendimento complesse in grado di orientare l'agire umano verso nuove *configurazioni cognitive* capaci di guidare le azioni umane all'ambiente *come contesto educativo-formativo*, come *responsabilità politico-territoriale*, nonché come dimensione di *senso*.

Si tratta di sollecitare l'elaborazione di un pensiero ecologico complesso che può dar vita ad un agire educativo ecologicamente orientato attraverso la *coscienza ecologica*, il *discorso pedagogico* e la *responsabilità educativa*.

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. (1977), *Tendances de l'éducation relative à l'environnement*, Paris: UNESCO.
- Aa.Vv. (1997), *Community development and environmental care*, London: Earthscan.
- Baldacci, M. (2011), “Introduzione”, in R. Persi, *Ambiente: conoscere per educare*, Milano: FrancoAngeli.

- Id. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2007), *Consuming Life*, Cambridge UK- Malden USA: Polity Press.
- Birbes, C. (2008), *Ambiente, scuola, ricerca educativa. Interpretazioni e prospettive*, Milano: I.S.U.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: il Mulino.
- Carnevale, V. (2005), *I sentieri della sostenibilità. Percorsi, tecnologie, e didattiche per l'educazione ambientale*, Roma: Aracne.
- Cerri, R. (2010), *Quando il territorio fa scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- Cives, G. (1978), *Scuola, insegnante, ambiente*, Teramo: Lisciani e Zampetti.
- Clarizia, L. (2002), *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*, Roma: SEAM.
- Ead. (2012), “Decifrare la complessità educativa con il codice relazionale”, in M. Sibilio (a cura di), *La complessità decifrabile*, Lecce: Pensa.
- Coen, R. (1965), *Ambiente e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cogliati Dezza, V. (1993) (a cura di), *Un mondo tutto attaccato. Guida all'educazione ambientale*, Milano: FrancoAngeli.
- COP21, (2015), *Conferenza di Parigi sui cambiamenti climatici*, Parigi: 30 Novembre - 12 Dicembre 2015.
- Corbi, E., & Sirignano, F.M. (2010), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Di Bari, C. (2012), “Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione”, in *Studi sulla formazione*, n. 1, pp.117-144.
- Donati, P. (1987), *Famiglie e politiche sociali*, Milano: FrancoAngeli.
- Flores D'Arcais, G. (1962), *L'ambiente*, Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F. (1987), *Imparare dall'ambiente*, Bergamo: Juvenilia.
- Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (2011) (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.
- Gaudiani, C. (2003), *The Greater Good*, New York: Times Books Henry Holtand Company.
- Giolitto, P. (1983), *Educazione ecologica*, Roma: Armando.
- Haeckel, E. (1866), *Generelle Morphologie der Organismen*, I-II, Berlin: Reimer.
- Langer, A. (1988), “Oecopax. Un approccio ecologista”, in *Emergenze*, dicembre 1988.
- Id. (1996), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Palermo: Sellerio.
- Id. (2005), *Una vita più semplice. Biografia e parole di Alexander Langer*, Milano: Altreconomia Edizioni.
- Lombardi, M.G. (2014), *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*, Pisa: ETS.
- Ead. (2015), “Responsabilità educativa, ricerca pedagogica e tutela diritti umani”, in M. Tomarchio, & S. Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: Edizioni ETS.
- Ead. (2015), *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia oltre l'utopia*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Luhmann, N. (1989), *Comunicazione ecologica*, Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi, P. (1995), *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia: La Scuola.

- Id. (2003), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, Milano: I.S.U.
- Id. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia: La Scuola.
- Id. (2010) (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, Milano: EDUCATT.
- Mantegazza, R. (2006), *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Milano: Elèuthera.
- Marten, G. (2002), *Ecologia umana. Sviluppo sociale e sistemi naturali*, Milano: Edizioni Ambienti.
- Montessori, M. (1926), *L'ambiente*, Roma: Bertelli.
- Mortari, L. (1994), *Abitare con saggezza la terra*, Milano: FrancoAngeli.
- Ead. (2001), *Per una pedagogia ecologica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Ead. (2003), "La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale", in P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze: La Nuova Italia.
- Persi, R. (2011), *Ambiente: conoscere per educare*, Milano: FrancoAngeli.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1973), *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze: La Nuova Italia.
- Postman, N. (1981), *Ecologia dei media*, Roma: Armando.
- Id. (1984), *La scomparsa dell'infanzia*, Roma: Armando.
- Postman, N., & Powers, S. (1999), *Come guardare il telegiornale*, Roma: Armando.
- Sirignano, F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.
- Tedesco, G. (1984), *Alexander Langer. Una utopia concreta*, Bologna: Edizioni Dal Basso.
- Wiens, P. (2003), *Learning and building knowledge for development*, Ottawa: CCIG.
- World Bank Group (2016), *Shock waves: managing the impacts of climate change on poverty*, Washington: International Bank for Reconstruction and Development.

*Finito di stampare
nel mese di luglio 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)*